UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)

SOANE SANTOS SILVA

GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCACIONAL E O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: LIMITES E CONTRADIÇÕES

Vitória da Conquista-BA
2020

SOANE SANTOS SILVA

GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCACIONAL E O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: LIMITES E CONTRADIÇÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa 1: Educação, Políticas Públicas e Gestão.

Orientadora: Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires.

Vitória da Conquista-BA

2020

S583g

Silva, Soane Santos.

Gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico: limites e contradições. / Soane Santos Silva, 2020.

144f.

Orientador (a): Drª. Ennia Débora Passos Braga Pires.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2020.

Inclui referência F. 124 – 133.

1.Gestão democrática - Escola. 2. Coordenador pedagógico – Gestão. 3. Participação – Contexto escolar. I. Pires, Ennia Débora Passos Braga. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação. T. III.

CDD: 379

Catalogação na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

SOANE SANTOS SILVA

GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCACIONAL E O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: LIMITES E CONTRADIÇÕES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEd/UESB), como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Vitória da Conquista, 11 de fevereiro 2020.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires – Orientadora
Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

_____
Profa. Dra. Iracema Oliveira Lima (Avaliador Interno)
Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

_____
Profa. Dra. Marlene Oliveira dos Santos (Avaliador Externo)
Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA
Universidade Federal da Bahia – UFBA

AGRADECIMENTOS

Infinitamente, agradeço a Deus, Aquele em quem tenho fé inexplicável, por ter me concedido o direito de *viver* e *amar*.

Aos meus pais, Hermes (*in memorian*) e Zilda, por terem me ensinado a acreditar que a educação é capaz de *transformar* nossas *vidas* e nossa realidade.

Aos meus irmãos Hermes Júnior e Nazildo, as minhas cunhadas Reinalva e Adriana e aos meus sobrinhos Évelyn, Pedro Ícaro, Isabelle e Ana Beatriz, por me *incentivarem*, me *respeitarem*, me *fortalecerem* e suprirem as minhas ausências na família em todo esse percurso.

Ao meu esposo Danilo e à minha filha Elis, pelo *companheirismo*, pelo *amor*, pela *paciência* e *tolerância* nos momentos mais difíceis.

À Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires, minha orientadora, por ter tornado esta jornada menos árdua e mais prazerosa, com o seu *respeito*, *zelo*, *conhecimento* e *sabedoria.*

À Profa. Dra. Iracema Oliveira Lima e à Profa. Dra. Marlene Oliveira dos Santos, pela leitura *cuidadosa* e pelas *valiosas* contribuições ao desenvolvimento desta pesquisa.

Aos meus amigos, companheiros que compreenderam a minha distância nesses anos, e se mantiveram *meus amigos*.

À Maria Núbia, por ter *cuidado* do meu mais *precioso bem*, durante este período, minha filha Elis, da minha casa, da minha família. Além de ter sido *acolhedora* e *conselheira*.

Aos colegas do Mestrado, especialmente aos de Itapetinga, parceiros de jornada, pela *atenção* e *carinho*, por compartilharem *estudos* e *aprendizagem*.

Aos colegas do Colégio Paulo Hagge (CAIC), pela *força*, pela *parceria* e por terem assumido minhas funções, enquanto me dedicava aos estudos.

Enfim, uma enorme gratidão a todos e a todas que passaram por minha vida e contribuíram na construção da minha identidade pessoal e profissional, e nas minhas realizações.
Obrigada!

SILVA, Soane Santos. Gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico: limites e contradições. 2020. Orientadora Ennia Débora Passos Braga Pires. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa está embasada nas percepções sobre a gestão democrática e suas implicações no trabalho do coordenador pedagógico diante da seguinte problemática: quais as possíveis implicações do modelo de gestão democrática educacional no trabalho do coordenador pedagógico? Apresenta como objetivo geral: analisar quais as possíveis implicações do modelo de gestão democrática no trabalho do coordenador pedagógico da escola pública municipal de Itapetinga-BA, partindo da compreensão dos limites e das contradições existentes entre as proposições. Mais especificamente, busca-se: identificar as concepções de gestão democrática educacional, suas relações com os modelos de gestão gerencial e compartilhada e o trabalho do coordenador pedagógico; compreender as concepções dos coordenadores pedagógicos, gestores e coordenadores técnicos sobre a gestão democrática e suas implicações sobre o trabalho do coordenador pedagógico; analisar como os coordenadores, gestores e coordenadores técnicos percebem o trabalho do coordenador pedagógico diante do princípio da participação e tomada de decisões no contexto escolar; identificar as atribuições do coordenador pedagógico no âmbito legal, confrontando-as com as percepções dessa função no espaço escolar, na perspectiva dos coordenadores, gestores e coordenadores técnicos. O embasamento teórico deste trabalho fundamenta-se principalmente nas obras de Barroso (1991, 2005, 2008), Libâneo (2001, 2004, 2007, 2013), Lück (1997, 2006a, 2006b, 2012), Paro (1998, 2003, 2010a, 2010b, 2012), Dourado (2001), Oliveira (2007), que aparecem como referências de pesquisas na área de Gestão e Coordenação Pedagógica. Como método de análise, o estudo pauta-se na dialética, na perspectiva do materialismo histórico, tendo como referências teóricas autores que discutem esta perspectiva metodológica, como também sua aplicação no campo das pesquisas em políticas educacionais, dentre os quais: Konder (2008), Hungaro (2014), Barros (2011), Cunha, Souza e Silva (2014), Marx e Engels (2007), Marx (2003), Mészáros (2002), Moraes (2014), Mascarenhas (2014), Masson (2012, 2014), Masson e Flach (2018), Torriglia e Ortigara (2014). A pesquisa desenvolve-se na Rede Municipal de Educação - Ensino Fundamental, em Itapetinga-BA, tendo como sujeitos da investigação sete coordenadores pedagógicos escolares, quatro gestores das escolas onde atuam os coordenadores pedagógicos e dois coordenadores técnicos. Apropriamo-nos da pesquisa bibliográfica para o aprofundamento teórico do objeto de estudo e, como instrumentos para coleta de dados, utilizamo-nos da análise documental e da entrevista semiestruturada. Os resultados da pesquisa revelam os limites e as contradições entre as proposições, sinalizando importantes pontos de reflexões, tais como: a indefinição de gestão democrática nas concepções dos sujeitos da pesquisa; o fortalecimento da gestão gerencial nas instituições escolares; a gestão compartilhada enquanto modelo ideal de gestão; a precarização e flexibilização do trabalho do coordenador pedagógico; os desafios do coordenador para o desenvolvimento do trabalho coletivo respaldado no princípio da participação, em uma proposta de gestão democrática.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Participação. Coordenador Pedagógico.

SILVA, Soane Santos. Educational democratic management and the work of the pedagogical coordinator: limits and contradictions. 2020. Advisor Ennia Debora Passos Braga Pires. 144 pp. Dissertation (Master's degree in Education) - Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

ABSTRACT

This research is based on the perceptions about the democratic management and its implications in the pedagogical coordinator's work in face of the following problem: What are the possible implications of the democratic educational management model in the pedagogical coordinator's work? It presents as general objective: to analyze the possible implications of the democratic management model in the work of the pedagogical coordinator of the municipal public school of Itapetinga-BA, starting from the understanding of the limits and the contradictions between the propositions. More specifically, it seeks to: identify the concepts of democratic educational management, their relationships with shared and managerial management models and the work of the pedagogical coordinator; understand the conceptions of pedagogical coordinators, managers and technical coordinators about democratic management and its implications on the work of the pedagogical coordinator; analyze how the coordinators, managers and technical coordinators perceive the work of the pedagogical coordinator regarding the principle of participation and decision making in the school context; identify the attributions of the pedagogical coordinator in the legal scope, confronting them with the perceptions of this function in the school space, from the perspective of the coordinators, managers and technical coordinators; The theoretical basis of this work is mainly based on the works of Barroso (1991, 2005, 2008), Libaneo (2001, 2004, 2007, 2013), Lück (1997, 2006a, 2006b, 2012), Paro (1998, 2003, 2010a, 2010b, 2012), Dourado (2001), Oliveira (2007), who appear as research references in the area of Management and Pedagogical Coordination. As a method of analysis, the study is based on dialectics, from the perspective of historical materialism, having as theoretical references authors who discuss this methodological perspective as well as its application in the field of research in educational policies, such as: Konder (2008), Hungaro (2014), Barros (2011), Cunha, Souza e Silva (2014), Marx and Engels (2007), Marx (2003), Mészáros (2002), Moraes (2014), Mascarenhas (2014), Masson (2012, 2014), Masson and Flach (2018), Torriglia and Ortigara (2014). The research will be developed at the Municipal Education Network - Elementary School, in Itapetinga-BA, having as research subjects 07 school pedagogical coordinators, 04 school managers where the pedagogical coordinators work and 02 technical coordinators. We've appropriated the bibliographical research for the theoretical deepening of the object of study and, as instruments for data collection, we used the documentary analysis and the semi-structured interview. The research results reveal the limits and contradictions between the propositions signaling important points of reflection such as: the indefinition of democratic management in the conceptions of the research subjects; the strengthening of managerial management in school institutions; shared management as an ideal management model; the precariousness and flexibility of the work of the pedagogical coordinator; the challenges of the coordinator for the development of collective work supported by the principle of participation in a democratic management proposal.

Keywords: Democratic Management. Participation. Pedagogical Coordinator.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 Ocorrências das palavras-chave organização, administração e participação nas concepções de gestão dos entrevistados 79

Tabela 2 Conhecimento sobre as leis que normatizam a função de coordenação pedagógica 99

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Cargos ocupados pelos sujeitos da pesquisa e descrição da função 27
Quadro 2 Cargo de provimento dos sujeitos na Rede Municipal, conforme aprovação em concurso público 28
Quadro 3 Nível de formação acadêmica dos sujeitos 28
Quadro 4 Experiência na área de coordenador técnico, gestão e coordenador escolar 28
Quadro 5 Dados das produções selecionadas para análise do conhecimento 35
Quadro 6 Percepções sobre a complexidade que envolve a definição de participação no contexto da gestão democrática 92
Quadro 7 Atribuições executadas no dia a dia da escola sinalizadas pelos entrevistados 101
Quadro 8 Atividades planejadas e executadas com a participação da comunidade escolar. 108
Quadro 9 Organização da gestão escolar na perspectiva dos participantes da pesquisa . 109
Quadro 10 Caracterização da gestão das escolas na perspectiva dos participantes da pesquisa 110

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Características da gestão gerencial na percepção dos sujeitos da pesquisa 84
Figura 2 A gestão democrática e participativa nas escolas na perspectiva dos coordenadores pedagógicos 111

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTI	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	Coordenador Escolar
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CT	Coordenador Técnico
GE	Gestor Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF Baiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEB	Superintendência da Educação Básica
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESB	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UESC	Universidade Estadual de Santa Cruz
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNED	Universidad Nacional de Educación a Distancia
UNOPAR	Universidade do Norte do Paraná
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 DELIMITANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 20
2.1 O MÉTODO 20
2.2 PARTICIPANTES E CONTEXTO DA PESQUISA 24
2.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA 29
2.4 ANÁLISE DOS DADOS 30
3 ESTUDO DO CONHECIMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCACIONAL E O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO 33
3.1 O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA 37
3.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO 38
3.3 A VISIBILIDADE DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA 40
4 GESTÃO DEMOCRÁTICA: ARTICULAÇÕES EM TORNO DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO 46
4.1 CONCEPÇÕES, DEFINIÇÕES E PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: COMPREENDENDO OS CAMINHOS PARA A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR 46
4.1.1 O princípio da gestão democrática: os passos para a legitimação 50
4.1.2 Gestão gerencial e gestão compartilhada: descaminhos e ressignificações 52
4.1.3 O princípio da participação: pressuposto necessário à gestão democrática 57
5 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONEXÕES COM A ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL NO ÂMBITO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA 61
5.1 A TRAJETÓRIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA NORMATIZAÇÃO DA FUNÇÃO 62
5.1.1 A formação do coordenador pedagógico 63
5.1.2 As atribuições do coordenador pedagógico 68
5.1.3 O trabalho coletivo na escola 70
6 GESTÃO DEMOCRÁTICA NO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ITAPETINGA: OS LIMITES E AS CONTRADIÇÕES 77
6.1 CONCEPÇÕES DE GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA PESQUISA: DOS RESQUÍCIOS IDEOLÓGICOS À ALIENAÇÃO. 78

6.1.1 A Gestão democrática 79
6.1.2 A Gestão gerencial 82
6.1.3 A Gestão compartilhada 87
6.1.4 As relações entre os modelos de gestão 90
6.1.5 O princípio da participação 91
6.2 COORDENADOR PEDAGÓGICO: DA ALIENAÇÃO DO TRABALHO AOS DESAFIOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA 96
6.2.1 Atribuições do coordenador pedagógico: o que dizem a legislação e os coordenadores 96
6.2.2 Os desafios do trabalho coletivo 105
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 118
REFERÊNCIAS 124
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semiestrutura: coordenador técnico 134
APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestrutura: gestor escolar 136
APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestrutura: coordenador escolar 138
APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE 140
ANEXO A – Cópia do parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa 142

1 INTRODUÇÃO

O compromisso de oferecer uma educação de qualidade e preparar os alunos para serem cidadãos atuantes, capazes de promover e provocar transformações é um grande desafio para a educação, diante das mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais ocasionadas pela modernidade.

No final do século XX, as discussões em torno das questões democráticas foram intensificadas. De acordo com Silva (2011, p. 2), "[...] a democracia passou a qualificar processos, atividades ou relações fundamentadas no diálogo, participação, direito e respeito à diversidade". Esta concepção, segundo a autora, constrói ações de pertencimento e fortalece concepções de coletividade. Na educação, democracia e escola constituem um caminho com vistas a oportunizar interações entre os sujeitos por meio da prática educativa, "[...] fortalecendo nova cultura e relações político-sociais fundamentais para a sociedade democrática" (SILVA, 2011, p. 2).

Neste contexto, a participação dos sujeitos, de forma efetiva e ativa, torna-se fundamental, no entanto, o princípio da participação, ao longo dos anos, perpassa por vários significados. Para Bordenave (1983 *apud* MORAIS, 2011, p. 2, grifos do autor), "de fato, a palavra *participação* vem de *parte*. Participação é fazer parte, tomar parte ou porte". Assim, Morais enfatiza que o pensamento do autor

> [...] faz referência à reflexão da participação em seu sentido amplo de maneira completa, pois o cidadão que *faz parte* deve *tomar parte*, interferindo nas decisões de forma crítica e consistente com efetiva responsabilidade nos produtos resultantes do próprio processo de participação. Contraditoriamente, quando um ator social *faz parte* sem *tomar parte* não ocorre, por excelência, a concretude da participação em seu significado pleno. (MORAIS, 2011, p. 3, grifos do autor)

É possível referir-se ao processo de gestão democrática educacional como processo de transformação por meio do trabalho coletivo, uma vez que, na condição de política pública, é capaz de promover a efetivação do princípio da participação no contexto escolar. É possível, também, ao se falar em gestão democrática e princípio da participação, remeter-se à importância do trabalho do coordenador pedagógico como possibilidade efetiva de envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões, pois cabe a este profissional o papel de participar do planejamento, da orientação, do acompanhamento e da mobilização à efetivação da proposta pedagógica, em uma perspectiva de trabalho coletivo. Conforme Placco, Souza e Almeida (2012), os coordenadores pedagógicos, no espaço escolar, diante de

suas atribuições, exercem papel decisivo no processo de articulação, formação e democratização das relações na escola, pois estimulam práticas natural e essencialmente participativas na prática pedagógica educacional, de forma autônoma e também transformadora. Partindo desse pressuposto, a presente pesquisa tem como objeto de estudo a gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico.

O interesse pelo estudo sobre gestão e a função de coordenação pedagógica iniciou-se ao ingressar no Curso de Pedagogia, no ano de 2003. Naquela época, o curso garantia, de acordo com a organização curricular, a certificação de graduação com habilitação em gestão escolar. No decorrer das atividades acadêmicas, na disciplina Estágio I, uma atividade prática de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma determinada Unidade Escolar foi proposta para a turma. Na ocasião, ocorreu o primeiro contato com o trabalho do coordenador pedagógico. A experiência certificou de que essa função é imprescindível no espaço escolar e apresenta grandes desafios. No entanto, naquele período, as instituições escolares do município de Itapetinga-BA ainda não tinham a sua disposição o coordenador escolar, apenas o coordenador técnico da Secretaria Municipal, mas já havia um discurso nas unidades escolares em torno da necessidade de implementação de gestões democráticas nas escolas do município. A centralização das decisões nas mãos dos diretores apresentava-se muito acentuada, inclusive a centralização das decisões do trabalho pedagógico.

Ao ingressar no Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão)[1] e especialização em Gestão Escolar, foi possível ampliar as reflexões sobre a importância de uma gestão democrática e que somente com uma consciência coletiva os objetivos da escola seriam alcançados. Nesse curso, o trabalho pedagógico constituiu-se como um alicerce de todo trabalho educacional e da prática do coordenador como mediação consistente para esse modelo de gestão, uma vez que tem a capacidade de envolver toda a comunidade educacional na tomada de decisões das ações da escola, por meio, principalmente, da elaboração do Projeto Político Pedagógico. Também já foi possível perceber que outros modelos de gestão haviam tomado espaço nas unidades escolares. Desse

[1] Os documentos oficiais descrevem que esse Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão) nasceu como programa pioneiro, no Brasil, de educação a distância para capacitação de lideranças escolares. O programa, idealizado e formulado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), já contou com apoio e cooperação da Fundação Ford, da Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) e da Fundação Roberto Marinho. Foi desenhado a partir de uma demanda específica de um grupo de Secretários de Estado da Educação, no final da década de 1990, tendo como meta principal o desenvolvimento de uma gestão democrática focada no sucesso escolar do aluno. O programa representa uma contribuição inovadora no campo da formação continuada e em serviço para dirigentes escolares, na modalidade da Educação a Distância (EAD). (SANTOS; BEZERRA, 2015, p. 168)

modo, a organização das escolas com respaldo nos princípios da organização gerencial já era bem evidente.

Os estudos se intensificaram durante a especialização em coordenação pedagógica e levantaram novos questionamentos. No exercício da função de gestor educacional, na época, foi possível vivenciar a experiência de construir um projeto que possibilitou realizar atividades práticas na escola, trabalhando as concepções de gestão democrática, por meio da atuação do coordenador pedagógico. O reconhecimento e a consciência de que o trabalho do coordenador pode contribuir com uma gestão democrática, superando os desafios da prática educativa, que envolvem o trabalho coletivo, juntamente com os gestores, representaram uma provocação sobre o olhar reflexivo das práticas pedagógicas e gestoras da unidade escolar.

Nesse contexto, sendo a pesquisadora Pedagoga e atuante na coordenação pedagógica de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Itapetinga, despertou o interesse em realizar um estudo com foco no modelo de gestão democrática educacional e suas implicações no trabalho do coordenador pedagógico no cotidiano escolar, partindo da compreensão dos limites e das contradições existentes entre essas proposições e a melhoria promovida pelo modelo de gestão democrática educacional, especialmente nas escolas públicas. Busca-se a realização de um estudo com o seguinte problema de pesquisa: quais as possíveis implicações do modelo de Gestão Democrática Educacional no trabalho do coordenador pedagógico?

Dessa forma, para se investigar a totalidade desse objeto de estudo, esta pesquisa tem como objetivo geral: analisar quais as possíveis implicações do modelo de gestão democrática no trabalho do coordenador pedagógico da escola pública municipal de Itapetinga-BA, partindo da compreensão dos limites e das contradições existentes entre as proposições. Com a finalidade de atingir o objetivo geral deste estudo, foram elencados os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar as concepções de gestão democrática educacional, suas relações com os modelos de gestão gerencial e compartilhada e o trabalho do coordenador pedagógico;
2. Compreender as concepções dos coordenadores pedagógicos, gestores e coordenadores técnicos sobre a gestão democrática e suas implicações sobre o trabalho do coordenador pedagógico;
3. Analisar como os coordenadores, gestores e coordenadores técnicos percebem o trabalho do coordenador pedagógico diante do princípio da participação e tomada de decisões no contexto escolar;

4. Identificar as atribuições do coordenador pedagógico no âmbito legal, confrontando-as com as percepções dessa função no espaço escolar, na perspectiva dos coordenadores, gestores e coordenadores técnicos.

O embasamento teórico deste trabalho fundamenta-se principalmente nas obras de Barroso (1991, 2005, 2008), Libâneo (2001, 2004, 2007, 2013), Lück (1997, 2006a, 2006b, 2012), Paro (1998, 2003, 2010a, 2010b, 2012), Dourado (2001) e Oliveira (2007), que aparecem como referências de pesquisas na área de Gestão e Coordenação Pedagógica, não descartando outros estudiosos cujas contribuições foram necessárias para o desenvolvimento desta investigação.

Trata-se de uma pesquisa que buscou uma aproximação com o método materialismo histórico-dialético para análise dos dados. As inquietações em torno de como conhecer a verdade por meio da razão tornam o método uma complexa discussão da problemática social e da compreensão humana. A pesquisa desenvolveu-se na Rede Municipal de Educação - Ensino Fundamental, em Itapetinga-BA, tendo como sujeitos da investigação sete coordenadores pedagógicos escolares, quatro gestores das escolas onde atuam os coordenadores pedagógicos e dois coordenadores técnicos da Secretaria Municipal de Educação. Apropriamo-nos da pesquisa bibliográfica objetivando a fundamentação teórica do objeto estudado. Utilizamo-nos da análise documental e da entrevista semiestruturada, como instrumentos para coleta de dados.

Além desta introdução, o trabalho está dividido em outras cinco seções. Assim, a segunda seção, sob o título *Delimitando o percurso metodológico da pesquisa*, apresenta o percurso metodológico trilhado na condução desta investigação, enfatizando a escolha do método materialismo histórico-dialético, o universo e sujeitos da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados para coleta de dados.

Na terceira seção, nomeada *Estudo do conhecimento de Gestão Democrática Educacional e o trabalho do coordenador pedagógico*, é realizado o mapeamento das produções acadêmicas nos últimos anos, resultado do levantamento bibliográfico da pesquisa do tipo Estado da Arte. O estudo do conhecimento de gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico subdivide-se nos seguintes pontos temáticos: o conceito de gestão democrática, processo histórico e relações com outros modelos de gestão; as relações apresentadas entre a gestão democrática e o princípio da participação; a proposta de gestão democrática e suas implicações no trabalho do coordenador pedagógico considerando as atribuições legais, o princípio de participação e a formação continuada.

A quarta seção, intitulada *Gestão democrática: articulações em torno da democratização da educação*, apresenta uma discussão teórica dos seguintes temas: concepções, definições e princípios da gestão democrática, nas perspectivas de teóricos que estudam os processos de organização educacional no decorrer da história; os passos para a legitimação do princípio da gestão democrática; gestão gerencial e gestão compartilhada como descaminhos e ressignificações da gestão democrática espelhados nos modelos de organização das políticas do mercado capitalista; e, por fim, o princípio da participação como pressuposto necessário à gestão democrática, refletindo sobre a organização de espaços coletivos educacionais e os mecanismos de participação coletiva.

A quinta seção, com o título *Coordenação pedagógica: atuação junto ao trabalho coletivo na escola*, apresenta uma discussão sobre a trajetória do coordenador pedagógico no contexto da normatização da função, considerando aspectos essências, como a formação requerida, as atribuições e a importância desta função no trabalho coletivo da escola, destacando, aqui, a relevância para o processo de gestão democrática.

A sexta seção, *Gestão Democrática no trabalho do coordenador pedagógico da escola pública municipal de Itapetinga: os limites e as contradições*, trata-se da análise de dados e apresenta os resultados da pesquisa, levando-se em consideração todos os aspectos observados e investigados, confrontando concepções e identificando contradições.

Por fim, nas considerações finais, faremos uma abordagem crítica baseada em uma síntese do trabalho realizado, incluindo e evidenciando as contradições observadas no decorrer de todo o seu desenvolvimento.

A análise do modelo de gestão democrática educacional, com foco no trabalho do coordenador pedagógico, constitui um campo de pesquisa importante a ser estudado. A gestão democrática, resultado da luta pela democratização da educação, é um instrumento político e social, pois oportuniza a participação e envolvimento de toda a comunidade escolar na tomada de decisão. O trabalho do coordenador pedagógico, com base nos princípios da gestão democrática e seus mecanismos de participação, diante da sua função articuladora, formadora e transformadora, torna-se essencial para se colocar em prática a proposta de gestão democrática, uma vez que o desenvolvimento do seu trabalho depende de decisões coletivas, além de exercer função mediadora entre as políticas públicas e a prática do professor em sala de aula.

Dessa maneira, a compreensão desta proposta, bem como os limites e as contradições entre as proposições são importantes pontos de análises e reflexões no contexto escolar, com respaldo no princípio da participação, tendo em vista a superação de modelos de gestão que

atendem aos interesses ideológicos neoliberais, o desenvolvimento da autonomia diante da alienação do trabalho, a melhoria das condições do trabalho dos profissionais e a qualidade da educação em geral, dentre outros fatores.

2 DELIMITANDO O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Uma pesquisa procura fornecer respostas a um determinado problema. Para alcançar as repostas, há necessidade de escolher o caminho e traçar percursos. Segundo Gil (2008, p. 27), "[...] pode-se definir pesquisa como o processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico. O objetivo fundamental da pesquisa é descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos". Deslandes (2009) enfatiza, ainda, que

> A pesquisa científica busca ultrapassar o senso comum (que por si é uma reconstrução da realidade) através do método científico. Como já dito, o método científico permite que a realidade social seja construída enquanto objeto do conhecimento, através de um processo de categorização (possuidor de características específicas) que une dialeticamente o teórico e o empírico. (DESLANDES, 2009, p. 34)

As investigações científicas abrem possibilidades diante do conhecimento teórico, na tentativa de explicar e produzir respostas às nossas indagações; em contrapartida, agregam novos saberes e são capazes de transformar a realidade.

Assim, apresentamos, nesta seção, as delimitações do percurso metodológico desta pesquisa. No primeiro momento, destacamos a escolha do método materialismo histórico-dialético, buscando o embasamento teórico em autores que nortearam o processo investigativo, como Konder (2008), Hungaro (2014), Barros (2011), Cunha, Souza e Silva (2014), Marx e Engels (2007), Marx (2003), Mészáros (2002), Moraes (2014), Mascarenhas (2014), Masson (2012, 2014), Masson e Flach (2018), Torriglia e Ortigara (2014). Descrevemos, no segundo momento, a contextualização do local de realização da investigação, bem como a identificação dos sujeitos envolvidos no processo. No terceiro momento, expomos os procedimentos e os instrumentos para coleta de dados. Por último, apresentamos os passos para realização da análise de dados, com base no método escolhido.

2.1 O MÉTODO

Ao partir da compreensão de Cunha, Sousa e Silva (2014, p. 2) a respeito da ciência como produto da história e resultado das relações e produções da ação humana, evidenciamos que, apesar de ser um campo normatizado, sistematizado, estruturado, trata-se de um universo cheio de conflitos e contradições. Sendo assim, em uma abordagem crítico-dialética, a pesquisa científica é a aproximação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo e suas

representações do pensamento concreto, resultante das relações históricas existentes na prática social. Os autores afirmam que "[...] pesquisar significa, assim, refletir acerca da realidade social tomando como referência o empírico e, por meio de sucessivos movimentos de abstração (elaborações teóricas), chegar ao concreto" (CUNHA; SOUSA; SILVA, 2014, p. 2).

Assim, esta pesquisa utiliza como método de análise a dialética na perspectiva do materialismo histórico. O método possibilita a compreensão da realidade nas suas diversas dimensões, determinações e complexidade, permitindo conhecer as contradições existentes, resultantes da prática social. A realidade, segundo a concepção marxiana é uma construção histórica inacabada e em movimento. Marx e Engels (2007, p. 94) enfatizam que "[...] os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercambio material, transformam também, com esta realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar". Assim, os autores afirmam que "não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência".[2] Neste sentido, "[...] o ponto de partida, para Marx, é o concreto (a realidade empírica, o real) – aparência fenomênica do real, sua materialidade imediata" (HUNGARO, 2014, p. 70).

Neste contexto, o materialismo histórico-dialético torna visíveis os fenômenos que se desenvolvem e manifestam na prática social. A prática é o critério da verdade e os fenômenos são denominados aparência. A aparência, nos estudos marxianos, é a realidade distorcida, parte da realidade imediata. Hungaro (2014, p. 70) destaca que "[...] essa expressão fenomênica do real (a aparência) não corresponde à verdade (a essência)". O mesmo autor determina que,

> Para conhecer a essência, faz-se necessário, inicialmente, negá-la (e negar não representa o cancelamento dela). Assim, a descrição, a sistematização e a organização da expressão fenomênica (empiria) não constitui o conhecimento real, mas são momentos importantes do processo investigativo, pois essa expressão fenomênica é um marco, um indicativo de processos que estão por "trás dela". (HUNGARO, 2014, p. 70)

O método tem como ponto de partida a realidade (concreto), que revela as representações da unidade e totalidade. Utilizando-se da análise para investigação, busca-se estabelecer relações entre unidade e totalidade, explorando das complexidades mais concretas às abstratas, alcançando a síntese, posteriormente, das mais abstratas às mais complexas, utilizando-se da mediação. Quanto a esses aspectos, Hungaro (2014) entende que

---

[2] *Ibid*., p. 94.

> [...] não basta o somatório de partes para a reconstrução do todo no pensamento, há que se encontrar as relações estabelecidas entre elas, as mediações [...]. O conhecimento teórico é buscar determinações, é identificar as relações entre essas determinações (mediação), é ultrapassar o imediatismo, é elevar-se do abstrato ao concreto (a síntese de muitas determinações). (HUNGARO, 2014, p. 71)

Nesse movimento de análise, síntese e compreensão das contradições pela mediação, alcança-se um universo de determinações exploráveis do pensamento concreto que representa o real. De acordo com os estudos de Hungaro (2014), para Marx, na investigação, é preciso buscar as determinações que envolvem o objeto de pesquisa. O autor acrescenta que o conhecimento que se alcançará do objeto dependerá da quantidade de determinações identificadas. Marx (2003, p. 247) enfatiza que "[...] partindo daqui é necessário caminhar em sentido contrário até chegar finalmente de novo ao real, que não é mais a representação caótica de um todo, mas uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas".

Dos estudos realizados por Moraes (2014, p. 89) é possível extrair que "à luz do método materialista dialético, vimos que é necessário tomar como ponto de partida o ser social que está presente nas relações educativas". Por meio da educação, o homem é capaz de manifestar as representações, suas determinações e relações. Para essa compreensão, é preciso considerar que no materialismo histórico-dialético a sociedade se desenvolve e cria suas representações concretas, engendradas pelas relações capitalistas de produção e caracterizadas pela luta de classes. Para Marx e Engels (2007, p. 87), "o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da natureza dos meios de vida já encontrados e que têm de reproduzir".

Moraes (2014) esclarece que no percurso da pesquisa, com base no materialismo histórico- dialético, é necessário

> [...] iniciar o processo de conhecimento da realidade pelo concreto, apreendendo as categorias mais simples e concretas – como o trabalho – para perceber as representações que são estabelecidas sobre o mundo, suas ideologias (falsas representações), conflitos e contradições. (MORAES, 2014, p. 95)

Segundo Masson (2012, p. 3), "na concepção marxiana, as categorias são formas do ser, ou seja, são determinações da existência". Masson e Flach (2018, p. 7) afirmam que "tais categorias emergiram da própria realidade". As categorias, no materialismo histórico-dialético, ajudam na realização da análise do objeto. São conceitos que refletem os aspectos do campo real, bem como as relações existentes e desenvolvidas nesta realidade. Neste

estudo, recorremos às categorias metodológicas centrais do método, fundamentadas na concepção marxiana: totalidade, práxis, mediação e contradição. Conforme Masson (2012, p. 4), é preciso compreender a realidade por meio de "[...] um conjunto amplo de relações, particularidades e detalhes que são captados numa totalidade que é sempre uma totalidade de totalidades". A medição exerce "[...] as conexões entre os diferentes aspectos que caracterizam a realidade". A práxis representa o movimento da "[...] atividade livre, criativa [...]", que parte da realidade aparente para a realidade concreta. A contradição capta as múltiplas determinações na relação entre os contrários e "promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos".[3]

Além das categorias do método, que são universais, próprias do materialismo histórico-dialético, recorremos às categorias de conteúdo, que, segundo Masson (2012, p. 6), "[...] dizem respeito à especificidade do objeto investigado e das finalidades da investigação, com o seu devido recorte temporal e delimitação do tema a ser pesquisado". Masson e Flach (2018, p. 8) ressaltam que "[...] as categorias do materialismo histórico-dialético não podem ser dissociadas do conteúdo da obra marxiana". Na obra marxiana, as categorias de conteúdo abordadas são trabalho, mais valia, alienação, ideologia, classes sociais e estado. Assim, no desenvolver da pesquisa, deve ocorrer uma articulação entre as categorias do método e as categorias de conteúdo. Nesse sentido, com base nos objetivos específicos deste trabalho e nas revelações recorrentes e determinantes na análise dos dados, foram delimitadas categorias de conteúdos que buscaram respaldo na dialética marxiana para compreensão da realidade do objeto estudado.

Ao propor uma análise da gestão democrática da educação e suas implicações no trabalho do coordenador pedagógico da escola pública municipal de Itapetinga-BA, com base no materialismo histórico-dialético, tem-se a compreensão de que o ponto de partida é a realidade concreta à abstrata, investigando o processo de construção e concepção de gestão democrática no universo da totalidade, considerando as influências das relações de produção nos moldes capitalistas nessa política pública. O estudo avança para a singularidade, que são as representações da realidade por meio do trabalho do coordenador pedagógico, para, assim, perceber as contradições existentes entre o discurso e a prática vivenciada nas escolas e suas múltiplas determinações, em uma relação dinâmica entre a singularidade e a totalidade. A discussão é direcionada para um universo particular, que corresponde as múltiplas determinações que envolvem a gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador

[3] *Ibid*., p. 4.

pedagógico do município de Itapetinga-BA. Para tanto, Rodriguez (2014) menciona que “O método materialista histórico dialético para evidenciar as determinações pelas quais a realidade se apresenta, necessariamente começa pelo estudo das teorias existentes, porque a descoberta é o resultado e não o início do procedimento” (RODRIGUEZ, 2014, p. 147).

Para análise dessa realidade, a pesquisa orienta-se pela busca do conhecimento no campo científico sobre a temática gestão democrática e coordenador pedagógico, bem como do contato direto com o objeto e suas relações – o trabalho do coordenador pedagógico sob o enfoque da gestão democrática. Caminha pela busca da identificação das contradições nelas existentes, reconhecendo a essência e alcançando a síntese. É um processo que, além de estar direcionado para o conhecimento, tem foco na transformação da realidade.

No tocante à gestão democrática como política pública e ao contexto materialista histórico dialético, Torriglia e Ortigara (2014, p. 188) ressaltam que “[...] as políticas educacionais, como forma jurídica e ideológica, são expressões dessa totalidade e não podem ser analisadas fora do movimento dialético do real, em suas determinações concretas”. Neste contexto, as políticas públicas educacionais são meios legais de se implementar na educação os ideais da estrutura capitalista e das relações entre as classes e, por isso,

> Uma política educativa, ao ser analisada tomando-se como fundamento a concepção marxiana, não pode ser analisada isoladamente. Qualquer política educacional, por mais específica que seja, constitui-se como um complexo que só pode ser entendido, na sua essência, se forem estabelecidas as mediações com outros complexos que a determinam e que, em síntese, formam a totalidade social. (MASSON, 2014, p. 221)

Assim, entende-se que não é fácil a realização de uma pesquisa tendo como método o materialismo histórico-dialético, ainda mais tratando-se da análise de uma política pública educacional. No entanto, torna-se um desafio, um ‘mergulho’ na busca pelo conhecimento das múltiplas determinações do objeto, com intuito de enxergar além da aparência, que se manifesta resultante das relações da prática social e suas contradições, influenciadas pelo modo de produção capitalista e suas ideologias, em um universo da totalidade, particularidade e singularidade.

2.2 PARTICIPANTES E CONTEXTO DA PESQUISA

O universo desta pesquisa é a Rede Municipal de Ensino do Município de Itapetinga e participam como sujeitos da investigação dois coordenadores técnicos, quatro gestores escolares e sete coordenadores pedagógicos escolares.

Itapetinga é um município localizado no interior da Bahia, situado a 562 km da capital do Estado, Salvador. Pertence à Mesorregião do Centro-Sul, entre as áreas das cidades de Vitória da Conquista e Itabuna. Com população estimada em aproximadamente 76.147 habitantes, conforme dados do último censo, realizado em 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui uma taxa de escolarização de 96,8% (IBGE, 2019).

No sudoeste baiano, o município se destaca como importante centro econômico. A pecuária sempre se despontou como a principal atividade econômica, no entanto, de acordo com diagnóstico do Plano Municipal de Educação (PME), "[...] a atividade industrial no modelo flexível vem influenciando no crescimento da cidade" (ITAPETINGA, 2015. p.12). O PME acrescenta que o município "conta com um razoável parque industrial, uma economia que tende a se diversificar para abandonar a pecuária como única atividade".[4]

O Município de Itapetinga possui um *Campus* da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) que oferta os cursos de graduação em Química, Química com Atribuições Tecnológicas, Física, Engenharia de Alimentos, Engenharia Ambiental, Licenciatura em Ciências Biológicas, Ciências Biológicas, Zootecnia e Pedagogia. O *Campus* de Itapetinga também oferece os cursos de pós-graduação: Mestrado em Zootecnia, Engenharia de Alimentos e Ciências Ambientais e Doutorado em Zootecnia e Ciências Ambientais.

Além disso, conta com um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) que oferece: cursos técnicos integrados ao ensino médio em Agropecuária e em Meio Ambiente; cursos técnicos subsequentes ao ensino médio em Agropecuária, em Alimentos e em Manutenção e Suporte em Informática; cursos e pós-graduação *Latu Sensu* em Ensino de Ciências Naturais e Matemática e em Leitura e Produção Textual Aplicadas à Educação de Jovens e Adultos.

Na modalidade Ensino a Distância (EAD), a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) implementou, no município, seu Polo de Educação a Distância e tem oferecido, desde o ano de 2009, cursos de Pedagogia, Ciências Contábeis, Letras Vernáculas, Física, Biologia e

---

[4] *Ibid*., p. 12.

Matemática. O município também sedia uma universidade com ensino a distância, da rede particular, a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) que, desde o ano 2004, em parceria com o Colégio Albert Schweitzer, vem disponibilizando cerca de 15 graduações, dentre elas Pedagogia, História e Letras.

A Rede Municipal de Ensino de Itapetinga que oferta a Educação Infantil e o Ensino Fundamental séries iniciais e finais é composta por 33 escolas localizadas na zona urbana e oito escolas localizadas na zona rural. Possui o 1º lugar no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – Anos Iniciais e Anos Finais, dentre os nove municípios (Encruzilhada, Itambé, Itapetinga, Itarantim, Itororó, Macarani, Maiquinique, Potiraguá e Ribeirão do Largo) que compõem a Microrregião de Itapetinga. Conforme informações cedidas pela Secretaria Municipal de Educação, a rede realizou, neste ano de 2019, um total de 10.402 matrículas.

Com base em informações do PME, "[...] a qualidade de ensino da Rede Municipal de Itapetinga vem se destacando com relação aos índices [...]", e também "[...] tem superado as metas estabelecidas pelo INEP, tanto nos Anos Iniciais, quanto nos Anos Finais". (ITAPETINGA, 2015. p.27). O PME destaca o seguinte:

> Os investimentos feitos na educação em Formações Continuada, incentivo a escolarização em Nível Superior de todos os professores da Rede e em programas de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, além de instrumentos avaliativos e diagnósticos da aprendizagem, tem permitido traçar as metas e estratégias para melhorar a qualidade do ensino, demonstrado nos dados do IDEB e outros instrumentos de avaliação externa. (ITAPETINGA, 2015. p. 27)

Com os investimentos realizados nos últimos anos em formação para os profissionais da educação da rede, a Secretaria Municipal de Educação destaca que 98% do contingente de professores já são graduados (ITAPETINGA, 2015).

Participam da pesquisa profissionais que ocupam cargos pertencentes à organização administrativa pedagógica da Rede Municipal de Educação. Assim foram selecionados coordenadores técnicos, gestores e coordenadores escolares efetivos da Rede. Três cargos/função diretamente responsáveis pelo desenvolvimento das atividades de gestão e todos os seus processos nas instituições escolares. Atualmente a Rede Municipal de Ensino possui um quadro composto por 32 coordenadores escolares, sendo nove deles são concursados para a função de coordenação e os demais professores efetivos da Rede. No

núcleo pedagógico da Secretaria Municipal há cinco profissionais que ocupam cargo de coordenadores técnicos que atuam junto aos coordenadores escolares.

Trata-se de uma investigação que considera os fatores temporais, o espaço e sua organização, bem como os sujeitos com todos os aspectos que envolvem sua formação e execução do trabalho.

No Quadro 1, a seguir, identificamos os cargos ocupados pelos sujeitos e a descrição da função na Rede Municipal.

Quadro 1 – Cargos ocupados pelos sujeitos da pesquisa e descrição da função

CARGO	LOCAL DE ATUAÇÃO/FUNÇÃO
COORDENADOR TÉCNICO	Articula e Assessora os coordenadores escolares do Ensino Fundamental - Séries Iniciais e Finais.
GESTOR	Articula as ações da escola junto a Secretaria Municipal de Educação. Organiza as atividades escolares nas dimensões administrativas, pedagógicas e financeiras.
COORDENADOR ESCOLAR	Planeja, mobiliza e articula as atividades pedagógicas das escolas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa (2019).

É importante ressaltar que os coordenadores escolares atuam em escolas diferentes. Assim, sete escolas do munícipio foram representadas por seus coordenadores e, das sete, quatro foram representadas, também, pelos seus gestores.

Todos os participantes são efetivos na Rede, no entanto, apenas dois coordenadores escolares são efetivos na função de coordenação pedagógica, mediante aprovação em concurso público. Os coordenadores concursados foram aprovados no único concurso público municipal, que ocorreu em 2008, tendo sido abertas 12 vagas ao cargo de coordenador pedagógico. Os 12 aprovados foram convocados. Com exceção de um coordenador técnico, que é concursado na área administrativa, os demais coordenadores são professores e assumiram a função de coordenação a convite da atual Gestão da Secretaria Municipal de Educação. O Quadro 2, seguinte, apresenta os cargos de origem dos sujeitos, de acordo com aprovação em concurso público. Enfatizamos que, no quadro, a função de Coordenador Técnico é representada pela sigla CT, a função de Gestor Escolar pela sigla GE e a função de Coordenador Escolar pela sigla CE.

Quadro 2 - Cargo de provimento dos sujeitos na Rede Municipal, conforme aprovação em concurso público

CARGO DE PROVIMENTO	CT	GE	CE
Professor Efetivo	01	04	05
Coordenador Efetivo	-	-	02
Outro cargo administrativo	01	-	-

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa (2019).

Quanto à formação, todos os sujeitos são graduados: 12 em Pedagogia e um em Biologia. Apenas um não possui pós-graduação. Três são especialistas em coordenação pedagógica e oito em gestão escolar. Três possuem mestrado na área de educação. O Quadro 3, adiante, transmite os dados mencionados.

Quadro 3 - Nível de formação acadêmica dos sujeitos

FORMAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	CT = 02	GE = 04	CE = 07
Graduado em Pedagogia	2	4	6
Não Graduado em Pedagogia	-	-	1
Possui duas ou mais Graduações	1	3	3
Especializado em Gestão Escolar	1	2	5
Especializado em Coordenação Pedagógica	-	1	2
Nenhuma Especialização	-	1	-
Mestrado	1	1	1

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa (2019).

A maioria dos entrevistados apresenta mais de cinco anos de experiência na função que está exercendo atualmente (coordenador técnico, gestor escolar, coordenador escolar). Alguns já trabalharam nestes cargos, em outras gestões, e na rede estadual de ensino. Vejamos informações de tempo de experiência no Quadro 4, a seguir.

Quadro 4 - Experiência na área de coordenador técnico, gestão e coordenador escolar

EXPERIÊNCIA NA ÁREA	CT = 02	GE = 04	CE = 07
Menos de 02 anos		-	1
Entre 02 e 04 anos		1	2
Mais de 05 anos	2	3	4

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa (2019).

Como estratégia para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa na apresentação e análise dos dados, optamos pela utilização de codinomes. Para tanto, elegemos palavras que expressam, no nosso ponto de vista, a realidade dos profissionais da educação envolvidos na pesquisa, diante dos desafios pedagógicos, políticos, econômicos e sociais enfrentados na prática educativa, quais sejam: Fibra, Vigor, Força, Luta, Senso, Segurança, Equilíbrio, Determinação, Coragem, Resistência, Esperança, Foco, Superação.

Assim, a identidade e integridade dos sujeitos da pesquisa foram preservadas, como proposto no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – Apêndice D deste trabalho. Dados importantes foram coletados para realização da análise, considerando os procedimentos éticos, o respeito às individualidades e a confidencialidade.

2.3 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Para realização da pesquisa, foram delimitados alguns procedimentos e a escolha dos instrumentos para coleta de dados. Apropriamo-nos da pesquisa bibliográfica com intuito de buscarmos o aprofundamento teórico sobre a temática. Como instrumentos, utilizamo-nos da análise documental e da entrevista semiestruturada.

Em relação à pesquisa bibliográfica, Rodriguez (2014) assim a define:

> A pesquisa bibliográfica inicia-se a partir de uma exaustiva análise crítica do produzido a respeito do objeto estudado com base na própria experiência do pesquisador como sujeito histórico e social. [...]. O referencial teórico adotado propiciará as primeiras aproximações de caráter teórico para escolher o caminho mais adequado para a construção do conhecimento. (RODRIGUEZ, 2014, p. 148)

A pesquisa bibliográfica perpassa pela compreensão da concepção de gestão democrática como da política pública no contexto educacional, como também a atuação e os desafios do coordenador pedagógico na condição de mediador desse processo.

Quanto à análise documental, Lakatos e Marconi (2003, p. 174) destacam que uma “[...] característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias”. Assim, foram analisados os documentos que regulamentam a função e o processo de formação do coordenador pedagógico, nas dimensões Nacional, Estadual e Municipal.

Da entrevista, compreende-se que

> [...] é um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional. É um procedimento utilizado na investigação social, para a coleta de dados ou para ajudar no diagnóstico ou no tratamento de um problema social. (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 195)

A entrevista semiestruturada compõe-se de 20 questões direcionadas aos coordenadores técnicos, gestores e coordenadores escolares, conforme Apêndices A, B e C, sendo realizada com o auxílio de um gravador, para que a coleta das informações seja fidedigna. Dentre as principais vantagens da entrevista, Lakatos e Marconi (2003, p. 198) apontam a "[...] oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos".

Após a coleta de dados, inicia-se a análise e interpretação das informações obtidas, buscando a compreensão dos fatos que se relacionam e correlacionam nesse processo. Para análise, foram consideradas as características de uma pesquisa sob as bases do método materialismo histórico-dialético, buscando explicações para os fenômenos da realidade evidenciados na prática social.

2.4 ANÁLISE DOS DADOS

Para realização da análise, inicialmente, buscamos um diálogo entre o conteúdo apresentado na pesquisa bibliográfica e os dados obtidos nas seguintes fontes: produções acadêmicas que envolvem a temática gestão democrática e coordenação pedagógica; documentos oficiais do município de Itapetinga – Plano Municipal de Educação (PME), Estatuto do Magistério Público do Município de Itapetinga, Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal e Regimento Escolar; entrevistas semiestruturadas com coordenadores técnicos, gestores e coordenadores escolares.

Tentou-se, na análise dos dados, uma aproximação da perspectiva investigativa do método materialismo histórico-dialético, considerando as seguintes categorias do método: totalidade, práxis, mediação e contradição. Na categoria totalidade, foram observados os fatores históricos que desencadearam mudanças na gestão educacional, no aspecto da política neoliberal, e os impactos das redefinições do papel do Estado nos anos de 1990 na gestão pública educacional. Na categoria práxis, observou-se o movimento entre a gestão democrática, na prática do coordenador pedagógico, e o trabalho do coordenador pedagógico para a gestão democrática. Na categoria mediação, foram verificadas as relações entre gestão democrática, coordenação pedagógica e as políticas neoliberais. Na categoria contradição,

observou-se a relação entre a realidade concreta apresentada pelos coordenadores técnicos, gestores e coordenadores escolares e os conceitos respaldados nos fatores históricos e legais.

Tentou-se, também, na análise, uma aproximação com as categorias de conteúdo da obra marxiana, trabalho, alienação e ideologia. Segundo Konder (2008, p. 29), "[...] o trabalho – admite Marx – é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; pela qual o homem se cria a si mesmo". Para o autor, o trabalho tornou-se uma atividade de sofrimento, "[...] uma força que é impotência uma procriação que é castração". Isso ocorreu devido à divisão social do trabalho provocada pelo aparecimento das classes sociais. No processo histórico, "alguns homens passaram a dispor de meios para explorar o trabalho dos outros; passaram a impor aos trabalhadores condições de trabalho que não eram livremente assumidas por estes" (KONDER, 2008, p. 29). Esta situação gerou um "estranhamento" na relação entre o trabalho e o trabalhador. O autor afirma:

> Por isso, em lugar de realizar-se no seu trabalho o ser humano aliena-se nele: em lugar de reconhecer-se em suas próprias criações, o ser humano se sente ameaçado por elas; em lugar de libertar-se; acaba enrolando em novas opressões. (KONDER, 2008, p. 30)

Em seus estudos, Mészáros (2002) explica que esta condição do trabalho se dá devido ao sistema do capital que possui como princípio a alienação e o controle daqueles que compõem a força produtiva. O autor acrescenta que

> Neste processo de alienação, o capital degrada o trabalho, sujeito real da reprodução social, à condição de objetividade reificada – mero "fator material de produção" – e com isso derruba, não somente na teoria, mas na prática social palpável, o verdadeiro relacionamento entre sujeito e objeto. (MÉSZÁROS, 2002, p. 126)

Segundo Mészáros (2002, p. 127), "[...] a alienação do controle e os antagonismos por ela gerados são da própria natureza do capital". Barros (2011, p. 229), em seus estudos sobre o conceito de alienação, enfatiza que para Marx "[...] a alienação produzida no mundo do trabalho era o ventre materno de todas as alienações [...]" e apresenta-se com duplo sentido "[...] de estranhamento e perda de consciência [...]". O autor complementa que

> Tudo aquilo que fragmentava o ser humano, que o apartava do mundo, de si mesmo, das coisas que ele criara; tudo aquilo que o separava da consciência que deveria ter, que o transformava quase em um autômato ou em um "animal desnaturalizado"; tudo aquilo que o mergulhava em uma espécie de

> sono do qual não parecia ser possível despertar, remetia em Marx ao âmbito da alienação. (BARROS, 2011, p. 236)

A ideologia torna-se uma abordagem essencial na investigação, porque está direcionada às condições materiais da existência. De acordo com Marx (2013, p. 30), “a ideologia é, assim, uma consciência equivocada, falsa, da realidade [...]”. São propostas elaboradas por uma sociedade com base nos interesses de um determinado grupo, classe dominante, que tem como objetivo impor e manter seus interesses ao coletivo, por meio da alienação. No contexto marxiano, “[...] as ideologias expressam situações e interesses radicados nas relações materiais, de caráter econômico, que os homens, agrupados em classes sociais, estabelecem entre si”.[5]

Nesse sentido, levando em consideração todos estes aspectos apresentados pelos autores, baseados na concepção marxiana, tornou-se relevante buscarmos as relações existentes nos dados coletados e analisados e suas múltiplas determinações com as categorias de conteúdo, trabalho e alienação.

Os dados foram organizados e catalogados por meio de resumos, fichamentos, levantamento de dados quantitativos, levantamento de dados qualitativos de conceitos e definições, termos e os assuntos recorrentes inerentes ao objeto pesquisado. Quadros, tabelas e figuras foram elaborados, com base nos dados encontrados, para auxiliarem na compreensão das informações. Os dados também foram apresentados como narrativas incorporadas ao texto como citações.

Na próxima seção, apresentamos o mapeamento das produções acadêmicas nos últimos anos, um retrato do estado do conhecimento sobre gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico sob a perspectiva dos seguintes pontos temáticos: o conceito de gestão democrática, as relações apresentadas entre a gestão democrática e o princípio da participação, a proposta de gestão democrática e suas implicações no trabalho do coordenador pedagógico.

---

[5] *Ibid.*, p. 30.

3 ESTUDO DO CONHECIMENTO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCACIONAL E O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO

A pesquisa caracterizada como Estado da Arte é um método investigativo que possibilita a realização de um mapeamento das produções acadêmicas em torno de uma determinada temática e área de conhecimento. Com caráter bibliográfico, remete o pesquisador à busca por discussões em pesquisas publicadas, no intuito de verificar e conhecer o que já foi produzido e, posteriormente, compartilhar os resultados encontrados.

O trabalho do pesquisador, por meio do mapeamento das produções e levantamento de dados proporcionados pelo estudo do tipo Estado da Arte, permite uma visibilidade evolutiva temporal do conhecimento no campo da ciência, a organização de um banco de informações e a análise de resultados já encontrados. Também permite a percepção das fragilidades, das diferentes perspectivas, convergências, divergências e lacunas. No entanto, trata-se de um trabalho minucioso e sequencial, resultante de sucessivos fazeres e refazeres. Segundo Romanowski e Ens (2006, p. 37),

> O interesse por pesquisas que abordam "estado da arte" deriva da abrangência desses estudos para apontar caminhos que vêm sendo tomados e aspectos que são abordados em detrimento de outros. A realização desses balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 37)

É uma busca desafiadora que exige do pesquisador um olhar criterioso, crítico e reflexivo. A opção metodológica pelo Estado da Arte exige, em comum, aos pesquisadores o perfil de avaliador do conhecimento. Conforme Ferreira (2002), os pesquisadores são

> Sustentados e movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito, de dedicar cada vez mais atenção a um número considerável de pesquisas realizadas de difícil acesso, de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade [...]. (FERREIRA, 2002, p. 259)

Nessa perspectiva, este trabalho buscou a delimitação e compreensão do objeto de pesquisa, por meio do levantamento bibliográfico realizado das produções acadêmicas sobre a temática gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico, entre o período de 2013 a 2018. O mapeamento bibliográfico foi realizado nas seguintes fontes de

pesquisa: Anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTI), Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), SciELO e Google Acadêmico.

Inicialmente, delimitamos como descritores: gestão democrática, coordenador pedagógico e participação, com a intenção de encontrar produções que tratassem dos temas simultaneamente, contudo, devido à ausência de produções com a ocorrência dos três indicadores, a pesquisa procedeu-se subdivida com os seguintes descritores: D1 - Gestão Democrática; D2 - Gestão Democrática e Participação; D3 - Coordenador Pedagógico; D4 - Coordenador Pedagógico e Participação; e, por último, D5 - Gestão Democrática e Coordenador Pedagógico.

Procuramos colocar em diálogo cada descritor com os objetivos da pesquisa. Com o D1 - Gestão Democrática e D2 - Gestão Democrática e participação, buscamos identificar as concepções de gestão democrática educacional, seu contexto no processo histórico e relações com outros modelos de gestão existentes, como gestão gerencial e gestão compartilhada. Com D3 - Coordenador Pedagógico, buscamos verificar as atribuições do coordenador pedagógico no âmbito legal e as percepções dessa função no espaço escolar. Com o D4 - Coordenador Pedagógico e participação, buscamos identificar como os coordenadores, gestores e coordenadores técnicos percebem o trabalho do coordenador pedagógico diante do princípio da participação e tomada de decisões no contexto escolar. Por fim, com o D5 - Gestão Democrática e Coordenador Pedagógico, buscamos compreender a relação entre o modelo de gestão democrática e o trabalho do coordenador pedagógico.

O processo de triagem resultou na leitura minuciosa de duas teses, sete dissertações e dois artigos, totalizando 11 produções, que contemplavam, em seus argumentos, os objetivos dos descritores. As produções foram catalogadas com vistas a enfatizar de quais fontes de pesquisa foram extraídas, o tipo de produção, o ano de realização, os autores e as instituições às quais os pesquisadores se vinculavam, conforme ilustra o Quadro 5, adiante.

Quadro 5 - Dados das produções selecionadas para análise do conhecimento

Fonte de pesquisa	Tipo de Produção	Título	Ano	Autor	Instituição
ANPED	Artigo	O professor especialista iniciante e o apoio do Coordenador Pedagógico.	2015	MOLLICA, Andrea Jamil Paiva; ALMEIDA, Laurinda Ramalho	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC
	Artigo	O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no Município de Fortaleza.	2015	ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves; FALCÃO, Rafaela de Oliveira	Universidade Federal do Ceará - UFC
BDTD/ IBICT	Dissertação	Gestão democrática da escola pública: a participação como princípio da democracia.	2017	MARCATO, Célio Tiago	Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
	Tese	Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos.	2013	VENAS, Ronaldo Figueiredo	Universidade Federal da Bahia - UFBA
CAPES	Tese	Formação de professores/ Coordenadores pedagógicos a partir do Programa Nacional Escola de Gestores: a experiência no Tocantins.	2016	SOUZA, Raquel Aparecida	Universidade de Brasília
	Dissertação	Coordenação pedagógica e gestão democrática: contexto, fundamentos teóricos e propostas de atuação na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo.	2013	SANTOS, Islei Simone Oliveira dos	Universidade Paulista - UNESP
	Dissertação	Práticas Discursivas sobre Gestão Democrática dos Coordenadores Pedagógicos.	2017	SILVA, Isabel Cristina Rodrigues Brito da	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
	Dissertação	O trabalho do Pedagogo na Escola: compromisso com a Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino de Curitiba.	2017	ROSA, Sandra Regina Bernardes de Oliveira	Universidade Tuiuti do Paraná – UTP

	Dissertação	As concepções de gestão democrática e instrumentos de participação: estudo com gestores da rede municipal de ensino de um município do interior do estado de São Paulo.	2013	BOCATO, Janaina Rocha	Centro Universitário Moura Lacerda - Ribeirão Preto
	Dissertação	O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho.	2016	LIMA, Simone Moura Gonçalves	Universidade de Brasília
	Dissertação	Coordenação Pedagógica: Contradições e Possibilidades para a construção da Gestão Democrática na Escola.	2015	ARRUDA, Elenise Pinto de	Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas informações do mapeamento bibliográfico.

Ao considerar os objetivos do nosso estudo e critérios dos descritores, a análise das produções selecionadas estruturou-se com a seguinte sequência:

- O conceito de gestão democrática: processo histórico e relações com outros modelos de gestão;
- As relações apresentadas entre a gestão democrática e o princípio da participação;
- A proposta de gestão democrática e suas implicações no trabalho do coordenador pedagógico: atribuições legais, princípio de participação e formação continuada.

Evidenciamos as percepções dos descritores pelos pesquisadores em suas investigações, considerando tanto os fatores sociais e históricos que provocaram transformações quanto as convergências e divergências reveladas. Inicialmente são apresentados os conceitos de gestão democrática, seu processo histórico e suas relações com outros modelos de gestão; posteriormente, as relações apresentadas entre a gestão democrática e o princípio da participação; por fim, a visibilidade do trabalho do coordenador pedagógico na perspectiva da gestão democrática, ressaltando as atribuições legais, o princípio de participação e a formação.

3.1 O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES SOBRE GESTÃO DEMOCRÁTICA

No que diz respeito aos estudos realizados pelos pesquisadores nas produções acadêmicas relacionadas ao D1 – Gestão Democrática, destacamos os pontos convergentes, pois esse dado sinaliza os aspectos sobre os quais tratam as discussões da temática, que vem sendo investigada, e alvo dos interesses dos pesquisadores no mundo acadêmico nos últimos anos.

A Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e o Plano Nacional de Educação de 1994 foram os documentos mais citados nas justificativas para legalização do processo de gestão democrática nas escolas. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), como o marco na democratização da sociedade brasileira e que define a gestão democrática como modelo de gestão; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); e o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) normatizaram o modelo de gestão democrática a ser implantado na educação brasileira.

Marcato (2017), em sua dissertação *Gestão democrática da escola pública: a participação como princípio da democracia*, antecede as discussões, apresentando o conceito de democracia, bem como as formas de Governos. Aborda a democracia como sistema triunfante de governo e utiliza-se do conceito de José Bernardo Toro (2005, p. 24) que se refere à democracia não como uma forma de governo, mas como uma visão de mundo, ou, no seu termo, uma “cosmovisão”.

Um outro pesquisador registra em seu texto a expressão “democracia limitada”, para esclarecer que as disputas de poder e os impasses provocados pelos interesses econômicos influenciam diretamente nos processos democráticos, inviabilizando a concretização de um modelo autêntico e eficaz. Trata-se dos resultados da pesquisa de Venas (2013), intitulada *Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos*. O autor inicia o texto abordando a importância do processo histórico de gestão, no contexto do processo de redemocratização. Reafirma que em uma sociedade democrática não existe o consenso, nem o dissenso absoluto, pois entre estes existe uma pluralidade de ideias, interesses e sistemas de poder que podem ser utilizados para melhorar ou ampliar as desigualdades, uma vez que muitos grupos sociais não obtêm participação.

Dentre os acontecimentos mais evidenciados nos recortes temporais explicitados nas produções, foi possível selecionar os seguintes marcos históricos do contexto da gestão democrática na educação: a luta pela democratização, no período de 1970 a 1980; a

intensificação dos movimentos de descentralização da gestão, como luta ideológica e política; as influências das políticas neoliberais nas propostas de reforma do Estado no âmbito econômico e social, nos anos de 1990. Todas as produções fizeram referência a esse período da história, evidenciando as políticas de governo e de Estado da Era Vargas, Regime Militar, Governo Fernando Collor de Mello, Governo Fernando Henrique Cardoso e Governo Luiz Inácio Lula da Silva.

Dentre as divergências observadas nas produções, identificamos que das sete produções que se referiam ao processo de gestão apenas uma consegue estabelecer relação entre a gestão democrática e gestão gerencial, que acaba interferindo no processo. Trata-se da dissertação *Coordenação pedagógica e gestão democrática: contexto, fundamentos teóricos e propostas de atuação na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo*, elaborada por Santos (2013). A autora destaca que a gestão democrática, como forma de administração de unidades escolares, está presente nas discussões sobre a escola e os objetivos desta instituição desde os anos de 1980. Faz uma retrospectiva dos processos históricos que resultaram no modelo de gestão democrática. Inicia retratando os anseios dos anos de 1970 pela democratização, abordando os anos de 1980 e 1990 caracterizados pela busca de novos modelos de gestão. Enfatiza o modelo de gestão gerencial que acabou tomando espaço nas escolas.

Os conceitos identificados nos trabalhos analisados demonstram a compreensão, por parte dos sujeitos participantes da pesquisa, do que é gestão democrática e a percebem como um modelo ideal que deva ser implantado e seguido no interior das escolas. No entanto, manifestam que esse modelo não é adotado nas escolas, pois os profissionais envolvidos vivem as amarras dos modelos alienadores e controladores existentes, como o modelo de gestão gerencial e o modelo de gestão compartilhada.

3.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PRINCÍPIO DA PARTICIPAÇÃO

Das produções analisadas, quatro relacionam a necessidade de se constituir uma gestão democrática atrelada a uma consciência do princípio da participação: *Gestão democrática da escola pública: a participação como princípio da democracia* (MARCATO, 2017); *Coordenação pedagógica e gestão democrática: contexto, fundamentos teóricos e propostas de atuação na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo* (SANTOS, 2013); *Práticas Discursivas sobre Gestão Democrática dos Coordenadores Pedagógicos* (SILVA, 2017); *As concepções de gestão democrática e instrumentos de participação: estudo com gestores da*

rede municipal de ensino de um município do interior do estado de São Paulo (BOCATO, 2013).

Foi possível observar nos textos que o marco do princípio da participação no contexto da educação aconteceu em consonância com o período da redemocratização, na década de 1980. No entanto, a falta de participação é um dos problemas mais citados para efetivação da gestão democrática. Os pontos abordados pelas produções, no que diz respeito ao princípio da participação, foram:

- A participação democrática deve ser um direito e não um dever: não se pode obrigar;
- A falta de participação é gerada pela indiferença a este princípio;
- A participação se dá pelo pensamento crítico coletivo;
- Quanto maior o senso de igualdade, maior o comprometimento e a participação;
- É a participação que sustenta as ações democráticas;
- Os principais mecanismos formais de participação escolar são: Associação de Pais e Mestres; Conselho Escolar e Grêmio Estudantil;
- A eleição direta para diretores é um canal institucional de participação;
- Docentes, discentes, pais, comunidade e gestores são os principais agentes de participação na Unidade Escolar;
- O processo democrático participativo envolve muito mais que o atendimento escolar, é resultado de ações ativas atitudinais para que se tenha um sentido prático de coletividade;
- A participação é um posicionamento educacional e político;
- O que transforma o espaço público em espaço democrático é a participação dos sujeitos envolvidos.

Marcato (2017) analisa os fundamentos da participação, enquanto princípio da cidadania e da democracia, a fim de compreender seus limites e suas possibilidades quando aplicados aos processos educacionais, principalmente os referentes à gestão democrática da escola pública. Em seu estudo, sinaliza que ciência política e educação andam lado a lado, pois considera que tanto a democracia quanto a participação são comuns aos dois campos da ciência. É possível se estabelecer uma política de participação direta na escola por meio da

gestão democrática, porém uma participação sem os efeitos da política de administração das empresas privadas.

Bocato (2013) considera que as escolas, na sua maioria, ainda não conseguem o envolvimento e a participação de todos os sujeitos que compõem a gestão. Um dos indicadores para essa problemática é a existência de outros modelos de gestão que prevalecem no espaço escolar. Ressalta a necessidade do conhecimento, por parte da comunidade escolar, sobre a organização da gestão e a participação nas atividades cotidianas, considerando os princípios de gestão democrática, de autonomia e de participação. Rosa (2017) evidencia que o trabalho coletivo se efetiva nas relações de trabalho e, consequentemente, se constrói a gestão democrática; além disso, ressalta a importância de se compreender a gestão como movimento, ação, articulação e decisão, bem como a garantia de espaços de participação, partilhamento e descentralização.

Barroso (2005), por sua vez, menciona a democracia articulada à educação, mas de uma forma procedimental, destacando a participação e apontando a importância do envolvimento e da participação nos processos decisórios. Lima (2014) destaca três dimensões associadas à gestão democrática das escolas, que coadunam com o princípio democrático da participação, considerando marca da articulação teórica entre elas: eleição, colegiado e participação efetiva.

3.3 A VISIBILIDADE DO TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NA PERSPECTIVA DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Nesse contexto de democratização e descentralização, o coordenador pedagógico surge na perspectiva de ser o articulador das políticas públicas do Estado. Essas políticas públicas se concretizam na sala de aula por meio de atividades pedagógicas coordenadas. Alguns documentos oficiais sinalizam discretamente a presença do coordenador no quadro de profissionais na educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N. 9394/96) menciona a função da coordenação pedagógica, no Título VI, Dos Profissionais da Educação, artigo 6, recebendo a denominação "*supervisão*"; e no artigo 67 que a considera como função do magistério exercida por professor especialista.

Das 11 produções estudadas, sete apresentavam a constituição histórica da função do coordenador pedagógico escolar: *O professor especialista iniciante e o apoio do Coordenador Pedagógico* (MOLLICA; ALMEIDA, 2015); *O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no Município de Fortaleza* (ASSUNÇÃO; FALCÃO, 2015). *Transformações ocorridas na função do coordenador*

pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011): alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos (VENAS, 2013); *Formação de professores/coordenadores pedagógicos a partir do Programa Nacional Escola de Gestores: a experiência no Tocantins* (SOUZA, 2016); *Práticas Discursivas sobre Gestão Democrática dos Coordenadores Pedagógicos* (SILVA, 2017); *O trabalho do Pedagogo na Escola: compromisso com a Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino de Curitiba* (ROSA, 2017); *O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho* (LIMA, 2016). Os autores das produções também foram unânimes no que diz respeito à falta de clareza quanto às atribuições deste profissional, principalmente no que se refere às leis específicas que definam o seu papel e/ou competências. Observa-se a ausência de proposta de trabalho sistematizada, levando os coordenadores a agirem sem objetividade na sua real função. O coordenador acaba acompanhando o ritmo da rotina no interior da escola.

Mollica e Almeida (2015) destacam a falta de especificidade do trabalho da coordenação pedagógica nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 e que, na sua prática laboral, há uma grande quantidade de atribuições, acarretando na atuação. Ressaltam que, quando articulador, o coordenador pedagógico tem a capacidade de movimentar o coletivo escolar, quando formador, o coordenador pedagógico pode contribuir no aprofundamento e desenvolvimento dos conhecimentos que dizem respeito ao espaço escolar. Consideram fundamental a existência de um profissional na escola que exerça a função de articulador das ações desenvolvidas, assim destacam o papel do coordenador pedagógico como viabilizador de tais ações e, para tal, deve receber formação inicial e continuada adequada.

Souza (2016) considera importante o trabalho de coordenação pedagógica, uma vez que não lida apenas com os aspectos administrativos, mas principalmente com as relações sociais que a dinâmica naturalmente exige e, por isso, lida com as relações democráticas. Apesar das influências neoliberais nas políticas de formação, a pesquisadora percebeu a busca pela compreensão e reflexão em torno da gestão democrática, sinalizados pela maioria dos participantes da pesquisa.

Das sete produções, apenas a produção de Assunção e Falcão (2015) cita que há uma portaria Municipal da Secretaria de Educação que trata das atribuições do coordenador pedagógico no espaço escolar, no Município de Fortaleza. Apenas a tese de Venas (2013) cita atribuições legalizadas em portaria pela Secretaria Estadual de Educação, no Estado da Bahia. O mesmo pesquisador encontra na investigação histórica menção às características da função

de coordenação pedagógica, em seu aspecto formativo, na LDBEN nº 4.024/61. A referida lei assim destaca:

> Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau, do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.
> Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em educação física pelas escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.
> Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio de três anos no magistério primário. (BRASIL, 1961)

Nesse sentido, a função de coordenação pedagógica já se apresentava na LDBEN, porém com outra denominação, orientador de educação. É muito evidenciado nas produções que o coordenador pedagógico é corresponsável pela sala de aula, pelo trabalho do professor e pela aprendizagem dos alunos, no entanto, precisa construir uma identidade que o diferencie da função docente, pois sua função principal se divide entre a formação de professores e a gestão dos projetos pedagógicos e políticos da escola.

Lima (2016) aborda a formação do coordenador pedagógico como requisito para a construção da identidade deste profissional. Analisou a avaliação dos coordenadores de escolas de anos finais do Ensino Fundamental em relação às políticas de formação continuada promovidas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal para a constituição de uma identidade para sua função e do seu campo de atuação na escola. Na sua dissertação, *O coordenador pedagógico e seu processo formativo: perspectivas e limites de trabalho*, traça a trajetória histórica e conceitual do coordenador pedagógico e as políticas de formação continuada do Distrito Federal. Os conhecimentos necessários para um trabalho eficiente deste profissional englobam os saberes pedagógicos, didáticos, científicos, de relações humanas, de mediação de conflitos e de legislação. Nesse contexto, ainda se encontra em processo de construção a identidade formativa do coordenador pedagógico, pois ainda atua em condições alienantes devido aos equívocos em torno das suas atribuições.

Assunção e Falcão (2015) evidenciam que atividades laborais do coordenador pedagógico são marcadas por ações imediatistas, pela ausência de uma proposta de trabalho sistematizada. Destacam que o coordenador pedagógico ainda não possui uma identidade definida. Concluem que o lugar que o coordenador pedagógico deve ocupar no processo

escolar é, principalmente, o de formador docente, num sentimento de colaboração e reflexão entre todo o coletivo, pois, nesse processo, o contexto das relações grupais e as experiências individuais interferem na formação de cada profissional.

Há necessidade de se ampliar as discussões em torno desse profissional diante das questões da gestão democrática – fato constatado nesta pesquisa, uma vez que apenas uma produção correlaciona as atribuições efetivas do coordenador pedagógico ao processo de gestão democrática escolar. Na pesquisa *Práticas discursivas sobre gestão democrática dos coordenadores pedagógicos*, Silva (2017) faz uma reflexão sobre as relações de poder que envolvem o trabalho do coordenador pedagógico. Enfatiza o papel articulador, formador e transformador da função, diante da necessidade de efetivação da gestão democrática no contexto escolar. Evidencia a falta de concretização do trabalho coletivo com princípios democráticos na atuação do coordenador pedagógico, que não consegue exercer sua real função. A autora ainda enfatiza os seguintes aspectos: necessidade de pesquisas voltadas à reflexão do papel do coordenador provocador do pensamento crítico emancipador da gestão democrática; a participação, tendo o coordenador pedagógico como mediador que viabiliza a gestão democrática na escola; amplitude da ação transformadora do coordenador pedagógico, ao considerar as práticas democráticas.

Arruda (2015) sinaliza em suas análises a multiplicidade de tarefas exercidas pelo coordenador pedagógico, a precariedade da função e a centralização na tomada de decisões no espaço escolar. Entende a gestão democrática como processo político e educativo que deve contribuir para a formação humana.

A função do Coordenador Pedagógico, enquanto articulador de ações que envolvem o trabalho coletivo, foi tratada diretamente em oito produções, destacando, dentre seus achados, as seguintes ideias:

- Capacidade do coordenador pedagógico, como articulador, de fazer com que o coletivo escolar trabalhe de modo coeso, considerando particularidades e diferenças;
- Desempenho de um papel mediador na escola, principalmente nos processos de tomada de decisões, para isso, precisa ter consciência da sua função na escola, ter domínio do espaço em que atua e dos conteúdos necessários para direcionar as decisões, saber trabalhar em grupo e saber comunicar-se com clareza;
- Para estimular o princípio da participação, é necessário promover situações de reflexão com o coletivo, discutir especificidades, captar as expectativas da comunidade, bem como as necessidades voltadas à aprendizagem dos alunos;

- O coordenador pedagógico tem o seu trabalho diretamente voltado e indissociável das relações sociais e, por isso, com as relações democráticas;
- Viabilização e acompanhamento dos órgãos colegiados;
- Formação de professores em serviço nas horas de trabalho pedagógico coletivo;
- Articulação e viabilização do projeto coletivo da escola - Projeto Político Pedagógico (PPP);
- Atendimento aos pais e à comunidade.

As discussões sobre as especificidades da gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico, apresentadas pelas produções científicas analisadas, despertam para a importância de um olhar atento às mudanças da sociedade que interferem nas ações escolares e nas particularidades que a compõem. A singularidade da análise, nesse sentido, provoca reflexões em todos os âmbitos educacionais, uma vez que a gestão democrática ainda se apresenta como um modelo capaz de garantir direitos instituídos em leis que assegurem a cidadania e a efetividade do exercício da democracia. Reflete, ainda, sobre a importância de agentes institucionais, com formação crítica, capazes de articular formas de democratização escolar, como é o caso do coordenador pedagógico.

No entanto, a organização educacional na qual se configura o atual modelo de gestão democrática tem nas suas bases a influência indissociável do modelo de produção neoliberal, dotado de uma política de Estado que visa descentralizar poderes para minimizar responsabilidades, desobrigando-o do cumprimento das funções políticas sociais, conforme aborda a maioria das produções com enfoque no contexto histórico de gestão democrática.

Assim, a clareza do real papel ou das atribuições do coordenador pedagógico, com vistas à gestão democrática, bem como a preocupação com a formação desses profissionais poderão ser passos fundamentais para superação de modelos de gestão estabelecidos, hoje, nas instituições escolares, como a gestão gerencial e gestão compartilhada. Essa é uma necessidade evidenciada por todos os pesquisadores, tornando-se o principal ponto motivacional para interesse das investigações sobre o tema.

A pesquisa *O trabalho do Pedagogo na Escola: compromisso com a Gestão Democrática na Rede Municipal de Ensino de Curitiba*, realizada por Rosa (2017), evidencia que nas relações de trabalho é que se efetiva o trabalho coletivo e, consequentemente, se constrói a gestão democrática. A autora ressalta a importância de se compreender a gestão como movimento, ação, articulação e decisão, bem como a garantia de espaços de

participação, partilhamento e descentralização do poder, com consciência democrática do coletivo e compromisso com a cidadania. É a participação que realiza o movimento democrático.

Uma política de participação é primordial para o fortalecimento da escola pública. É neste enfoque que o coordenador pedagógico aparece nas produções, com atribuições diretamente ligadas aos processos de gestão democrática e às políticas de participação por meio do trabalho pedagógico. Posição desafiadora na medida em que se torna necessário assumir uma postura desvinculada das concepções administrativas de um sistema capitalista, que vem ditando o ritmo da educação ofertada em nossas escolas.

Com papel articulador, mediador, transformador ou formador, como assim aparece na análise, o maior desafio referenciado e apresentado aos coordenadores pedagógicos é a possibilidade de promover espaços democráticos que não perpetuem as amarras de uma falsa gestão democrática presente na política educacional.

Na seção seguinte, *Gestão democrática: articulações em torno da democratização da educação*, apresentamos uma discussão teórica buscando a identificação das concepções de gestão democrática educacional e coordenação abordadas por alguns pesquisadores da área. Apresentamos reflexões teóricas sobre concepções, definições e princípios da gestão democrática.

4 GESTÃO DEMOCRÁTICA: ARTICULAÇÕES EM TORNO DA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A educação, durante décadas, tem buscado caminhos para delinear a estruturação, a organização e o funcionamento do ensino nas instituições escolares. Um percurso histórico marcado por mudanças de concepções, quebras de paradigmas e lutas por um sistema educacional mais eficiente e eficaz. No decorrer dessas articulações, movimentos educacionais, leis e decretos foram essenciais para intensificação das discussões em torno da democratização do ensino público.

A gestão escolar sempre esteve em pauta nos debates a considerar que é no contexto e na dinâmica de uma unidade escolar e suas dimensões administrativas, jurídicas, pedagógicas e humanas que a educação precisa se efetivar de forma planejada e estruturada para se alcançar os objetivos propostos. No entanto, os profissionais da educação não têm encontrado as melhores condições de trabalho para a organização de espaços coletivos e concretização da gestão democrática na prática pedagógica. Políticas educacionais respaldadas em modelos neoliberais, a propagação ideológica de um modelo organizacional capitalista, a condição alienadora imposta pelo sistema de mercado ao trabalho educacional, a desvalorização, precarização e flexibilização do trabalho dos profissionais da educação, dentre outros aspectos, são fatores que se tornaram grandes desafios no processo de democratização da educação, para a estruturação da organização escolar e para a implementação da gestão democrática educacional. Assim, nesta seção, são apresentados alguns elementos necessários para a compreensão da organização escolar, na perspectiva da gestão democrática.

4.1 CONCEPÇÕES, DEFINIÇÕES E PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: COMPREENDENDO OS CAMINHOS PARA A ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Considera-se inicialmente que, no processo histórico, as abordagens em torno da discussão sobre gestão no contexto educacional estão voltadas ao princípio de organização escolar. Essa noção de organização apresenta-se nos referenciais correlacionada por alguns autores ao termo administração e, por outros, ao termo gestão. De uma forma ou de outra, os estudiosos buscam demonstrar a relevância de uma educação sistematizada e organizada para se alcançar os objetivos e os interesses de um grupo.

Em seus estudos, Barroso (1991) apresenta os modelos de administração e gestão escolar, baseado nas análises de Richard Scott, da Universidade de Stanford, evidenciando

uma evolução histórica sob quatro perspectivas/períodos. No primeiro período, ocorrido entre as décadas de 1900 e 1930, compreende-se gestão como sistema racional e mecanicista que possui como preocupação a preservação das influências externas, apresentando como uma de suas principais características a "[...] autoridade hierárquica, essencialmente preocupada em uniformizar regras e comportamentos" (BARROSO, 1991, p. 79). No segundo período, ocorrido entre as décadas de 1930 e 1960, compreende-se gestão como sistema fechado e isolado do exterior, no entanto, com alguns mecanismos de participação interna, que recorre a uma autoridade colegial, configurando-se de "[...] burocracias profissionais".[6] No terceiro período, ocorrido entre as décadas de 1960 e 1970, compreende-se gestão como sistema aberto e racional que, ao mesmo tempo em que considera as concepções mecanicistas do homem, considera a "[...] organização construída e moldada com forças que lhe são exteriores".[7] No quarto período, ocorrido após a década de 1970, compreende-se gestão como sistema aberto e social, caracterizado pelo espírito da empresa individual e na evolução, no qual "[...] o ato racional é suplantado pelo ato social mais complexo, um ser humano com forças, limitações, contradições e irracionalidades próprias [...]", constituindo-se, assim, um modelo de "[...] empresa agitada por uma multidão de forças externas e continuamente em variação".[8]

Barroso (1991) avança seus estudos afirmando que as perspectivas de evolução dos modelos de gestão educacional, a partir da década de 1970, configuram-se sobre os pilares do modo de organização pedagógica, do modo de relacionamento com o exterior e das estruturas de gestão de uma escola. O autor elucida que, nesse período, mesmo a escola sendo caracterizada como "[...] anarquia organizada ou sistema debilmente acoplado necessita de ter estruturas e processos de gestão ajustadas às suas características".[9]

Libâneo (2007) apresenta reflexões sobre as concepções de administração e gestão, em uma contextualização histórica, considerando que, entre os anos de 1930 e 1980, o funcionamento das instituições escolares ocorreu às bases de duas acepções: a clássico-científica e a funcional-eficientista. A acepção clássico-científica, segundo Libâneo (2007, p. 10), "[...] concebe a administração como atividade racional e científica de organização de trabalho, com objetivos e procedimentos bem delimitados, tais como o planejamento, a organização, a gerência, a avaliação". Sobre a acepção funcional-eficientista, o autor destaca que a consecução de objetivos da instituição escolar, nesse modelo, "[...] requer uma estrutura

[6] *Ibid.*, p. 80.
[7] *Ibid.*, p. 80.
[8] *Ibid.*, p. 80.
[9] *Ibid.*, p. 83.

e uma gestão de serviços com razoável nível de eficiência". De acordo com o autor, dessa acepção apreende-se a concepção de "[...] modelo de administração escolar formal, praticamente centrado nos modelos da administração clássica, preocupada com a racionalização e métodos de trabalho, sustentado nas relações hierárquicas e normas".[10]

Libâneo (2007) ainda destaca que, a partir dos anos 1980, novos rumos foram tomados para as questões da organização escolar sob as influências da concepção marxista da época, que passaram a analisar os sistemas administrativos escolares na perspectiva capitalista de mercado. "No âmbito da organização e gestão de escolas, importa registrar que, em meio ao movimento de repensar o sistema de formação de educadores, foi se tornando majoritário o modelo de análise marxista para estudos sobre a escola e a formação de profissionais da educação" (LIBÂNEO, 2007, p. 11).

No contexto da análise marxista, a escola se organizava nos moldes de divisão de trabalho imposto pelo mercado, "[...] reproduzindo nela as formas de organização do trabalho sob o capitalismo".[11] Esse olhar crítico intensificou o pensamento voltado à democratização da escola pública e, consequentemente, à gestão democrática. Ainda com base no estudo de Libâneo, faz-se necessário expor a síntese de suas conclusões em torno das concepções de organização e gestão. O autor resume o processo histórico em cinco concepções e, por meio delas, tenta esclarecer o princípio de gestão.

A concepção técnico-científica (burocrática),

> [...] em sua versão mais conservadora, baseia-se na hierarquia de cargos, prescrição detalhada de funções e tarefas por meio de normas e procedimentos administrativos, visando a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. (LIBÂNEO, 2007, p. 21)

A concepção autogestionária,

> [...] se caracteriza pela ausência de direção centralizada e pela acentuação da participação direta e por igual de todos os membros de instituição. Tende a recusar o exercício de autoridade e as formas mais sistematizadas de organização e gestão, atribuindo-se as responsabilidades ao coletivo. O exercício do poder coletivo na escola se presta a preparar os alunos para formas de autogestão no plano político na sociedade. (LIBÂNEO, 2007, p. 21)

A concepção gestão colegiada,

---

[10] *Ibid*., p. 10.
[11] *Ibid*., p. 11.

> [...] baseia-se no princípio da colegialidade, ou seja, compartilhamento de objetivos e significados comuns das pessoas, por meio do diálogo e da deliberação coletiva. Está centrada, principalmente, na participação da comunidade escolar nos processos de administração e gestão da escola, dentro de Conselhos de Escola (ou Conselho Escolar, Colegiado escolar). (LIBÂNEO, 2007, p. 22)

A concepção interpretativa,

> [...] considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas. Opondo-se fortemente à concepção científico-racional pela sua rigidez normativa e por considerar as organizações como realidades objetivas, o enfoque interpretativo vê as práticas organizativas como uma construção social com base nas experiências subjetivas e nas interações sociais. (LIBÂNEO, 2007, p. 22)

A concepção democrática-participativa,

> [...] defende a explicitação de objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola, pela equipe escolar. Baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe, garantindo-se a gestão participativa mas, também, a gestão da participação. Busca objetividade no trato das questões da organização e gestão, mediante coleta de informações reais, sem prejuízo da consideração dos significados subjetivos e culturais. (LIBÂNEO, 2007, p. 22)

Ao tratar da organização escolar diante das transformações do contexto social e histórico, Libâneo (2007) apropria-se da expressão gestão, considerando que o termo supera o universo administrativo. Nesse sentido, o autor compreende que gestão é "[...] o processo de tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões".[12]

Paro (2010a, p. 185) também realiza estudos voltados ao conceito de administração escolar e afirma que "a atividade administrativa, enquanto utilização racional de recursos para a realização de fins é condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social". Nesse sentido, a administração escolar perpassa por uma concepção mais ampla, uma vez que se realiza essa prática "[...] no seio de uma formação econômico-social, e sendo, portanto, determinada pelas forças sociais aí presentes".[13]

---

[12] *Ibid*., 2007, p. 03.
[13] *Ibid*., 2010, p. 186.

Lück (2006a, p. 58) enfatiza que "o ato de administrar corresponderia a comandar e controlar, mediante uma visão objetiva de quem atua sobre a maneira distanciada e orientada por uma série de pressupostos". Sobre o conceito de administração, a autora afirma que

> [...] é um processo racional, linear e fragmentada de organização e de influência estabelecida de cima para baixo e de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos, de forma mecanicista e utilitária, para que os objetivos institucionais sejam realizados. (LÜCK, 2006a, p. 57)

Lück (2006a) evidencia que a concepção de gestão surge no contexto educacional para ampliar e complementar a concepção de administração, representando um novo paradigma em uma perspectiva transformadora e dinâmica de todo contexto. Lück (2006a, p. 37) afirma que a gestão "não se refere a este ou aquele segmento, mas ao sistema de ensino como um todo, tanto horizontal quanto verticalmente, e, portanto, não se constitui em uma função circunscrita a quem detém cargo/função maior de uma unidade de trabalho". A autora, ainda, acrescenta que esse conceito está "[...] associado ao fortalecimento da democratização do processo de gestão educacional, pela participação responsável de todos os membros da sociedade civil e da comunidade escolar".[14]

A construção do conceito de gestão perpassa por um processo que corresponde a transformações no âmbito social, econômico e político. Transformações que exigiriam novas maneiras de pensar e agir, olhares reflexivos e críticos, em torno da organização do trabalho educacional, bem como "[...] adotar modalidades específicas e adaptadas à diversidade das situações existentes" (BARROSO, 2008, p. 11). Essas percepções compuseram e foram significativas para o processo de democratização da escola pública e para as discussões que colocaram em pauta a relevância da compreensão de gestão, não somente como ato de administrar, mas como mecanismo do exercício democrático.

4.1.1 O princípio da gestão democrática: os passos para a legitimação

Na década de 1980, o Brasil viveu de forma mais intensa a luta pela democratização, impulsionada, principalmente, pelo fim de um regime militar opressor e autoritário. A educação, nesse contexto, luta pela democratização da escola pública com vistas à melhoria da qualidade do ensino ofertado e que atendesse aos interesses da população. Nesse sentido, o princípio da gestão democrática, legitimado no Brasil na Constituição de 1988, é resultado de

[14] *Ibid*., p. 37.

uma luta de décadas a favor de uma política de participação. Na Constituição Federal de 1988, seu artigo 205 versa que a educação constitui-se "[...] direito de todos e dever do Estado e da família [...]", útil para combater as desigualdades existentes no país e estimular a promoção da democratização do saber, um direito fundamental e um pressuposto que visa ao pleno desenvolvimento da pessoa e o "[...] seu preparo para o exercício da cidadania e do trabalho" (BRASIL, 2018, p. 160). A implantação de projetos democratizantes, pelo Estado, voltados à educação, marcou a institucionalização de um modelo de gestão no qual se pretendia a participação da comunidade escolar nas decisões, de forma ativa. Assim, a Constituição Federal coloca em vigor, no seu artigo 206, a "gestão democrática do ensino público, na forma da lei" (BRASIL, 2018, p. 160), reforçando o termo gestão no lugar do termo administração.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/1996, nos termos dos Princípios e Fins da Educação Nacional, no art. 3º, institui a "gestão democrática do ensino público, na forma dessa Lei e da legislação dos sistemas de ensino" (BRASIL, 2017, p. 15). E reforça a Constituição Federal em seus artigos 14 e 15:

> Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
> Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às Unidades Escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (BRASIL, 2017, p. 15)

As mudanças anunciadas pela legislação repercutiram na dinâmica de organização do sistema educacional. Novos olhares foram direcionados às instituições escolares, na perspectiva de transformação e fortalecimento não somente da prática de gestão, mas das concepções que norteiam esse processo. Gracindo (1997) destaca as prioridades que caracterizam um processo de gestão:

> O resgate do sentido público na prática social da educação. A construção de uma educação cuja qualidade seja para todos. Uma ação democrática tanto na possibilidade de acesso de todos à educação como na garantia de permanência e sucesso dos alunos. Uma educação democrática que se revele uma prática democrática interna. Uma gestão que situe o homem ser pessoal e social, como centro e prioridade de sua gerência. (GRACINDO, 1997, p. 17)

O novo modelo de gestão escolar implica no amadurecimento de concepções, uma vez que a organização escolar "[...] terá que possuir uma postura de responsabilidade, presteza nas decisões, propósitos claros e visão eventualista como forma de pensar em existir agilidade, maleabilidade e suas proposições bem definidas pelo consenso do coletivo" (LOPES, 1997, p. 40). Nesse modelo, também são estabelecidas influências nas relações de poder, pois "os processos de descentralização ou centralização são processos de distribuição ou reordenamento do poder na sociedade, nos quais há acrescentamento de poder para um e decréscimo para outro [...] ou onde se definem novas áreas de poder na sociedade [...]" (CASASSUS, 2002, p. 49).

Essa lógica gera expectativa em vários segmentos da sociedade, que começam a exigir reformas no sistema de ensino que, por sua vez, impõem novos horizontes para os sistemas de formação de professores, justamente porque o trabalhador do século XXI necessita ser formado para atender às exigências dessa "nova" escola.

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em junho de 2014, Lei nº 13.005, inclui como uma de suas diretrizes "a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública" (BRASIL, 2015a, p. 32). A meta 19 do PNE apresenta a gestão democrática com prazos definidos para sua efetivação na escola pública:

> Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto. (BRASIL, 2015a, p. 83)

A qualidade da educação implica, antes de tudo, criar novas formas de organização do trabalho na escola, que se contraponham às formas ainda predominantes de organização e exercício do poder, pautadas em políticas neoliberais. A construção de alternativas práticas, possíveis de se desenvolverem e de se generalizarem, alicerçadas em ações coletivas de trabalho, são caminhos para o fortalecimento da proposta de gestão democrática.

4.1.2 Gestão gerencial e gestão compartilhada: descaminhos e ressignificações

A partir da década de 1990, as orientações do sistema neoliberal influenciaram diretamente as políticas públicas educacionais voltadas ao processo de democratização da gestão, expostas na Constituição e demais documentos legislativos. O modelo descentralizador, lançado pelo Estado, concedia autonomia aos governadores e prefeitos,

todavia minimizava a responsabilidade do Estado, no que diz respeito às tomadas de decisões para problemas nacionais.

As redefinições que ocorrem no papel do Estado reconfiguram a organização da educação brasileira, com base em uma forte política de relação entre o público e o privado. Peroni e Caetano (2015, p. 336) afirmam que "[...] a relação entre o público e o privado na política educacional é parte constitutiva das mudanças sociais e econômicas". Essa relação desponta como possibilidade de melhorar a qualidade da educação do país, sob o convencimento da existência de uma crise no Estado, no entanto, suas reais intenções são manter a lógica de eficiência e garantir a produtividade do mercado. Assim, "[...] a estratégia, para essa concepção, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação" (PERONI; CAETANO, 2015, p. 339). Bonamino (2003, p. 255) corrobora essa compreensão ao afirmar que o processo de redefinição do Estado "trata-se de uma perspectiva que considera os diferentes mecanismos que levam ao encolhimento da presença do Estado e que incluem movimentos de diminuição do investimento e gasto estatal [...]".

Dentre tantas mudanças ocorridas com a reforma da educação, estão as "reformas educativas nas áreas de avaliação, currículo, gestão, financiamento e formação de professores", como destacam Oliveira *et al.* (2016, p. 13). Essa política recai sobre os profissionais da educação, sobretudo os professores, em um discurso voltado ao desenvolvimento do profissional docente com pré-requisitos essencialmente na sua formação. Assim, a política de responsabilização dos resultados, eficiência e produtividade do mercado capitalista acampa no universo da profissionalização docente, em uma relação público/privado, acarretando sobre os profissionais da educação uma série de competências e acúmulo de trabalho, dentre outros fatores.

Os reflexos incidem sobre a educação como estratégia de controle por parte do Estado e, ao mesmo tempo, a retirada de sua responsabilidade, principalmente em relação ao financiamento das políticas públicas educacionais. Assim, a terceirização, publicização, como foi chamada a proposta de descentralização, torna o Estado um mediador da situação e não mais o executor, repassando para a sociedade tarefas que eram de sua responsabilidade. "A publicização significa, desse modo, a escola pública sem a manutenção estatal" (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 4). Trata-se aqui de um modelo de democracia que busca uma comunicação entre os projetos descentralizadores com propósitos democratizantes e os ditames do mercado, característico de um Estado Capitalista.

O enfoque em um novo modelo de estruturação de gestão, espelhado nos moldes organizacionais das políticas do mercado capitalista, passa a visar a eficiência e a produtividade, sustentadas pela competitividade. Barroso (2005) afirma que

> Este "encorajamento do mercado" traduz-se, sobretudo, na subordinação das políticas de educação a uma lógica estritamente econômica ("globalização"); na importação de valores (competição, concorrência, excelência etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a "modernização" do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização. (BARROSO, 2005, p. 741)

Ball (2001, p. 112) ressalta que nesse processo "[...] assistimos a um movimento em direção à uma maior devolução, autonomia institucional, à introdução de um novo paradigma de gestão pública, ao desenvolvimento de relações de competitividade entre provedores públicos e a proliferação do privado [...]". Para manutenção dessa política de mercado nos sistemas educacionais, reconfiguram-se os modelos de gestão, a considerar que "[...] ela desempenha um papel crucial no desgaste dos regimes éticos-profissionais nas escolas e a sua substituição por regimes empresariais competitivos" (BALL, 2001, p. 108). A máquina da produtividade e controle de resultados é instaurada nas unidades escolares sob o manto de um modelo de gestão considerado descentralizador, mas que, na verdade, tem a finalidade de reproduzir o sistema gerencial implantado pelas concepções ideológicas do neoliberalismo.

Com características bem definidas, a gestão gerencial entra no universo escolar com a proposição de descentralizar decisões, mas, na verdade, apenas desconcentra tarefas, delegando funções e reforçando a política de responsabilização. Mais ainda, delineia os caminhos do controle dos serviços públicos, nesse caso, o educacional, utilizando medidas de avaliação de resultados. Para todo gerenciamento, exige-se a presença de bons gerentes, capazes de garantir a funcionalidade e a eficiência dos resultados. "Nessa nova lógica empresarial, o gerenciamento e a liderança são as chaves para a vantagem competitiva" (CARVALHO, 2009, p. 1142). A política de responsabilização se efetiva no chão das escolas, destacando-se para o sucesso organizacional o desempenho dos gestores escolares. "O trabalho de gestor envolve a infusão de atitudes e culturas nas quais os trabalhadores se sentem, eles/as próprios/as responsabilizados/as e, comprometidos/as ou pessoalmente envolvidos/as na organização [...]" (BALL, 2001, p. 108).

Carvalho (2009, p. 1142) enfatiza, ainda, que "[...] o novo líder é aquele que tem capacidade de influenciar as pessoas [...]", acrescentando que "[...] sua tarefa não é ditar normas, mas organizar as ações [...]" e, para que isso aconteça, exigem-se profissionais com

habilidades para “[...] trabalhar na diversidade, conviver com outras opiniões e estabelecer trocas mútuas”. Ball (2001, p. 109) acrescenta que a compreensão de liderança, no contexto de gestão voltado à qualidade e a excelência, apresenta-se como uma “nova forma de controle”. Em que “as responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a resolução de problemas são supervalorizadas”, colocando, assim, “[...] em prática novas formas de vigilância e auto-monitoramento”.

O funcionamento dessa gestão gerencial nas instituições escolares leva-nos à identificação do processo de descentralização, caraterizado pela desconcentração de tarefas, quando encontramos bem definidas em um mesmo espaço a figura do diretor (responsável pela dimensão administrativa/financeira), do coordenador pedagógico (responsável pela dimensão pedagógica), do orientador educacional (responsável pela dimensão disciplinar), dos professores (responsáveis pela prática educativa), secretários (responsáveis pela dimensão jurídica documental) e pessoal de apoio (responsáveis pela manutenção da infraestrutura escolar), dentre outros coadjuvantes que integram essa dinâmica. Reproduz-se aqui a lógica da distribuição das atividades, característica bem evidente do modelo de produção capitalista. “O desempenho (de sujeitos individuais ou organizações) funciona como medida de produtividade ou resultado, ou exposição de ‘qualidade’, ou ‘momentos’ de inspeção”, dessa forma, essa prática de controle “[...] significa, resume ou representa a qualidade e o valor de um indivíduo ou organização num campo de avaliação” (BALL, 2001, p. 109).

Nesse processo, concretiza-se o que muitos autores chamam de flexibilização do trabalho, que se trata do aumento e intensificação das atividades laborais dos profissionais da educação. Uma condição que deixa a força de trabalho em situação de vulnerabilidade, uma vez que representa a difusão do trabalho irregular, precário e sem garantias e direitos. De acordo com Antunes (2009, p. 2), “a flexibilização pode ser entendida como ‘[...] liberdade da empresa’ para desempregar trabalhadores; [...] de recorrer a mais horas de trabalho; [...] de pagar salários reais mais baixos; [...] de subdividir a jornada de trabalho em dia e semana segundo as conveniências [...]”. Diante desse contexto, a flexibilização representa a precarização da força de trabalho.

Nesse percurso histórico, surge também o modelo de gestão compartilhada que defende o princípio da participação e do envolvimento e apresenta características descentralizadoras. Silva (2016, p. 27) compreende que a gestão compartilhada “[...] busca tomar parte, criar, arcar juntamente, participar, no sentido de ser parte do processo educacional como um todo, portanto, comprometido com a mudança de princípios, valores, concepções e posturas diante da educação”. Acrescenta que esse modelo “[...] pressupõe que o gestor tenha a capacidade de

mobilizar as pessoas a partir da interação e de espaços de escuta para aprender e ensinar" (SILVA, 2016, p. 31).

Em contraposição a essas ideias, Lima, Prado e Shimamoto (2011) afirmam que a gestão compartilhada pouco representa os princípios democráticos, mesmo sendo caracterizada como uma prática política. "Sua marca principal é a de responsabilizar a comunidade pelo fracasso escolar, pelo abandono da escola. Busca, assim, não compartilhar o poder de decisão, mas compartilhar o poder de manutenção" (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 8). Nesse sentido, a sua real intencionalidade é a manutenção da política neoliberal com a parceria da comunidade. O caráter ludibriador leva a comunidade a crer que participa da tomada de decisão da escola e sentir-se a responsável direta pelo insucesso dos resultados. Sendo assim, o processo de democratização ganha outras características em que os sujeitos assumem comportamentos que "[...] a) não mais objetivam assumir o poder, mas fazer parte de um; b) se tornam fiscais para o Estado, abdicando-se da busca de controle sobre o mesmo; e, c) adotam um poder transvestido em colaborativo, voluntarioso e fiscalizador" (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 3).

Ocorre nesse modelo a transferência da responsabilidade pela qualidade da educação à comunidade. A participação política perde sua essência, uma vez que a sua funcionalidade está atrelada também à manutenção dos interesses do Estado. Nesta perspectiva, "a gestão compartilhada, subordinada aos critérios de produtividade, eficácia e eficiência induz as escolas públicas à concorrência entre si, como se o objetivo destas não fosse ofertar educação digna, [...] para a coletividade".[15] A gestão compartilhada sob esses moldes torna-se um instrumento que representa perigo à democratização da educação, visto que possui como principal aliada a comunidade escolar. A comunidade age com intuito de participar das tomadas de decisões, no entanto, estão apenas atendendo às exigências de um Estado regulador. Uma participação que precisa apresentar respostas que atendam às demandas e aos interesses de uma política indutiva neoliberal.

Diante dessas questões, a gestão democrática encontra-se ameaçada e confundida nas instituições escolares, ora caracterizada como gestão gerencial, ora caracterizada como gestão compartilhada. Os dois modelos estão sob os enlaces de princípios que não apresentam interesses na participação significativa, revolucionária e transformadora.

---

[15] *Ibid*., 2011, p. 9.

4.1.3 O princípio da participação: pressuposto necessário à gestão democrática

A necessidade de se pensar em uma forma de organização do espaço escolar que atendesse às demandas sociais alinhou-se aos debates democratizantes que giram em torno da implementação de um modelo de gestão que garantisse a participação efetiva de todos os interessados. A gestão democrática torna-se alvo dos discursos e caminho essencial para o exercício da democracia e da cidadania. Souza (2009a, p. 125) sinaliza que "a gestão democrática é aqui compreendida, então, como um processo político [...] tem como base a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, o respeito às normas coletivamente construídas [...]". Segundo o mesmo autor, o termo gestão escolar se distancia da expressão administração escolar, quando há um destaque para a face política (SOUZA, 2009a). É nesse contexto que a participação torna-se o princípio fundamental para a efetivação da gestão democrática.

Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) afirmam que a gestão democrática foi extremamente afetada pela política de controle de descentralização, mudando o sentido da democratização e tornando-se um sistema em que a participação está atrelada à responsabilização por tarefas, e não como ato político. As autoras, desse modo, ratificam o "[...] deslocamento do foco da participação da sociedade civil, enquanto controle social, entendido como mecanismo de acompanhamento das ações estatais, liberdade de associação, forma de ação democrática, para a execução das políticas sociais" (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 768).

> A participação passa a ter uma forte relação com os modelos administrativos das instituições privadas e nessa perspectiva, pode ser entendida como uma técnica facilitadora da organização e consecução local dos objetivos e finalidades previamente estabelecidos por um poder central. (FREIRE, 2012, p. 14)

Bacelar (1997) ressalta que a descentralização aumenta a possibilidade de criar espaços para a representação da diversidade, maior participação, e torna o serviço público mais eficiente, devido a um maior controle social. O deslocamento das decisões do poder central para o *locus* da escola aumenta a responsabilidade da equipe pedagógica, porque o uso correto que a escola faz da sua capacidade de autonomia terá melhores resultados para todos os envolvidos nos processos escolares. Nesse sentido, a participação não pode ser vista como mecanismo de controle, mas como uma dinâmica que contribua com o desenvolvimento do senso de coletividade, envolvimento e tomada de decisões.

> Assim sendo, numa perspectiva estritamente conceitual, transferir a autoridade e a responsabilidade pela gestão de um bem público para o grupo diretamente envolvido no trabalho é uma prática democrática e socialmente justa, desde que não se escondam por trás o incentivo a ações de natureza corporativa, e tampouco a intenção por parte do Estado de se desfazer de suas obrigações para com a população. (GUTIÉRREZ; CATANI, 2008, p. 63)

Freire (2012) também faz uma crítica quanto ao uso do conceito de participação nesse contexto de descentralização, diante de uma política neoliberal. Segundo a autora,

> No caso específico do conceito de participação, os estudos demonstram o deslocamento da ideia de participação sócio-política, como controle efetivo das instâncias decisórias pelos sujeitos sociais, para a ideia da participação como uma "técnica de gestão" dos serviços públicos pensados pelos idealizadores das políticas sociais. Como "técnica de gestão" a participação está ligada aos processos locais e ocorre por meio de procedimentos operacionais de execução das políticas educacionais. (FREIRE, 2012, p. 13)

A participação provoca significativas mudanças na sociedade, visto que desenvolve o senso de responsabilidade nas pessoas, passando a compreender a realidade como interesse coletivo (DOURADO, 2001). Sendo assim, não pode ser vista como atividade técnica, mas como posicionamento de ideias, apropriação de direitos, liberdade e autonomia social individual e coletiva.

Vale destacar que,

> Numa sociedade rasgada por contradições cada vez mais agudas, a esfera ideológica assume grande importância enquanto elemento de coesão social. A escola, portanto, não pode mais permanecer nas franjas dos mecanismos de controle social e econômico do sistema capitalista. [...]. É esta uma das razões pelas quais os sistemas educacionais em todo o mundo entraram em crise e começam a ser reestruturados mais ou menos rapidamente. (BRUNO, 2008, p. 39)

Lück (2006b, p. 30) corrobora com essa concepção ao afirmar que "[...] a participação em sentido pleno é caracterizada pela mobilização efetiva dos espaços individuais para a superação de atitudes de acomodação, de alienação, de marginalidade [...]", tornando-se, assim, capaz de eliminar comportamentos individuais, pela construção e compreensão dos interesses do coletivo. Encontrar os caminhos que levem ao exercício da participação exige uma compreensão crítica e reflexiva de todos os fatores que envolvem essa dinâmica, sendo preciso "repensar a cultura escolar e os processos, normalmente autoritários, de distribuição

do poder no seu interior" (BRASIL, 2004, p. 16). Faz-se necessário construir ambientes favoráveis à tomada de decisões coletivas, pois "[...] não existe apenas uma forma ou lógica de participação: há dinâmicas que se caracterizam por um processo de pequena participação e outras [...] por efetivar processos [...] de decisão por meio do trabalho coletivo".[16]

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, enfatiza o princípio de participação, fortalece o espaço para gestão colegiada e deixa claro que as instituições devem se organizar e estruturar de modo que garantam a participação e se efetive o modelo de gestão democrática, no entanto, não evidencia de que forma ela poderá se efetivar

A eleição direta para diretores, a eleição dos Conselhos Escolares, o grêmio estudantil, a associação de pais, os conselhos de classes, dentre outros, são os principais mecanismos de participação no universo escolar; são caminhos para a consolidação da autonomia. Estimulam, como prescreve a LDBEN, a utilização dos instrumentos democráticos: a construção do Projeto Político Pedagógico; a participação da comunidade em Conselhos Escolares ou equivalentes. No entanto, a eleição, por si só, ou a composição desses conselhos não garantem um espaço democrático e a efetivação da participação. Considera-se que a "[...] participação dos usuários na gestão da escola inscreve-se, inicialmente, como um instrumento a que a população deve ter acesso para exercer seu direito de cidadania" (PARO, 1998, p. 6). Entretanto, é imprescindível refletir sobre a participação por meio da eleição, pois pode significar apenas "[...] a fragilidade da democracia fundamentada na participação política da população apenas no momento de eleger seus governantes e representantes".[17]

A compreensão de participação pela comunidade escolar deve superar os significados, reduzidos à presença física em reuniões e nas atividades promovidas nas escolas. Deve ser compreendida como posicionamento político que supere conceitos alienadores que induzem à passividade e a posturas autoritárias. "Essa participação dá às pessoas a oportunidade de controlarem o próprio trabalho, assumirem a autoria sobre o mesmo e sentirem-se responsáveis por seus resultados – portanto, construindo e conquistando sua autonomia" (LÜCK, 2006b, p. 17).

Danilo Gandin (1997, p. 28) manifesta a importância da organização e do planejamento para o exercício participativo, demonstrando a amplitude social que essa ação possui. O autor afirma que "o planejamento participativo parte de uma leitura do nosso mundo na qual é fundamental a ideia de que nossa realidade é injusta e de que essa injustiça se deve à falta de

---

[16] *Ibid*., 2004, p. 16.
[17] *Ibid*., p. 6.

participação em todos os níveis e aspectos da atividade humana". O autor também destaca o perigo das interpretações em torno da prática participativa. Alerta que "[...] a participação é um conceito que serve a três desastres graves: a manipulação das pessoas pelas 'autoridades'; a utilização de metodologias inadequadas, e a falta de compreensão do que seja realmente a participação" (GANDIN, 1997, p. 28). Lück, Girling e Keith (2012, p. 19) enfatizam que "[...] a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que tem, do que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem o ambiente escolar".

Nesse sentido, os mecanismos de participação devem ser utilizados no espaço escolar da forma mais eficaz e correta, para se alcançar espaços democráticos concretos e decisivos. "Trata-se de buscar uma metodologia que tenha fundamentos teóricos e opções transformadoras na linha da justiça social e que gere uma dinâmica em que participação seja o procedimento normal das pessoas porque possuem parcela do poder" (GANDIN, 1997, p. 121).

Participação requer atitudes reflexivas e também planejamento. "Preparar a comunidade escolar para a gestão democrática é a essência da transformação do sistema de ensino" (LÜCK; GIRLING; KEITH, 2012, p. 19). Para se garantir essa conquista, "[...] este enfoque deve ser percebido a partir de uma ampla perspectiva de descentralização e energização, pois assim a participação se transforma em uma série de ferramentas refinadas capazes de aprimorar a qualidade da educação".[18] Ressalta-se que, "mediante a prática dessa participação, é possível superar o exercício do poder individual e de referência, empregado nas escolas, e promover a construção do poder da competência, centrado na unidade escolar como um todo [...]" (LÜCK, 2006b, p. 17).

Na próxima seção, discutiremos um pouco sobre o trabalho do coordenador pedagógico diante da proposta de gestão democrática, apresentando uma discussão sobre a trajetória do coordenador pedagógico no contexto da normatização da função, enfatizando aspectos como a formação, as atribuições legais e o trabalho coletivo.

---

[18] *Ibid*., 2012, p. 31.

5 COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA: CONEXÕES COM A ORGANIZAÇÃO EDUCACIONAL NO ÂMBITO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A escola é vista como ambiente educativo, como espaço de formação, construído pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão. Nesse universo, ao coordenador pedagógico é atribuída a responsabilidade de articular, formar e transformar a prática educativa por meio do trabalho coletivo. Daí as conexões da atuação deste profissional na organização educacional respaldada na gestão democrática.

Entretanto, ao executar suas atividades, os coordenadores pedagógicos se deparam com uma realidade escolar que não corresponde a um ambiente educativo favorável à realização de práticas de trabalho coletivo, na perspectiva da gestão democrática, que possam desempenhar a difícil tarefa articuladora, formadora e transformadora. O coordenador é atropelado pelas necessidades urgentes e rotineiras da escola, pela falta de reconhecimento da sua função no espaço escolar, de delimitação das suas atribuições, pela desvalorização profissional e pela falta de tempo e espaço adequado para execução das suas atividades. Além disso, o coordenador, enquanto mediador, entre as políticas públicas e a prática pedagógica nas escolas, encontra o desafio de superar as concepções ideológicas neoliberais que acompanham estas políticas, os processos alienadores que se perpetuam nas atividades laborais, as precárias condições de trabalho, as exigências por melhores resultados no desempenho das escolas, a insatisfação de uma categoria de profissionais de educação que se encontram numa situação de desgaste laboral, dentre tantos outros fatores.

Com base em todas estas questões, nesta seção, discutiremos sobre o campo de atuação do coordenador pedagógico nas instituições escolares. Para tanto, inicialmente, conheceremos um pouco da sua trajetória, no contexto da normatização da função, considerando que, de acordo com alguns teóricos, trata-se de uma função nova na organização escolar e, por isso, ainda tem como desafio a conquista do reconhecimento e da autonomia. Abordaremos, também, a formação requerida para a atuação, considerando alguns aspectos relacionados ao processo de formação da identidade profissional. Posteriormente, enfatizaremos as atribuições do coordenador pedagógico, relacionando o que está posto em lei e a prática cotidiana. Por fim, ressaltaremos a atuação do coordenador pedagógico junto ao trabalho coletivo na escola, com destaque à relevância desta atuação para os processos democráticos.

5.1 A TRAJETÓRIA DO COORDENADOR PEDAGÓGICO NO CONTEXTO DA NORMATIZAÇÃO DA FUNÇÃO

A legitimação da presença do coordenador pedagógico na instituição escolar, que assume uma função articuladora tão expressiva no processo educacional, possui passagens discretas nos principais documentos de regulamentação do quadro de profissionais da educação no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) faz menção a essa função, no Título VI, Dos Profissionais da Educação, artigo 6, recebendo a denominação "*supervisão*", conforme a seguinte citação, extraída da própria lei:

> II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas. (BRASIL, 2017, p. 41)

Ainda na LDBEN é possível identificar a figura do coordenador pedagógico, no artigo 67:

> § 2o Para os efeitos do disposto no § 5o do art. 40 e no § 8o do art. 201 da Constituição Federal, são consideradas funções de magistério as exercidas por professores e especialistas em educação no desempenho de atividades educativas, quando exercidas em estabelecimento de educação básica em seus diversos níveis e modalidades, incluídas, além do exercício da docência, as de direção de unidade escolar e as de coordenação e assessoramento pedagógico. (BRASIL, 2017, p. 44)

O cargo do coordenador pedagógico no Estado da Bahia foi estabelecido pela Lei nº 7.023, de 23 de janeiro de 1997, que trata da questão no seu artigo 7º, nos seguintes termos:

> Os atuais cargos de Orientador Educacional e Supervisor Escolar da estrutura do Magistério de 1º e 2º Graus do Estado, mantidos os correspondentes quantitativos e nível de classificação, ficam transformados em cargos de Coordenador Pedagógico, cujas especificações abrangerão as atribuições das nomenclaturas ora transformadas, passando as mesmas a serem desempenhadas pelos ocupantes do cargo citado de acordo com as necessidades dos estabelecimentos de ensino em que estejam lotados. (BAHIA, 2002)

No processo histórico de definição do papel desse profissional no espaço escolar, a função que exerce perpassa por algumas denominações, como supervisor escolar, expressa na LDBEN, apoio pedagógico, coordenador técnico, até chegar ao atual coordenador

pedagógico. Fato é que esse profissional exerce função de poder, uma vez que, dentre suas diversas atribuições, possui a responsabilidade de organizar as ações pedagógicas na escola com base no envolvimento e participação da comunidade, considerando que essas ações podem mudar os rumos e interferir significativamente na qualidade do ensino, que é o propósito da educação. Conforme Lima e Santos (2007),

> A coordenação pedagógica em seu sentido estrito, consequentemente, não caracteriza-se como dimensão mecânica e centralizadora, definidora da relação mando-submissão alienando-se das questões contextuais que inquietam professores, alunos e comunidade; muito pelo contrário, garante o espaço da dialogicidade fortalecendo a vitalidade projetiva do agrupamento de atores sociais, atendendo as perspectivas da comunidade extraescolar na luta por uma educação de qualidade e primando pela superação dos obstáculos que inviabilizam as ações coletivas. (LIMA; SANTOS, 2007, p. 83)

A coordenação pedagógica de uma escola constitui uma dimensão e um enfoque de atuação que tem como objetivo promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas, necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais, orientados para a promoção efetiva da aprendizagem dos alunos, de modo que eles se tornem capazes de enfrentar, de maneira adequada, os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento.

5.1.1 A formação do coordenador pedagógico

"A formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação [...]" (BRASIL, 2017, p. 43). Assim, conforme a citação do Artigo 64º, da LDBEN, para o exercício da função de coordenação pedagógica, é exigida a formação inicial em Pedagogia ou Pós-Graduação.

Cabe, nesse momento, uma breve reflexão sobre as concepções de pedagogia, de acordo com as análises realizadas por Libâneo sobre os cursos de formação para professores. O autor sinaliza que "a ideia de senso comum, inclusive de muitos pedagogos, é de que Pedagogia é ensino, ou melhor, o modo de ensinar, o pedagógico seria o metodológico, o modo de fazer, o modo de ensinar a matéria" (LIBÂNEO, 2001, p. 5). Considera essa compreensão simplista, com olhar direcionado ao ato de ensinar, voltado à educação das crianças. Seu posicionamento crítico constrói uma concepção que amplia a visão política e social. Afirma

que a Pedagogia "é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa". A Pedagogia se configura como "[...] campo do conhecimento que se ocupa do estudo sistemático da educação", deixando de se constituir apenas como prática de ensino, perpassando por uma perspectiva histórica da "[...] atividade humana, como fato social, inerente ao conjunto dos processos sociais", tornando-se um "[...] mecanismo de reflexão do fenômeno educativo sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho pedagógico".[19]

De acordo com os estudos de Libâneo (2001), as políticas educacionais voltadas para a formação dos profissionais da educação, promovidas pelas instituições superiores por meio dos cursos de pedagogia, não têm conseguido oferecer, satisfatoriamente, base para os indivíduos efetivamente se tornarem profissionais reflexivos e participativos; por vezes, ela tem enfraquecido o sistema democrático com indicativos de exclusão social, contrários aos objetivos democráticos. Tal negação se perpetuou e tem se reatualizado e atuado continuamente na produção de desigualdades e subordinação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, que entra em vigor, por meio da Resolução nº 02, em 1º de julho de 2015, destaca, no capítulo I, Das Disposições Gerais, no artigo 5º, "a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirada nos diferentes saberes e na experiência docente [...]" (BRASIL, 2015c, p. 5). Visualizam toda a dinâmica escolar como espaço formativo, compreendendo, portanto, que a formação dos profissionais da educação é concretizada, essencialmente, na prática educativa. Assim, considera essencial a associação entre os saberes formativos proporcionados pelas instituições dos cursos superiores e os saberes formativos proporcionados nas instituições de educação básica.

Na esfera estadual, a formação do coordenador pedagógico é mencionada na Lei 8.261 de 29/05/2002, que trata do Estatuto do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia no seu o Artigo 10º, destacando que "a formação de profissionais para a coordenação pedagógica no Ensino Fundamental e Médio será feita em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação [...]" (BAHIA, 2002).

O Plano Nacional de Educação, sancionado no ano de 2014, é um documento do Sistema Educacional que traz 20 metas a serem atingidas no prazo dos 10 anos da sua

[19] *Ibid*., 2001, p. 6.

vigência, na tentativa de minimizar a problemática que envolve a formação dos profissionais da educação. As metas 15 e 16 tratam dessa questão, sob os seguintes aspectos:

> Meta 15 - garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
> Meta 16 - formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, p. 78)

O coordenador, nesse processo, assume um papel de grande relevância, pois deve se ater às demandas da sociedade e promover um ambiente de libertação, não reforçando práticas de submissão, mas, com a reflexão da prática e da realidade atual, mover-se em direção a ações que promovam atitudes de respeito e valorização, como preza o significado de Pedagogia na concepção de Libâneo (2001).

Deve-se, diante desse contexto, preocupar-se com a formação desse profissional, bem como com a construção de sua identidade. É importante considerar que a identidade está sempre em processo constitutivo, resultado de múltiplas experiências. Segundo Farias *et al.* (2011), é um processo de humanização histórico que envolve tanto as relações pessoais quanto as relações profissionais. Acrescentam que a identidade do profissional da educação está apoiada em elementos essenciais, como a história de vida, a formação e a prática docente. Por meio da interação entre todos os elementos (materiais e simbólicos) da realidade, "[...] pelas experiências individuais e coletivas tecidas no mundo vivido, que o docente intervém de modo criativo e autocriativo em sua relação com os outros e com o universo do trabalho" (FARIAS *et al.*, 2011, p. 58). É importante compreender, ainda, que a identidade profissional, nessas relações, "[...] se define como lugar de lutas e conflitos, pois as determinações sociais e históricas são alvo de confronto e de negociações complexas que requerem a produção de justificação e sentido à sua recusa ou aceitação".[20]

As determinações, imposições e orientações do sistema de ensino sobre questões que organizam o cotidiano escolar, rotineiramente, resultam em peso na vida dos profissionais da educação e comumente do coordenador pedagógico, retratam o desencanto na profissão e,

[20] *Ibid.*, 2011, p. 60.

consequentemente, a insatisfação. A condição dada ao trabalhador, nos moldes capitalistas, é condição determinante e "[...] apresenta novas formas de organização na estrutura e na forma de governança das instituições", também "interfere diretamente na vida dos profissionais", resultando na precarização do trabalho (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p.167). Os autores ainda acrescentam que,

> A educação passa a ser um investimento com vistas ao desenvolvimento da capacidade produtiva do homem, adaptável às demandas do capital, sob a égide de um discurso de combate à exclusão social, erradicação da pobreza e a construção de uma sociedade mais democrática. (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 167)

A formação tornou-se uma preocupação geral e vive-se uma corrida pela qualificação, visto que as políticas de valorização dos profissionais da educação estão subordinadas às políticas de formação de professores. Evidencia-se, então, o seguinte:

> Considerada um dos pilares da valorização docente, a formação inicial e continuada tem sido objeto de disputa de diferentes segmentos que atuam no campo educacional. Contudo tais políticas têm tomado contornos bastante específicos envolvendo a profissionalização dos docentes que atuam na educação básica pública, sendo compreendida como uma das exigências para a valorização docente, somadas à remuneração e às condições de trabalho e carreira. (OLIVEIRA, 2012, p. 35)

A formação dos coordenadores pedagógicos sempre esteve atrelada à formação voltada aos professores docentes, oferecida nos cursos de Pedagogia. Poucas ofertas de formação continuada foram destinadas, a título de pós-graduação, aos coordenadores pedagógicos. O próprio sistema educacional passou a exigir formação específica para esse profissional, considerando a necessidade do seu trabalho nas instituições escolares. O Ministério da Educação (MEC) lançou, então, em 2009, o Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, oferecido pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública[21], sediado na Superintendência da Educação Básica (SEB), e que tinha como objetivo formar coordenadores pedagógicos em todo território nacional em um tempo muito curto, para atendimento à legislação vigente.

---

[21] O Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública compõe o Plano de Metas "Compromisso Todos pela Educação" e integra o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), articulando-se, portanto, às ações ministeriais de mobilização em torno da melhoria da Educação Básica e do fortalecimento da escola pública brasileira (BRASIL, 2009a).

É válido ressaltar que este tipo de formação, ofertado de forma aligeirada, revela a ausência de compromisso dos seus organizadores com a formação profissional, pois visam apenas dar o cumprimento da lei, que é resultado das manifestações das necessidades coletivas, mas que não cria as condições necessárias para que este trabalhador tenha a formação. Os profissionais não são liberados das atividades laborais, tendo que dar conta de uma exaustiva jornada de trabalho e, ao mesmo tempo, participar dos cursos. São contradições apresentadas em um modelo ideológico neoliberal que impactam na organização das diretrizes de formação nacional e na própria LDBEN, que são viabilizadas por Estados e Municípios, por força da lei, sem priorizar a qualidade da formação ofertada.

Apesar de ter iniciado, em 2005, como projeto piloto, o Programa Nacional Escola de Gestores foi disciplinado pela Portaria nº 145, de 11 de fevereiro de 2009, publicado no DOU em 12/02/2009. Dentre os seus objetivos, destaca-se "estimular o desenvolvimento de práticas de gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico [...] de modo a incidir, progressivamente, na melhoria do desempenho escolar" (BRASIL, 2009a). Este objetivo deixa evidente as intenções e a efetivação de uma política de responsabilização.

O documento lançado para implementação do Projeto Pedagógico do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica reconhece a importância da formação continuada aos coordenadores pedagógicos. Neste contexto, "de fato, o Coordenador Pedagógico, sendo um membro da equipe gestora da escola, desenvolve o importante papel de articulador e integrador dos processos educativos" (BRASIL, 2009b). É importante ressaltar que o documento define os conhecimentos essenciais que devem ser priorizados na formação, com destaque para a gestão democrática e a posição ocupada por esse profissional na gestão escolar, conforme trecho extraído do referido documento:

> [...] a formação que se quer proporcionar pauta-se no estudo de temas como política educacional, gestão democrática, cultura e currículo, processos de ensino-aprendizagem, processos comunicacionais, planejamento e avaliação que se articulam na discussão sobre a Organização do Trabalho Pedagógico, foco da intervenção do Coordenador Pedagógico, enquanto integrante da equipe gestora da escola. (BRASIL, 2009b, p. 4)

Para tentar atender à demanda nacional e às exigências legislativas, em menor tempo, o curso foi ofertado na modalidade de ensino a distância (EAD) e deveria ser executado pelas Universidades Públicas. Nessas circunstâncias, o Estado da Bahia, buscando atender uma demanda expressiva de profissionais da Rede Estadual e Rede Municipal de Ensino, em parceria firmada com a Universidade Federal da Bahia (UFBA), através da Faculdade de

Educação, com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e com oito municípios, implantou o curso no ano de 2010, realizando 520 matrículas. Venas (2013) analisou o relatório de acompanhamento e avaliação de curso de formação a distância elaborado pela Universidade Federal da Bahia, em 2001, e evidenciou que as vagas foram preenchidas por 51 coordenadores da Rede Estadual e o restante por coordenadores de 35 municípios, representantes da Rede Municipal. O autor destacou que durante o curso houve apenas 8 alunos que evadiram/abandonaram, este número representou 4,9% do total de alunos matriculados. Sinalizou, ainda, que esse baixo índice de abandono ocorreu principalmente porque "a Bahia, que foi o primeiro Estado a oferecer o curso de especialização em coordenação pedagógica, alterou a proposta do MEC e a adaptou para as especificidades do cenário baiano" (VENAS, 2013, p. 121).

Em torno da proposta do curso de especialização em coordenação pedagógica cabe a reflexão das reais intenções, ao avaliarmos a oferta do curso na perspectiva de apenas atender uma exigência do Estado, de forma aligeirada e sem compromisso com a qualidade, respaldada apenas nas exigências das políticas de formação, com precedentes em modelos administrativos de gestão da educação. O fato não desconsidera os limites para o desenvolvimento de competências desse profissional e a necessidade da continuidade dos cursos para a formação de novos coordenadores.

5.1.2 As atribuições do coordenador pedagógico

A complexidade que envolve o trabalho pedagógico e todas as suas dimensões levou à instituição de funções diferenciadas no sistema de ensino e na escola atribuídas ao coordenador. A comunidade escolar, por não estar preparada para essas formas mais complexas de ação, passou a simplificá-las e estereotipá-las, burocratizando-as e estabelecendo, desnecessariamente, hierarquias e segmentações. As práticas inovadoras pouco têm contribuído para o alcance do progresso da qualidade de trabalho na escola. O que se tem visto são estudos a partir de enfoques macroestruturais, quando, na verdade, deveriam atender às necessidades problemáticas do cotidiano escolar, o que pressupõe uma análise da dimensão sociocultural da escola.

Perante essa discussão, o coordenador pedagógico, no espaço escolar, exerce o papel de mediador entre as políticas públicas e o fazer pedagógico nas salas de aulas, por meio da prática docente. Silva e Sampaio (2015, p. 966) destacam que "[...] essas atribuições do coordenador pedagógico contêm significativa potencialidade transformadora em relação ao

pensar e ao fazer pedagógico". Placco, Almeida e Souza (2011) afirmam que o coordenador pedagógico deve direcionar seu trabalho, essencialmente, sobre a função de articulador, transformador e formador. A função articuladora dos processos educacionais, a função formadora dos professores para o trabalho coletivo e para o trabalho pedagógico, a função transformadora com vistas à melhoria do ensino e aprendizagem. Estas funções impõem uma responsabilidade muito grande aos profissionais que desenvolvem o papel do coordenador pedagógico nas instituições escolares. De acordo com Garrido (2001, p. 10), esta tarefa destinada aos coordenadores "[...] significa reconhecer limites e deficiências no próprio trabalho. Significa lançar olhares questionadores e de estranhamento para práticas que nos são tão familiares que pareçam verdadeiras, evidentes ou impossíveis de serem modificadas".

Para Franco (2008, p. 128), o trabalho do coordenador pedagógico gira em torno do papel de "[...] instaurar, incentivar, produzir constantemente um processo reflexivo, prudente sobre todas as ações da escola, com vistas à produção de transformações nas práticas cotidianas". Diante disto, "a amplitude e a dimensão das ações propostas para os coordenadores pedagógicos podem ser identificadas ao se analisar o conjunto de funções a serem exercidas por este profissional [...]" (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 966).

As lacunas deixadas pela legislação, devido principalmente às várias denominações destinadas a esta função, como supervisor, inspetor, apoio pedagógico, dentre outros, em torno do trabalho de coordenação pedagógica têm provocado a falta de reconhecimento desse profissional e, aos poucos, a perda da autonomia e poder de decisão, no contexto escolar, simplificando suas atribuições a atividades imediatistas que não se alinham às ações pedagógica e administrativamente planejadas com foco no desempenho escolar. Garrido (2001, p. 11) faz observação a essa condição, em uma análise crítica, ao enfatizar que o coordenador "é atropelado pelas urgências e necessidades do cotidiano escolar. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas".

Essa instabilidade provoca o desgaste da imagem desse profissional nas instituições escolares, sendo desvalorizado pela própria classe docente. Conforme Lima e Santos (2007, p. 79), "[...] muitos olhares são lançados sobre a identidade e função do coordenador pedagógico na escola, não raras vezes pelos próprios pares e comunidade intra e extra-escolar caricaturizando-o [...] e cobrando-lhe a determinação do sucesso [...]". Nesta dinâmica, o coordenador é encaminhado a resolver problemáticas que vão surgindo cotidianamente. Diante dessa realidade, "[...] assume uma função de gerenciamento na escola, que atende pais,

alunos, professores e também se responsabiliza pela maioria das ‘emergências’ que lá ocorrem, isto é, como um personagem ‘resolve tudo’”.[22]

Com uma rotina marcada pela busca do reconhecimento social, o coordenador pedagógico posiciona-se numa situação que o torna frágil, enfrentando, muitas vezes, sozinho, o sentimento de incapacidade e impotencialidade. A preocupação com o desempenho e desenvolvimento do trabalho de coordenação pedagógica é evidenciada por Silva e Sampaio (2015, p. 976), ao destacarem que “[...] essa realidade torna-se ainda mais grave, quando se considera que o trabalho do coordenador pedagógico ocorre sem garantia das condições adequadas”. Tornam-se evidentes os prejuízos para a composição da identidade e para a qualidade da educação, quando os mesmos autores afirmam que essa dinâmica, “[...] na prática, significa a intensificação do trabalho e a ampliação das responsabilidades sem as condições estruturais para realização plena dessas prerrogativas”. Nessa perspectiva,

> Tendo a prática e o olhar de docente como referência, o coordenador enfrenta o desafio de construir seu novo perfil profissional e delimitar seu espaço de atuação. Sua contribuição para a melhoria da qualidade da escola e das condições de exercício profissional dos professores dependerá do sucesso alcançado nesta tarefa. (LIMA; SANTOS, 2007, p. 79)

A precarização do trabalho de coordenação pedagógica é manifestada pela falta de uma legislação clara e específica que assegure um plano de desenvolvimento desse profissional e apresente definições de suas reais atribuições na unidade escolar. É sabido por todos que a escola, principalmente pública, enfrenta uma série de dificuldades, desde a infraestrutura deficiente às condições sociais dos alunos, passando, ainda, muitas vezes, pela falta de valorização dos profissionais. Parte dessas dificuldades pode ser contornada com a adoção de métodos de ações educativas pedagógicas, planejadas coletivamente, e executadas de forma mais eficiente. Sendo assim, pode-se afirmar que a concretização da atuação do coordenador pedagógico, enquanto contribuinte para uma gestão democrática e participativa, só acontece com sujeitos compromissados com uma educação cujo objetivo é construir a cidadania, com transformação da sociedade.

5.1.3 O trabalho coletivo na escola

O modelo proposto de gestão democrática, ainda muito distante da real finalidade, preocupa-se com o fortalecimento dos mecanismos de participação nas unidades escolares.

[22] *Ibid*., p. 79.

Aspecto de inegável relevância para a constituição de práticas educacionais mais condizentes com as necessidades da comunidade. No caso da dimensão pedagógica da escola, o coordenador tem a responsabilidade de desenvolver um trabalho articulado com os professores e toda comunidade escolar. De acordo com os estudos realizados por Oliveira, Santos e Pereira (2015, p. 140), o "coordenador é aquele que se encontra no interior da escola, trabalhando coletivamente com pais e mães, educandos, docentes e demais funcionários"; também afirmam que é o profissional que, dentro da instituição escolar, "[...] cria um ambiente propício para a participação de toda a comunidade escolar, procurando desenvolver seu trabalho de forma coletiva e democrática" (OLIVEIRA; SANTOS; PEREIRA, 2015, p. 140).

A contribuição da coordenação pedagógica na ação participativa é um processo a ser construído no cotidiano a partir do desejo da comunidade que compõe a unidade escolar, independentemente de ser instituída oficialmente. Entretanto, do ponto de vista institucional-oficial, é um fato consumado, mas que, na visão de muitos elementos formadores do espaço educativo, ainda não se efetivou.

Para construir novas percepções e conceitos, o coordenador "[...] precisa de encontros pedagógicos, de planejamentos coletivos para que, juntos com outros docentes e com a equipe pedagógica da escola, possam repensar suas práticas" (OLIVEIRA; SANTOS; PEREIRA, 2015, p. 150). A gestão democrática e a prática participativa devem se configurar pela busca por caminhos reflexivos e coerentes com o contexto escolar. Nesse sentido, torna-se imprescindível para realização do trabalho coletivo o reconhecimento de alguns fatores essenciais nesse processo:

a) O planejamento do trabalho coletivo

O trabalho coletivo é construído e, para isso, requer planejamento. É preciso pensar nas estratégias para a execução dessa tarefa. Não se trata aqui de um passo a passo, um roteiro pronto e acabado, mas, sim, de definições de articulações que estimulem a participação e o posicionamento reflexivo. De acordo com Gandin (1997, p. 75), "[...] seguir mecanicamente um roteiro, sem atenção às circunstâncias, aos novos estímulos e aos novos problemas que surgem, é formalizar e burocratizar o trabalho, correndo o risco de esvaziá-lo, de deixá-lo sem vida". O autor ainda destaca que é preciso levar em consideração o saber teórico e a relação

com a sua compreensão sobre a organização educacional, sem desconsiderar que a teoria "[...] dá a firmeza, a clareza e a precisão necessárias, mas apenas em termos globais".[23]

Diante de um desejo de tomada de decisões coletivas, o trabalho do coordenador pedagógico precisa estar organizado e preparado para ouvir e para coletar os anseios da coletividade, e isso não implica aceitar apenas aquilo que considera importante, mas reunir todas as informações, organizá-las, sistematizá-las e levá-las ao debate e às decisões. Danilo Gandin (1997), ao tratar de planejamento e trabalho coletivo, enfatiza que, diante dessa dinâmica, não basta apenas coletar sugestões ou fazer uma seleção daquelas que irão atender às expectativas e às ideias daqueles que estão coordenando o trabalho. Para o planejamento de uma ação coletiva e participativa, faz-se necessário pensar na "[...] reunião – não o resumo – das ideias que as pessoas apresentam".[24]

b) Articulação entre as políticas públicas e o fazer pedagógico

Sob a perspectiva da chamada gestão democrática, a ação do coordenador pedagógico possibilita a ponte entre as políticas públicas e a real necessidade de uma comunidade escolar cheia de conflitos e inquietações. Esse é o grande dilema/desafio do coordenador pedagógico, promover ações articuladoras com princípios de gestão democrática, desvinculando-se de modelos impregnados no sistema de gestão educacional, como a gestão gerencial e a gestão compartilhada.

O sistema educacional vive em constante processo de mudança e, por isso,

> É muito difícil compatibilizar as determinações públicas com as carências e tendências de uma instituição de ensino. As leis dão margens a variadas interpretações, e dificilmente a interpretação dos poderes públicos é equivalente com a interpretação da escola, e até que se chegue a um esclarecimento total, muitos foram os desgastes gerados por discussões e demorados acertos. (ROSA, 2004, p. 135)

Desse modo, o que se vê nas escolas são projetos injetados e engessados na forma de lei, que, hierárquica e burocraticamente, devem ser executados sob a mediação e com a articulação do coordenador pedagógico. Além disso, esses projetos surgem permeados pelos interesses do mercado neoliberal e enlaces capitalistas. Condição esta que limita as ações mobilizadoras, voltadas ao princípio da participação. Com pouco tempo para planejamento e

[23] *Ibid*., p. 75.
[24] *Ibid*., p. 136.

articulação, esses projetos acabam sendo desenvolvidos no espaço escolar sem análise reflexiva ou, quando há, sem alternativa de não execução.

Para além do que a bibliografia aponta sobre o papel do coordenador pedagógico, é necessário desvencilhar-se de conceitos paradigmáticos, implantados por modelos maquiadores de gestões, que possuem como foco o controle dos resultados e a responsabilização do fracasso apenas aos profissionais da escola. Situação incontestável, uma vez que

> No campo da organização e gestão educacional prolifera, sobretudo em relação às políticas públicas, o paradigma administrativo gerencial, que busca transferir para a especificidade da cultura institucional da escola a lógica, o processo e o padrão administrativo empresarial, centrado na eficiência e na eficácia. (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 969)

O coordenador pedagógico precisa desenvolver suas atividades na perspectiva de promover ações no cotidiano escolar que ajudem a superar as insatisfações e estimulem a participação no seu sentido mais concreto. Trata-se de mediar as políticas públicas implementadas e o trabalho de sala de aula, executado por meio do fazer pedagógico. Recai sobre o coordenador o papel de mediador e articulador: discutir e refletir com os docentes essas políticas, alinhá-las à proposta pedagógica da escola, à realidade administrativa e, ao mesmo tempo, estar sensível às insatisfações de uma categoria que se sente desvalorizada, enfrentando a precarização do trabalho.

c) Os mecanismos de participação

Pires (2005, p. 67), ao analisar as relações de poder no cotidiano escolar, com enfoque no trabalho desenvolvido pelo coordenador pedagógico, destaca que a “participação efetiva no processo decisório na escola supõe não só abertura interna à participação a nível político, mas também a autonomia da escola em relação aos órgãos administrativos centrais e à estrutura de poder da sociedade, na qual se acha inserida”. Democratizar as relações de poder no interior da escola pode se tornar, para o coordenador pedagógico, uma possibilidade de construir espaços participativos que venham a superar modelos centralizados de organização escolar. Isso implica discutir e acompanhar as mudanças da sociedade, as tendências educacionais geradas por políticas públicas de regulação e responsabilização e as práticas pedagógicas sob um olhar crítico. Ações que exigem a percepção do cotidiano de uma instituição escolar em uma perspectiva individual e coletiva.

Na perspectiva coletiva, evidencia-se também a incumbência de estimular os mecanismos de participação no espaço escolar, comprometendo-se com a efetivação de um ambiente democrático. As tomadas de decisões na escola devem ocorrer, necessariamente, de forma coletiva. O coordenador deve exercer o trabalho buscando canais de comunicação, ativando a participação da comunidade escolar. Para isso, é preciso compreender que a todos que ocupam e fazem parte da dinâmica escolar devem ser abertos espaços à participação. Segundo Oliveira (2007),

> A comunidade escolar, ou seja, professores, alunos, pais, direção e equipe pedagógica, são considerados como sujeitos ativos de todo o processo de gestão, de forma que a participação de cada um implica em clareza e conhecimento do seu papel, em relação ao papel dos demais, como corresponsáveis. (OLIVEIRA, 2007, p. 12)

O trabalho com foco na mudança, executado sob a mediação do coordenador pedagógico por meio do trabalho coletivo, colocará a sua disposição os mecanismos de participação no viés dos princípios democráticos através de uma gestão democrática eficaz. À gestão da educação compete a direção do processo de organização e o funcionamento de instituições comprometidas com a formação humana "[...] por meio de um novo conhecimento que *ilumine* as diversas formas democráticas de condução do processo educacional" (FERREIRA, 2008, p. 104, grifo do autor).

A ativação dos mecanismos de participação nos espaços escolares, como a eleição direta para diretores, os conselhos escolares, o grêmio estudantil, a associação de pais, os conselhos de classes, é essencial para o trabalho coletivo. São espaços de comunicação que precisam ser utilizados e explorados. Por meio deles, é possível estabelecer relações participativas e decisórias, partindo da compreensão das concepções individuais para as coletivas e das concepções coletivas para as individuais.

d) O trabalho com a formação continuada e a conquista da autonomia

Os modelos administrativos que ocupam as escolas interferiram diretamente no desenvolvimento profissional docente, pois são originários de uma ditadura neoliberal cujas "[...] reformas educacionais no Brasil assentam-se nos princípios de maior eficiência e produtividade visando ao crescimento econômico" (BRITO; PRADO; NUNES, 2017, p. 168). Torna-se evidente nesses modelos que ações articuladoras, com base nos princípios da participação, não são uma proposta interessante.

A formação continuada é uma ferramenta capaz de construir espaços de reflexão, contudo, é a atribuição menos executada, pois afazeres corriqueiros ocupam o tempo do coordenador pedagógico. Os momentos de formação devem ser oportunizados nas instituições escolares sob a mediação do coordenador. A formação continuada é um importante espaço de comunicação coletiva e exercício de poder decisório, porque "[...] representa a possibilidade de aprofundar os debates concernentes aos dilemas e às potencialidades inerentes ao processo educativo, [...] permeadas por concepções de mundo e por relações subjetivas, que devem ser analisadas sob o parâmetro coletivo" (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 966). Os autores acrescentam que esse espaço pode representar o caminho para a reconquista da autonomia, numa perspectiva emancipatória que provoca transformações políticas da realidade. Assim "a autonomia relaciona-se a essa capacidade de refletir e analisar a própria prática profissional visando à superação do enquadramento ideológico constituído pela estrutura de poder".[25]

A superação das ideologias impostas pela estrutura de poder é tarefa complexa. Exige uma ação crítica e articulada. A atividade de coordenação pedagógica possui atribuições conectadas à essa complexidade e, por isso, é uma tarefa desafiadora. Vale ressaltar que, "[...] tendo em vista o trabalho pedagógico coletivo [...]", é possível se reconhecer, nessa função, a "[...] complexidade própria de qualquer ação que pretenda o crescimento real e autônomo de pessoas" (BRUNO, 2006, p. 15).

Garrido (2001, p. 9) também expressa a complexidade do trabalho coletivo que deve ser desenvolvido pelo coordenador pedagógico com vistas às transformações sociais, por meio da conquista da autonomia, ao afirmar que "[...] essa tarefa formadora, articuladora e transformadora é difícil, primeiro, porque não há fórmulas prontas a serem reproduzidas". Segundo, porque mudar práticas pedagógicas não se resume a uma tarefa técnica". O mesmo autor acrescenta que as mudanças dessas práticas "[...] podem gerar desestabilidade na estrutura de poder, riscos de novos conflitos, desgastes e frustrações para a comunidade escolar".[26] Mudar práticas pedagógicas significa empreender mudanças em toda a cultura organizacional.

Diante desses fatores, considerados necessários para o desenvolvimento de um trabalho coletivo e participativo, o coordenador pedagógico tem o desafio de exercer o seu papel, cumprindo com as suas atribuições. Ressalta-se que, nessa complexidade, esses fatores não são os únicos. Outros se revelam na dinâmica educativa e, por isso, a necessidade de estar

---

[25] *Ibid.*, 2015, p. 967.
[26] *Ibid*., 2001, p. 9.

sensível às mudanças e apto à retomada e ao redirecionamento das atividades, quando necessário.

Dessa forma, nessa prática de ação e reflexão, é preciso trabalhar atento às transformações, sem desconsiderar os seguintes pontos: o contexto da gestão democrática como forma de organização do trabalho educativo e a construção de novos conceitos; a compreensão dos fatores históricos que promoveram o princípio da gestão democrática diante de uma política neoliberal; a superação de modelos de gestão gerenciais ou compartilhados que se tornam entraves no trabalho coletivo; o estímulo ao princípio da participação por meio dos mecanismos que existem à disposição do trabalho escolar, como prática da gestão democrática; a valorização da função para construção da identidade profissional, definindo melhor e compreendendo suas reais atribuições, tendo mais tempo para organizar o trabalho pedagógico, articulando a comunidade e estimulando a participação; a compreensão da formação continuada como forma de trabalho coletivo e momento de reflexão sobre a prática pedagógica; a importância da autonomia como resultado do fortalecimento da participação.

Na seção seguinte, apresentaremos os resultados da análise dos dados coletados, bem como os aspectos observados e investigados, confrontando concepções e identificando as contradições reveladas pelos sujeitos da pesquisa.

6 GESTÃO DEMOCRÁTICA E O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO DA ESCOLA PÚBLICA MUNICIPAL DE ITAPETINGA: OS LIMITES E AS CONTRADIÇÕES

Nesta seção, apresentamos a análise e a sistematização dos dados coletados na investigação. Para melhor compreensão e visando atingir o objetivo geral, isto é, analisar quais as possíveis implicações do modelo de gestão democrática no trabalho do coordenador pedagógico da escola pública municipal de Itapetinga-BA, partindo da compreensão dos limites e das contradições existentes entre as proposições, buscamos a demonstração dos resultados da pesquisa, levando em consideração os aspectos observados e investigados, confrontando concepções e identificando divergências. Nesta análise, procuramos categorizar os dados para melhor clareza e compreensão da apresentação dos resultados, assim, organizamos a seção com a seguinte estrutura:

- Concepções de gestão educacional na perspectiva dos sujeitos da pesquisa: dos resquícios ideológicos à alienação – buscamos as concepções que permeiam o pensamento abstrato dos coordenadores escolares, técnicos e gestores em relação aos conceitos de gestão democrática, gestão gerencial, gestão compartilhada e o princípio da participação e suas implicações sobre o trabalho do coordenador pedagógico.
- Coordenador pedagógico: da alienação do trabalho aos desafios para uma gestão democrática – buscamos a compreensão da relação entre o modelo de gestão democrática e o trabalho do coordenador pedagógico, verificamos as atribuições do coordenador pedagógico no âmbito legal, confrontando-as com as percepções dessa função no espaço escolar, na perspectiva dos coordenadores técnicos, gestores e coordenadores escolares; analisamos a gestão democrática e o trabalho do coordenador pedagógico, bem como os desafios na execução do trabalho coletivo.

São muitos os obstáculos enfrentados ao realizar uma análise de dados de uma pesquisa, pois, durante a análise, elementos novos podem surgir, exigindo maior dedicação do pesquisador para que os objetivos da pesquisa sejam alcançados.

6.1 CONCEPÇÕES DE GESTÃO EDUCACIONAL NA PERSPECTIVA DOS SUJEITOS DA PESQUISA: DOS RESQUÍCIOS IDEOLÓGICOS À ALIENAÇÃO

De acordo com a concepção marxiana, a compreensão da singularidade e suas múltiplas determinações, em uma totalidade, representa uma busca por revelações do concreto no pensamento abstrato. O pensamento como um conjunto de elementos de definições no qual a realidade concreta é refletida. Marx e Engels (2007, p. 94) explicam que "[...] a produção de ideias, de representações, da consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade material". Esta atividade material é desenvolvida por meio das forças produtivas projetadas pelo homem no trabalho. O movimento do concreto da realidade ao abstrato na consciência parte "[...] dos homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real, expõe-se também o desenvolvimento dos reflexos ideológicos e dos ecos desse processo de vida".[27] A ideologia na concepção marxiana serve como uma arma de dominação, pois convence e aliena a consciência do homem, obscurecendo a realidade.

Com base nesta acepção, analisamos as revelações representadas pelo pensamento abstrato manifestadas pela consciência, da realidade concreta, encontrada nas instituições escolares e vivenciadas por profissionais que dedicam naquele espaço toda sua força produtiva. Considera-se, nesse processo, que o resultado da força produtiva, no caso da educação, o conhecimento, retorna para quem o produziu, no entanto, de maneira organizada, sistematizada, técnica e racional, para que atenda às ideias e princípios produtivos de uma classe dominante. Emergem-se aqui as diversas formas de organização do trabalho, reconhecidas como modelos de gestão. Criam-se estratégias de gerir e de controlar o modo de produção, disseminando propostas de execução consideradas eficazes para se alcançar os resultados, colocando o trabalhador em uma posição de alienação ideológica, fazendo-o acreditar que esse processo é a melhor forma para se aplicar a sua força de trabalho.

Nessa perspectiva, procedemos com uma investigação das concepções, sínteses abstratas, das formas de organização do trabalho educacional, como uma tentativa de compreensão da realidade concreta, e dos elementos que a compõem, dos coordenadores pedagógicos do município de Itapetinga. Assim, coordenadores técnicos, gestores e coordenadores escolares foram questionados sobre a compreensão de gestão democrática, gestão gerencial, gestão compartilhada, princípio da participação e a relação existente entre estas propostas.

---

[27] *Ibid*., p. 94.

6.1.1 A Gestão democrática

Buscamos identificar nas entrevistas três palavras-chave significativas no processo de construção do conceito de gestão democrática: organização, administração e participação. Com a palavra organização, procuramos perceber a associação de gestão como processo de organização escolar. De acordo com Libâneo (2007, p. 03), "a organização é compreendida como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, para se alcançar os objetivos da instituição". A administração é vista como instrumento de organização escolar, considerando que

> [...] não obstante estar sujeita às múltiplas determinações sociais que a colocam a serviço das forças e grupos dominantes na sociedade [...] pode articular-se tanto com a conservação do *status quo* quanto com a transformação social, dependendo dos objetivos aos quais ela é posta a servir. (PARO, 2010b, p. 185)

A última palavra leva em consideração que, no processo de redemocratização e descentralização, "[...] difundiu-se como característica absoluta da gestão das escolas o lema da participação" (LIBÂNEO, 2007, p. 13). Para esta investigação, questionamos os entrevistados sobre as suas concepções de gestão democrática. Na Tabela 1, a seguir, apresentamos o número de ocorrências das palavras-chave mencionadas nas respostas dos entrevistados.

Tabela 1 - Ocorrências das palavras-chave organização, administração e participação nas concepções de gestão dos entrevistados

EXPRESSÕES	OCORRÊNCIAS
Organização	0
Administração	0
Participação	11
Nenhuma das expressões	2

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa (2019).

Na tabela 1, verifica-se a ausência da associação de gestão democrática aos processos de organização do trabalho escolar e como forma administrativa de organização. Observa-se um número maior de ocorrência relacionando a concepção de gestão à participação. No entanto, a

expressão participação é utilizada referindo-se à presença de toda a comunidade na unidade escolar. Libâneo (2007, p. 13) trata dessa questão ao mencionar em seus estudos que "[...] a gestão democrática aparece como constrição legal e, ao mesmo tempo, resume-se como 'participação', entendida mais como forma de representação da comunidade". É possível também constatar essa acepção no depoimento dos entrevistados. Um deles afirma que "gestão democrática é aquela capaz de promover o envolvimento e a participação efetiva de todos os atores e segmentos da educação" (DETERMINAÇÃO, 2019). Outros entrevistados corroboraram sinalizando o seguinte:

> A gestão democrática entende que todos os atores que ali estão precisam participar: professor, pessoal da secretaria, diretor, lógico, o diretor, coordenador. A gestão democrática envolve todos os atores que estão na escola e no seu entorno. (FIBRA, 2019)
>
> Entendo que a gestora ou gestor deve está chamando para perto para unir ao seu trabalho toda a equipe da escola, no caso na educação tanto os funcionários de apoio, os vigias, professores, os coordenadores, todos têm que ter uma participação junto com a gestão. (LUTA, 2019)

Na quarta seção deste trabalho foram mencionadas algumas concepções de gestão, abordadas por Libâneo (2007), construídas no decorrer das transformações históricas e sociais. Tais concepções caracterizavam-se como: concepção técnico-científica (burocrática), concepção autogestionária, concepção gestão colegiada, concepção interpretativa e concepção democrática-participativa. Ao analisar as respostas apresentadas pelos entrevistados, ao serem questionados sobre suas concepções de gestão democrática, foi possível identificar resquícios das concepções do autor nos depoimentos dos entrevistados.

Os traços da concepção autogestionária, abordada por Libâneo (2007, p. 21), que a define como uma gestão acentuada pela "[...] participação direta e por igual de todos os membros" que atribui "[...] responsabilidades ao coletivo [...]", é perceptível na declaração do entrevistado ao ressaltar que "gestão democrática não é algo centralizado na direção da escola, ou seja, no diretor, por diretor" (EQUILÍBRIO, 2019).

Também foi possível verificar nas respostas dos entrevistados sobre a gestão democrática características da concepção democrática-participativa. Essa concepção busca alcançar os objetivos da escola, observando a realidade e dela abstraindo informações necessárias para tomada de decisões, conforme é possível observar no depoimento a seguir:

> Bem, eu entendo como gestão democrática a gestão em que para se tomar qualquer decisão se faz necessário ouvir todas as partes envolvidas e através

> da observação e dados informados pelas partes envolvidas a gente chegue a uma forma onde o bem da maioria prevaleça, a gente chegue a um denominador comum. (FORÇA, 2019)

Diante desses dados, é possível inferir que as concepções de gestão democrática apresentadas pelos entrevistados revelam-se sob os mais diversos modelos e com características distintas. Isso pode representar uma indefinição de um modelo organizacional no sistema educacional do município de Itapetinga, ou a constatação de que aquilo que está exposto em lei não tem se manifestado, tanto na dimensão conceitual dos sujeitos quanto na dimensão prática, na execução do seu trabalho.

Nos documentos oficiais que servem como referência para a organização do trabalho educacional da rede municipal de Itapetinga, identificou-se que o Plano Municipal de Educação (PME), elaborado em 2015, dispõe de um capítulo que trata exclusivamente da gestão democrática e apresenta meta e estratégia para se alcançar os objetivos propostos. No capítulo 4 – Análise situacional da educação, tópico 4.5, intitulado Gestão Democrática do Ensino Público, lê-se:

> Neste contexto, as metas e estratégias, que nortearão a Gestão Democrática, terão a finalidade de promover e ampliar a participação dos segmentos, que compõem as Associações de Professores – APLB, Conselhos Escolares e Conselhos Municipais, vinculados à Educação. Esta prática dará continuidade à política de descentralização, promovendo autonomia pedagógica, administrativa e financeira, das Unidades Educativas, conforme preconiza a Legislação Educacional vigente. (ITAPETINGA, 2015, p. 63)

O PME, no item VI, das Diretrizes, Metas e Estratégias do Plano Municipal de Itapetinga, apresenta como prioridade a "promoção do princípio da gestão democrática da educação pública" (ITAPETINGA, 2015, p. 76). Sinaliza na meta 7 a seguinte estratégia:

> Apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática. (ITAPETINGA, 2015, p. 90)

No PME, a gestão democrática está também associada à participação, enquanto representação da comunidade, no entanto, o plano enfatiza que a participação deve ocorrer por meio dos seus principais mecanismos: os conselhos. Essa interpretação aproxima-se dos estudos de Libâneo (2007), que caracteriza esse tipo de concepção como gestão colegiada,

baseada no diálogo e na deliberação coletiva. Nessa concepção, as decisões administrativas e gestão da escola devem ser tomadas dentro dos conselhos, porém com foco nas decisões administrativas, financeiras e de gestão da escola. Ainda, segundo Libâneo, esse modelo "[...] aposta na legitimidade da adoção de processos consensuais de tomada de decisão" e, para isso, corresponsabiliza os indivíduos e exige "[...] a aprendizagem colaborativa e o trabalho em equipe dos professores (cultura colaborativa em oposição ao trabalho individual)".[28]

Neste sentido, é possível evidenciar que, tanto nos depoimentos que revelam o pensamento abstrato dos entrevistados quanto nos documentos mencionados, o objetivo da gestão democrática é atender a proposta da política de descentralização. Esse dado evidencia a existência das determinações das concepções neoliberais e seus processos históricos na gestão democrática educacional. Estas influências caracterizam as ideologias de uma classe dominante, pautada na acumulação do capital e geram implicações e mudanças no trabalho de coordenação pedagógica, tornando-se, portanto, realidade concreta nas escolas.

As ideias apresentadas pelos entrevistados revelam que o discurso neoliberal está muito bem definido nas conceituações, no entanto, em uma situação de convencimento, que direciona a reprodução ideológica e alienadora da classe dominante, ao aplicarem a força produtiva, por meio do trabalho. Revelam, também, que as concepções foram se modificando de acordo com estes interesses e, diante de tais mudanças, as representações de gestão democrática, que deveriam significar a superação ideológica, a luta e a conquista da classe trabalhadora, encontram-se confusas, contraditórias e indefinidas. Segundo Mészáros (2011, p. 40), "[...] esconder o vazio das prometidas soluções corretivas é a conveniente função ideológica da transformação em regra universal das condições rigorosamente excepcionais dos poucos privilegiados [...]".

Neste sentido, a gestão democrática torna-se uma realidade distante da proposta de política pública pensada para um processo educacional descentralizador e participativo. Na verdade, torna-se possível perceber que gestão democrática tem sido utilizada, sob fortes influências ideológicas, como mecanismo de controle camuflado do neoliberalismo.

6.1.2 A Gestão gerencial

A gestão gerencial tornou-se o modelo de organização educacional com maior poder de controle da força de trabalho, em um processo de produção que deve apresentar resultados

[28] *Ibid*., 2011, p. 22.

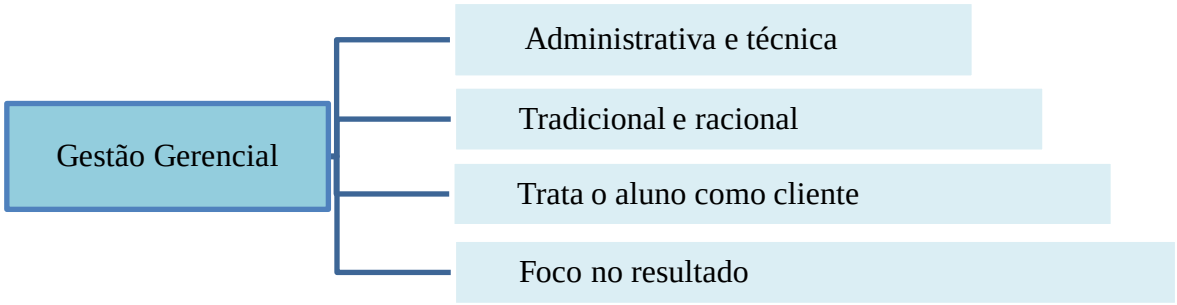
eficientes e eficazes. Também, nesse modelo, o trabalho educacional deve ser aplicado por forças produtivas qualificadas, gerando uma corrida exaustiva pela competência individual e coletiva. A gestão gerencial surge para atender às necessidades da classe dominante, nesse caso, da proposta capitalista de organização de mercado, e que, mesmo após a luta pela democratização da educação e do lançamento do modelo de gestão democrática, como forma de organização de trabalho, permanece enraizado nas instituições escolares.

Para entender como a gestão gerencial está sendo percebida e compreendida nas unidades de ensino do município de Itapetinga, gestores, coordenadores técnicos e coordenadores escolares foram questionados sobre quais as suas concepções sobre esse modelo. Nos depoimentos, a seguir, é possível observar algumas dessas concepções:

> A questão da gestão gerencial, penso que seja uma gestão mais voltada para a questão da **administração** propriamente dita, das questões mais **técnicas**, [...] ela é mais voltada para a questão da empresa, até o nome, gerente, já lhe remete a um outro pensamento, que não é o pensamento que a gente deve... que eu entendo que não é o ideal para uma escola. (FIBRA, 2019, grifo nosso)
>
> Ela é mais pela **razão**. Para mim, ela está mais baseada no **tradicional**. É uma coisa mais... como eu disse pela razão. Porque a gerencial, ao meu entender, foca muito foca no gestor e ele abraça sem precisar muito da participação do restante da equipe. (LUTA, 2019, grifo nosso)
>
> [...] nossos alunos, às vezes, nesse sentido aí, devem ser tratados como **clientes**, porque é gerenciado, ou seja, o gestor é o gerente do processo educativo. Ele que controla as ações e delega as funções aos demais. É ele que delega, ele é o gerente, eu entendo assim que seja a gestão gerencial. (EQUILÍBRIO, 2019, grifo nosso)
>
> Bem, a gestão gerencial é aquela que se aproxima mais da questão dos resultados, querendo **focar** mais no **resultado** que a escola promove, nos resultados dos alunos, nos resultados dos projetos, nos resultados das avaliações [...] (SENSO, 2019, grifo nosso)

Dos depoimentos recolhidos foi possível identificar quatro características importantes atribuídas à gestão gerencial, apresentadas na Figura 1, a seguir.

Figura 1 - Características da gestão gerencial na percepção dos sujeitos da pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa (2019).

O caráter administrativo e técnico destacado evidencia a compreensão da gestão gerencial como reprodutora de uma estrutura administrativa empresarial, instaurada no auge da propagação ideológica capitalista e que se perpetua até os dias atuais. De acordo com Paro (2010b),

> [...] a administração especificamente capitalista, que, mercê dos conhecimentos sociais e econômicos de um particular modo de produção se apresenta, tanto no nível estrutural quanto no superestrutural, como mediadora da exploração e domínio de uma dada classe social sobre as demais, é tida, no âmbito da teoria da administração, quer geral, quer escolar, como tendo validade eterna e universal. (PARO, 2010b, p. 188)

O caráter tradicional e racional é abordado nas investigações de Libâneo (2007) ao caracterizar os diversos modelos de organização escolar, dentre eles, o clássico-científico, da Escola Clássica Administrativa. Segundo o autor, esse modelo "[...] concebe a administração como atividade racional e científica de organização do trabalho, com objetivos e procedimentos bem delimitados, tais como o planejamento, a organização, a gerência, a avaliação [...]" (LIBÂNEO, 2007, p. 10). O mesmo autor ainda destaca a concepção técnico-científica da organização escolar, enfatizando que, nessa concepção,

> [...] a organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. Prevalece uma visão tecnicista, mas ainda é forte o peso da visão burocrática em que se realça a divisão de cargos e funções, normas e regulamentos, planos de ação previamente elaborados para serem cumpridos. Nas escolas brasileiras, é este o modelo mais comum de organização escolar, em que se verifica uma mistura das formas da administração clássica com ingredientes da concepção técnico-científica. (LIBÂNEO, 2007, p. 20)

Observa-se, ainda, que um dos entrevistados enfatiza o caráter administrativo e técnico da gestão gerencial, no entanto, reconhece que não é o modelo ideal para o sistema educacional, o que representa uma contradição. Constatação explicita no seguinte depoimento:

> O pouco que conheço desse conceito, mostra que é um modelo de gestão focado na resolução ou gerenciamento de problemas e nos resultados alcançados. Sendo a unidade escolar apenas uma pequena parte de um contexto maior que é a educação municipal, penso ser perigoso exercer uma gestão gerencial, já que muitos problemas que surgem não são apenas daquela escola, mas muitas vezes da rede inteira e até do país, por isso, na maioria das vezes, o gestor não conseguirá resolvê-lo, mesmo com a ampliação da autonomia escolar nos diversos aspectos da gestão de recursos. (SEGURANÇA, 2019)

Percebe-se, diante desse contexto, que os profissionais apresentam, em suas concepções, a compreensão da supremacia dos modelos capitalistas e sua forte influência no funcionamento das instituições escolares. Outro aspecto observado foi que alguns depoimentos se revelaram com poucos fundamentos, o que poderia caracterizar a falta de conhecimento sobre os assuntos relacionados à organização escolar e aos modelos de gestão. Um dos entrevistados afirmou: “não tenho nenhum estudo ou experiência sobre gestão gerencial” (VIGOR, 2019).

Na visão reprodutora do modelo de organização do trabalho, nos moldes capitalistas, o aluno passa a ser visto como cliente, característica evidenciada no relato de um dos entrevistados. Em seus estudos, Paro (2010b) trata dessa questão, considerando que, no processo de transferência do modelo de organização empresarial para as escolas, o aluno passa a ser a matéria-prima, no entanto, há uma diferenciação entre a matéria-prima industrial e a matéria-prima escolar, pois a

> [...] escola diz respeito ao seu caráter de instituição prestadora de serviços, que lida diretamente com o elemento humano. Aí o aluno é não apenas o beneficiário dos serviços que ela presta, mas também participante de sua elaboração. É evidente que essa matéria-prima peculiar, que é o aluno, deve receber um tratamento todo especial bastante diverso do que recebem os elementos materiais que participam do processo de produção no interior de uma empresa industrial qualquer. (PARO, 2010b, p. 190)

Libâneo (2007, p. 20) faz uma crítica ao tratamento do aluno como cliente no espaço escolar, evidenciando que, “[...] na busca da qualidade democrática, o paradigma

economicista/empresarial resolve pouco. A escola não é uma empresa, o aluno não é um cliente e nem meramente um consumidor [...]".

O foco no resultado, como característica da gestão gerencial, foi mencionado pelos entrevistados, relacionando principalmente a cobrança pela qualidade da educação por meio dos sistemas avaliativos, que, na política neoliberal, buscam a responsabilização do trabalhador pelos resultados positivos ou negativos, pelo sucesso ou fracasso das escolas.

Na análise realizada no Regimento Escolar Unificado, documento oficial da rede municipal de ensino, verificamos trechos que fazem uso de algumas palavras que se aproximam da proposta de gestão gerencial, enquanto organização escolar técnica e racional. No título II – Da Organização Administrativa Pedagógico, no Capítulo I, Da Gestão Escolar, no seu artigo 15, que trata das atribuições do gestor, menciona-se:

> II. De caráter administrativo: d. **gerenciar** o funcionamento da unidade escolar, responsabilizando-se pelo registro de informação junto aos órgãos competentes, zelando pela eficiência, cumprimento das normas educacionais e pelo padrão de qualidade do ensino. (ITAPETINGA, 2018, p. 17, grifo nosso)

Ainda no regimento escolar, destaca-se, no capítulo VII – Da Secretaria Escolar, Art. 47: "A secretaria, **gerenciada** pelo Auxiliar Administrativo escolar, é unidade auxiliar da gestão para execução das suas competências de forma a manter organizados e atualizados os seguintes documentos" (ITAPETINGA, 2018, p. 35, grifo nosso).

Contraditório aos depoimentos sobre gestão democrática, em que foram acentuadas características de outros modelos, a gestão gerencial apresenta aqui suas características claramente delimitadas e definidas pelos entrevistados. As concepções de gestão gerencial demonstraram uma facilidade por parte dos sujeitos ao falar sobre o assunto, mesmo declarando desconhecer sobre o tema. Esta aproximação pode estar evidenciando a representação da realidade vivenciada no desenvolvimento da força produtiva destes sujeitos. Este dado acentua que

> [...] eles não suspeitam, não podem suspeitar do extraordinário poder e variedade do domínio ideológico a que estão submetidos em sua própria "prática". Salvo poucas exceções, são incapazes de criticar por si mesmos as ilusões em que vivem e que ajudam a manter, porque elas literalmente os cegam. (MARX, 2013, p. 58)

Revelam-se as contradições existentes por meio dos conceitos, do pensamento abstrato e dos próprios documentos legais, resultantes das reinvindicações da sociedade, que luta por

uma organização educacional democrática, no entanto, reproduz processos administrativos gerencialistas, sustentados por princípios ideológicos que, com propósitos claros, não propiciam tempo, espaço ou meios para reflexões sobre como a sua força produtiva está sendo direcionada.

6.1.3 A Gestão compartilhada

Com características aparentemente democráticas, a gestão compartilhada configura-se nas escolas como um modelo de forte "aceitação" entre os profissionais da educação. A proposta de compartilhar tarefas causa a sensação de que o trabalho está sendo executado com a participação de todos. No entanto, ao relacionarmos esse modelo de distribuição de tarefas das unidades escolares com a forma de organização do trabalho imposta pelo mercado capitalista, percebemos que o funcionamento do trabalho escolar aproxima-se do modo de produção em série de base taylorista/fordista[29], bem característico das grandes empresas.

Nesses modelos empresarias ocorre uma fragmentação do processo de produção, em que, no grupo, cada trabalhador utiliza-se da sua força produtiva na aplicação de apenas uma atividade. O produto, nesse processo, é resultado da aplicação de várias forças produtivas. Trata-se de uma organização, também, técnica e racional, em que se abstrai do indivíduo toda a sua capacidade reflexiva, diante do seu trabalho. Nesses moldes, a distribuição de tarefas no espaço escolar, apenas como forma de fragmentar a aplicação da força de trabalho, sem disponibilizar espaços para os sujeitos refletirem sobre diversos fatores que interferem na execução do trabalho e sobre a sua prática, constitui-se um modelo de compartilhamento ineficiente à proposta de gestão democrática.

No trato dos dados coletados, com vistas à compreensão da gestão compartilhada por parte dos coordenadores técnicos, gestores e coordenadores escolares, foi possível conceber um universo de dúvidas e inseguranças sobre esse tema. Dessa forma, é possível perceber três posicionamentos conceituais diferentes.

Primeiro, gestão compartilhada e gestão democrática se confundem ou se completam, corroborando os estudos de Lima, Prado e Shimamoto (2011, p. 4), nos quais evidenciam que "[...] está claro, portanto, que vivenciamos uma composição diferenciada de democracia oportuna ao Estado Capitalista". Nos depoimentos a seguir, é possível perceber esta junção

[29] Este, por sua vez, tem como paradigma a organização em unidades fabris que concentram grande número de trabalhadores distribuídos em uma estrutura verticalizada, que se desdobra em vários níveis operacionais intermediários (de supervisão, planejamento e gestão), cuja finalidade é a produção em massa de produtos homogêneos para atender a demandas pouco diversificadas. (KUENZER, 2008, p. 35)

entre os conceitos mencionados, quando os entrevistados manifestam sua compreensão afirmando:

> Penso eu, que **caminha pela questão da gestão democrática** onde todos participam, cada um com a sua função, óbvio, essa participação precisa ficar bem clara, cada ator dentro do componente escolar tem uma função. Então, há um compartilhamento sim, de responsabilidades, mas dá uma definição dos papéis o que cabe ao coordenador pedagógico, o que cabe ao professor na sua sala de aula, o que cabe aos técnicos da secretaria. (FIBRA, 2019, grifo nosso)

> Olha a gestão compartilhada, eu creio, que em algum momento ela **é confundida com a gestão democrática**. Está incluída nela. Quando eu falo de compartilhar, eu estou falando de dividir tudo, dividir as obrigações, dividir as responsabilidades, os trabalhos a serem realizados, até as conquistas serão divididas. (SUPERAÇÃO, 2019, grifo nosso)

Segundo, gestão compartilhada sendo compreendida como o *meio termo* entre os modelos de gestão gerencial e democrática, caracterizada como ideal para o funcionamento da escola, uma vez que é necessário, na tomada de decisão, mesmo com a participação da comunidade, um veredito final anunciado por uma figura que detém poderes autoritários. Para Lima, Prado e Shimamoto (2011), essa caracterização representa as intenções da política neoliberal, uma vez que a escola continua utilizando dos artifícios do modo de produção capitalista e, ao mesmo tempo, torna a distribuição de tarefas e funções um ato legítimo da gestão democrática.

> É justamente isso, a união da gerencial com a democrática. É a gente estar trabalhando com toda a equipe distribuindo função, e ao mesmo tempo não tirar o pé da tradicional. Porque se a gente liberar demais, então acaba vindo sugestões, acaba indo para uma direção que eu tenho certeza que vai atrapalhar o serviço na educação, o objetivo. Então, a gente tem que estar muito focado no que a gente quer e estar sempre em parceria com a democrática e a gerencial. (LUTA, 2019)

Terceiro, a compreensão de que, na gestão compartilhada, não existe centralização de poder e, sim, uma distribuição de responsabilidade. Um dos depoentes declara: “imagino que seja o modelo onde o gestor compartilha funções com uma equipe que falará e trabalhará pelo crescimento e melhoria da escola” (SEGURANÇA, 2019). Ainda é possível constatar esta acepção no seguinte depoimento:

> Já chama compartilhada por não ser centralizada em uma única pessoa, diferente das outras. Não é a figura do gestor que é o centro da "coisa". Ela é compartilhada, não é centralizada em uma única pessoa, no caso o gestor. É onde as responsabilidades são divididas. Tudo o que acontece na escola, as responsabilidades são divididas, por isso que se chama gestão, por isso, no meu entender que se chama gestão compartilhada. (EQUILÍBRIO, 2019)

Sobre essa compreensão, Lima, Prado e Shimamoto (2011) explicam que a tendência descentralizadora por meio da distribuição, não somente de funções e tarefas, mas também de responsabilidades, apenas serve para disseminar a política de responsabilização pelo sucesso ou fracasso da escola e oculta a intencionalidade do neoliberalismo, uma vez que faz a comunidade crer que participa da organização escolar e dos processos de decisões. Um entrevistado apresentou essa mesma compreensão, assinalada pelos autores, ao afirmar que "[...] a gestão compartilhada busca dividir as responsabilidades das ações, mas não promove a participação política dos atores educacionais" (DETERMINAÇÃO, 2019).

Outro aspecto observado nessa análise é que a utilização do termo gestão compartilhada não foi identificada nas leis municipais que organizam o sistema educacional. Destacamos alguns trechos que se aproximaram da proposta, ao fazerem uso da palavra "distribuição", no Regimento Escolar Unificado. No Artigo 15, atribuições do gestor escolar:

> II. De caráter administrativo: g. supervisionar a **distribuição** da carga horária obrigatória dos servidores da unidade escolar, registrando faltas de professores e demais funcionários enviando o registro em tempo hábil para a Secretaria Municipal de Educação e Cultura; h. convocar os professores para a definição da **distribuição** das aulas de acordo com a sua habilitação, adequando-as à necessidade da unidade escolar e do professor. (ITAPETINGA, 2018, p. 16, grifo do nosso)

Observa-se que o termo *distribuição*, nos trechos grifados, está relacionado à organização das atividades educativas da escola, estabelecendo um controle de carga horária dos trabalhadores e das suas obrigações, de forma abstrata, distribuindo funções e responsabilidades.

É possível identificar, na análise dos depoimentos, que há uma afinidade por parte dos entrevistados em relação a esse modelo de gestão. Apresenta-se como o modelo ideal e nele, de fato, os espaços democratizantes são viabilizados e a gestão democrática se concretiza. Na verdade, diante de um sistema dominante não é fácil e simples se desvencilhar desses modelos e nem se apropriar de outras alternativas. Estas concepções são consequências das contradições nas relações do homem com o trabalho. Marx e Engels (2007, p. 93), diante destes aspectos, explicam que em toda "ideologia, os homens e suas relações aparecem de

cabeça para baixo como numa câmara escura, este fenômeno resulta do seu processo histórico de vida, da mesma forma como a inversão dos objetos na retina resulta de seu processo de vida imediatamente físico". A lógica da divisão do trabalho e distribuição de tarefas, do capital, não é percebida. Este dado pode evidenciar a estratégia de manutenção do sistema de mercado, de acumulação do capital, da classe dominante e de suas bases ideológicas.

6.1.4 As relações entre os modelos de gestão

A dificuldade de trabalhar sob um regime democrático de organização escolar, desvinculado das concepções ideológicas, da alienação do trabalho, dentre outros fatores determinantes neste contexto, evidenciadas nas políticas públicas e vivenciadas na realidade concreta dos profissionais na prática educativa como verdades, é explicitada pelos entrevistados, conforme trechos a seguir:

> Infelizmente nas nossas escolas nem todas têm uma atuação de uma gestão democrática. Até porque também, no entendimento de Vitor Paro, e de outros estudiosos sobre a questão da gestão, para ela ser democrática tem ainda algumas conquistas que precisamos fazer. (FIBRA, 2019)
>
> Olha, eu tento essa gestão democrática, mas algumas vezes a gente não pode nem abraçar demais, porque nós somos submetidos, somos reféns de alguns órgãos superiores. Nós somos reféns, temos que obedecer, temos que seguir leis, seguir padrões, e às vezes a gente não pode estar abraçando demais o que a gente pensa ou o que a equipe pensa e quer. (LUTA, 2019)
>
> Bom, a gente tenta [...]. A questão da democracia, no caso pelo que eu entendo, ela tem que debandar um pouquinho para gerencial. Às vezes o diretor tem que tomar a rédea da coisa e segurar a peteca, por ser o responsável por determinadas ações e alguns problemas da escola. Compartilhar também, obviamente, tem hora que algumas ações ou alguns projetos na escola são compartilhados, mesmo tendo a democrática, às vezes elas se confundem no dia a dia, no fazer pedagógico, no gerenciamento da escola. (EQUILÍBRIO, 2019)
>
> Procuramos trabalhar sempre de forma democrática, compartilhando funções e demandas e descentralizando as decisões, mas acredito que em determinadas situações acabamos inevitavelmente utilizando o modelo gerencial. (SEGURANÇA, 2019)

Essas acepções evidenciam as contradições dentro de uma política de controle do Estado ao lançar a proposta de descentralização, por meio da política de gestão democrática, mas que, na verdade, continua utilizando dos mecanismos organizacionais empresariais

determinados pelo modo de produção capitalista, como forma de regulação. Segundo Barroso (2005),

> No domínio da educação, a influência das ideias neoliberais fez-se sentir quer por meio de múltiplas reformas estruturais, de dimensão e amplitude diferentes, destinadas a reduzir a intervenção do Estado na provisão e administração do serviço educativo, quer por meio de retóricas discursivas (dos políticos, dos peritos, dos meios de informação) de crítica ao serviço público estatal e de "encorajamento do mercado". (BARROSO, 2005, p. 741)

A constatação da dificuldade de desvincular o sistema educacional dos modelos encorajados pelo mercado acentuam a percepção de que a "[...] gestão representa a introdução de um novo modelo de poder no setor público; é uma força transformadora" (BALL, 2001, p. 108). É nesse sentido que a gestão é usada como forma de regulação e monitoramento do Estado e, por isso, seus diferentes modelos, ainda, são considerados indispensáveis na organização educacional. Um entrevistado evidencia: "sim, com certeza vivemos num momento em que se prega a gestão democrática, mas por muitas vezes a gestão torna-se gerencial e algumas vezes compartilhada" (DETERMINAÇÃO, 2019). Mais detalhes são constatados na seguinte declaração:

> Um exemplo é o que ocorre com o modelo de gestão gerencial, pois os recursos destinados para a escola estão atrelados ao número de alunos, com base no custo qualidade aluno [...]. Independente dos gastos necessários para a manutenção de uma escola, a mesma depende da quantidade de alunos para o recebimento de sua receita. Se tratando de educação, sabemos que salas muito lotadas podem reduzir a qualidade de ensino, portanto reduzir o número de alunos pode gerar maior qualidade de ensino, porém reduzir recursos para a escola, já que hoje os recursos são descentralizados e enviados diretamente para as unidades escolares. (FOCO, 2019)

Nesses depoimentos, percebe-se a compreensão do significado e a relevância do modelo de gestão democrática, por parte dos sujeitos da pesquisa, no entanto, manifesta-se claramente a dificuldade de desenvolver um trabalho sem utilizar os artifícios controladores dos outros modelos de gestão.

6.1.5 O princípio da participação

Inicialmente, na análise desses dados, foi possível constatar a dificuldade na definição de participação por parte dos entrevistados, pois a consideraram uma temática complexa no

contexto da gestão democrática. No Quadro 6, adiante, apresentamos recortes da entrevista que expressam essa visão:

Quadro 6 - Percepções sobre a complexidade que envolve a definição de participação no contexto da gestão democrática

Entrevistado	Percepção
(FIBRA, 2019)	[...] então eu acho que democracia e participação, acho que no entendimento do brasileiro está meio complexo, ainda meio confuso. [...] participação é um tema bastante complexo porque quanto mais eu participo mais eu preciso participar. Participação não é apenas dar voz às pessoas.
(EQUILÍBRIO, 2019)	Participação é algo bem mais complexo. Complexo porque aquilo que é pontual na escola você tem que estar pronto a atuar.
(FORÇA, 2019)	[...] inclusive se não tiver essa participação vai ter um prejuízo muito grande na vida do aluno por conta de algumas omissões [...].
(CORAGEM, 2019)	[...] minha participação no contexto escolar... na rede municipal o trabalho do coordenador é um pouco complicado porque a participação dele é um pouco limitada depende muito de como a direção entende o trabalho desse coordenador [...].
(SUPERAÇÃO, 2019)	A participação no contexto escolar, eu acho que é o que todo profissional sonha que acontecesse. Onde a gente tivesse cada personagem dessa escola no contexto como um todo envolvido no processo realizando aquilo que compete a cada um.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa (2019).

A responsabilização pelo desempenho da escola como resultado de um trabalho coletivo, acometida pelo neoliberalismo, destinou um significado equivocado ao princípio da participação. Nesse contexto, a participação passa a ser utilizada como um dos mecanismos de controle e regulação do Estado e suas políticas públicas. Observa-se essa tendência ao controle, manifestada por um dos entrevistados, ao mencionar que:

> Na rede municipal coordenador e principalmente a direção trabalha muito com cunho político, então isso às vezes emperra. A minha participação no contexto escolar às vezes emperra, ela tem alguns entraves justamente por questões desse tipo. (CORAGEM, 2019)

Peroni, Oliveira e Fernandes (2009) explicam que essa distorção do princípio da participação, que deixa de ser um ato político e torna-se apenas um ato de executar tarefas, torna-se uma forte estratégia de controle em um modelo de organização escolar espelhado nos modelos administrativos das empresas privadas. Fazem parte da política de privatização do serviço público a manutenção e o controle, pois

> De fato, neste cenário, uma política educacional que expressasse a democracia enquanto participação política, no sentido de que as contradições engendradas no âmbito econômico, político e social pudessem ser postas em sua desconstrução, à medida que tal participação fosse articuladora de lutas sociais, definitivamente, não compõe a agenda da política societária hegemônica. (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 773)

As autoras ainda acrescentam que a articulação das concepções entre as práticas de educação e democracia, em uma proposta de gestão democrática, "muito ainda se preserva de questões, tais como o clientelismo, o paternalismo e o coronelismo políticos". Essas práticas, nas quais são reveladas as contradições, no entanto, podem ser derrotadas por meio do "[...] diálogo, do conflito e do embate das ideias [...]" (PERONI; OLIVEIRA; FERNANDES, 2009, p. 773).

É perceptível essa acepção de articulação e práticas de gestão democrática ao tratarmos sobre a eleição direta na escola, enquanto instrumento que articula educação e democracia. Evidenciam-se entraves que superam a necessidade da participação, enquanto ação política, objetivando o reconhecimento das contradições existentes nas práticas educativas e a transformação social. Essa forma de conceber a participação foi evidenciada no depoimento:

> Tem essa discussão sobre a questão da eleição para gestor. É um passo para ser uma gestão democrática, mas não é a sua plena garantia. Até porque, muitas vezes, essas eleições não são feitas dentro de uma função, dentro de uma visão, onde cada um precisa saber porque está votando em determinados elementos. Então, na gestão democrática está lá escrito: uma gestão democrática plena ela precisa ter a eleição do seu membro maior, que é o gestor, que é o chamado diretor da escola. Nós ainda não chegamos lá, entretanto, as pesquisas mostram que mesmo com essa eleição, não há garantia de que há uma plena gestão democrática, porque é preciso que tenha o entendimento da participação de todos, do respeito a cada um e do cumprimento das funções de cada um. É nesse sentido que também temos muitas dificuldades. (FIBRA, 2019)

Nota-se, no final do depoimento, que a participação foi associada ao "cumprimento das funções". A respeito dessa questão, é possível perceber essa forte associação, ao questionar os entrevistados sobre quais seriam as funções executadas que poderiam servir como espaços de participação. Foram mencionadas atividades como a elaboração da ementa, planejamento de aula e realização de projetos. Observa-se que os mecanismos de participação não foram citados: conselhos, eleições, grêmio estudantil, dentre outros. Isso não significa dizer que eles não reconhecem os mecanismos considerados legais para a participação e tomada de decisões, mas pode indicar que, diante da dinâmica escolar, com tantos afazeres pontuais, não conseguem organizar momentos e mobilizar a comunidade para ações de participação mais

efetiva, com posicionamentos reflexivos e políticos. É possível perceber o reconhecimento dos mecanismos de participação pelos entrevistados, nos seguintes depoimentos:

> [...] vejo que os mecanismos de participação é o conselho escolar, é o conselho de pais, que tem nas escolas, [..] os mecanismos utilizados pela rede são esses: os líderes de classe, conselho de classe, conselho de pais, né, são esses. (FIBRA, 2019)
>
> [...] a gente tem também alguns que vêm da secretaria, do governo, que são os conselhos, o conselho deliberativo, o caixa escolar. Esses aí, a gente vem fazendo, só que da parte dos pais, da família, a gente não tem participação. Eles não têm interesse. (LUTA, 2019)

O Plano Municipal de Educação (PME) trata da gestão democrática e dos mecanismos de participação, no que diz respeito ao funcionamento da tomada de decisões que envolve toda a rede, na seguinte meta e estratégia:

> Meta 19: Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, a partir da vigência desse PME, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
> 19.1) Aderir aos programas federais e estaduais de apoio e formação aos conselheiros do Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEB, do Conselho Municipal de Alimentação Escolar, do Conselho Municipal de Educação aos representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções. (ITAPETINGA, 2018, p. 104)

As manifestações observadas, tanto nos depoimentos quanto no PME, expressam a consciência da existência dos mecanismos legais de participação, no entanto, sinalizam a dificuldade de efetivamente serem usados como instrumentos nas ações pedagógicas escolares.

O Programa Nacional de fortalecimento aos conselhos escolares – caderno 5 (BRASIL, 2004) menciona que a participação detém vários significados e, para se efetivar, depende de todo um contexto, no qual os sujeitos estão inseridos, e a forma como o interpretam. “A participação não tem o mesmo significado para todos, tratando-se, portanto, de uma palavra que tem vários significados” (BRASIL, 2004, p. 14). A dúvida ou a afirmação somente refletem o contexto de insegurança quanto aos princípios participativos existentes na gestão democrática. “Isso quer dizer que alguns processos chamados de participação não

garantem o compartilhamento das decisões e do poder, configurando-se como mecanismo legitimador de decisões já tomadas centralmente".[30]

Diante dessas dificuldades, é importante a compreensão da complexidade dos princípios participativos, dentro do contexto de cada instituição escolar. Faz-se necessário um movimento articulador de reunião de ideias e concepções num âmbito individual e coletivo, nesse sentido, em que o trabalho de coordenação pedagógica é evidenciado. Essa acepção também é percebida por um dos entrevistados, ao mencionar que

> O trabalho do Coordenador está intimamente ligado à promoção da participação e tomada de decisões na escola, pois a efetivação do trabalho pedagógico exige que esse ator esteja em constantes diálogos com cada agente escolar de forma que as ações de cada um sejam desenvolvidas em sintonia e equilíbrio de modo que os resultados possam ser satisfatórios. (DETERMINAÇÃO, 2019)

Ainda de acordo com o Programa Nacional de fortalecimento aos conselhos escolares – caderno 5, para que "a participação seja realidade, são necessários meios e condições favoráveis, ou seja, é preciso repensar a cultura escolar e os processos, normalmente autoritários, de distribuição do poder no seu interior".[31] É necessário também compreender, nesse contexto, que "[...] a participação não se decreta, não se impõe e, portanto, não pode ser entendida apenas como mecanismo formal/legal", deve ser compreendida como processo a ser construído coletivamente.[32]

A análise dos depoimentos e dos documentos sobre o princípio da participação revela as relações contraditórias existentes entre a política de gestão democrática e a prática educativa. É possível notar o quanto o discurso democrático encontra-se apenas no campo das ideias e refletido nos documentos burocráticos, no entanto, na realidade concreta, encontra-se no campo da obscuridade, do controle ideológico do grupo dominante, que não apresenta interesse em decisões coletivas e, sim, particulares. "Só a plena e igual participação de todos em todos os níveis do processo de tomada de decisão pode progressivamente retirar a sociedade [...] dessa condição contraditória e reprodutora de antagonismos" (MÉSZÁROS, 2002, p. 869).

Esta situação torna-se ainda mais conflituosa, uma vez que aos coordenadores são disponibilizados poucos espaços de formação política. Fato conveniente ao sistema ideológico

---

[30] *Ibid*., 2004, p. 22.
[31] *Ibid*., 2004, p. 14.
[32] *Ibid*., 2004, p. 17.

vigente e que enfraquece o movimento em direção aos processos democráticos e as transformações sociais com base na participação coletiva.

6.2 COORDENADOR PEDAGÓGICO: DA ALIENAÇÃO DO TRABALHO AOS DESAFIOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Na prática escolar, a necessidade de um especialista que desenvolvesse atividades articuladoras das ações pedagógicas na escola foi se manifestando gradativamente. A função do coordenador pedagógico recebeu destaque e várias nomenclaturas, mas com um único intuito: atender às demandas da escola no que diz respeito à execução da proposta pedagógica. Numa pesquisa investigativa, segundo Hungaro (2014, p. 66), "não se trata de conhecer vários aspectos (fatores) que compõem a realidade e depois somá-los. Trata-se de perceber que a realidade é em si a totalidade e nos é possível apreender a lógica articuladora dessa realidade". O autor ainda destaca que, de acordo os estudos de Marx e Engels, "[...] O pensamento não coloca a lógica na realidade, o movimento é justamente o contrário".[33]

Neste sentido, verificamos as atribuições do coordenador pedagógico no âmbito legal, confrontando-as com as percepções dessa função no espaço escolar, na perspectiva dos coordenadores técnicos, gestores e coordenadores escolares, bem como a prática da gestão democrática e o trabalho do coordenador pedagógico e os desafios na execução do trabalho coletivo. Segundo Moraes (2014, p. 89), "[...] é necessário tomarmos como ponto de partida, o ser social que está presente nas relações educativas". Nesse caso, uma investigação da realidade concreta partindo "dos elementos mais simples, como o trabalho pedagógico dos sujeitos envolvidos até alcançar as relações determinantes desse trabalho".

6.2.1 Atribuições do coordenador pedagógico: o que dizem a legislação e os coordenadores

No âmbito nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) vem legalizar, comedidamente, a função de coordenação pedagógica. Alguns Estados também a mencionam em seus Planos de Carreira. No município de Itapetinga, foram observadas referências à função nos registros do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público Municipal, no Estatuto do Magistério Público Municipal e no Regimento Escolar.

---

[33] *Ibid.*, 2014, p. 66.

O Plano de Carreira e Remuneração, do município, no artigo 2º, caracteriza o trabalho pedagógico como "funções de magistério, as atividades de docência e de **suporte pedagógico** direto à docência, aí incluídas as de administração escolar, planejamento, inspeção, **supervisão** e orientação educacional" (ITAPETINGA, 2003, p. 1, grifos nossos).

No Estatuto do Magistério Público Municipal, nos artigos 2º e 3º, o trabalho do coordenador é mencionado como uma das "[...] atividades de **suporte técnico-pedagógico** direto à docência [...]" e já aparece com a nomenclatura "**coordenação pedagógica**", fazendo parte do quadro do Magistério, como "[...] **função gratificada atribuída ao profissional da educação, efetivo da rede**" (ITAPETINGA, 2010, p. 8, grifos nossos).

O Regimento Escolar Unificado do Município de Itapetinga traz uma definição da função de coordenação, como "[...] uma ação dinamizadora do crescimento pessoal e cognitivo dos educandos e coordenador das atividades docentes [...]" e atribui 18 atividades a serem executadas por este profissional no âmbito escolar. Na definição, é possível observar o caráter técnico destinado a este profissional, atuando no espaço escolar para atender às demandas de aprendizagem dos alunos, "[...] cujas funções são de assessorar, coordenar, acompanhar e avaliar as atividades de caráter técnico-pedagógicas do processo ensino-aprendizagem" (ITAPETINGA, 2018, p. 26).

Conforme o Regimento Escolar Unificado do município de Itapetinga, são atribuições do coordenador pedagógico:

> I. Cumprir e fazer cumprir o Regimento Escolar Unificado;
> II. Coordenar e acompanhar as Atividades Complementares (AC) na unidade escolar, viabilizando a formação pedagógica em serviço;
> III. Elaborar, acompanhar e revisar com a comunidade escolar, o Projeto Político Pedagógico e PDE da escola, bem como sua implementação.
> IV. Organizar e coordenar o trabalho realizado pelos docentes, analisando opiniões e sugestões apresentadas pelos mesmos;
> V. Elaborar, juntamente com a equipe de professores, o Planejamento Anual e Calendário de Atividades Pedagógicas, incluindo projetos;
> VI. Organizar e presidir as reuniões pedagógicas, propondo intervenções com foco na aprendizagem;
> VII. Analisar os resultados das avaliações por unidade, identificando lacunas de aprendizagem e providenciando, junto aos professores, as medidas interventivas;
> VIII. Solicitar ao gestor, respeitando o tempo hábil estabelecido, os serviços de apoio, os materiais didáticos e o uso das instalações físicas demandadas pelos docentes;
> IX. Atender aos pais, quando solicitado, ou quando necessário para orientar o acompanhamento educativo dos seus filhos;
> X. Elaborar e enviar para as famílias circulares sobre reuniões, atividades e outros eventos, no âmbito pedagógico;
> XI. Organizar o horário de aulas, considerando os critérios de eficácia pedagógica definidos pela Gestão;

> XII. Propor junto à gestão a mudança de turno, turma ou a transferência de educandos da escola, após ouvir o parecer dos educadores da etapa e considerar o Regimento Escolar Unificado;
> XIII. Fazer cumprir as exigências da Secretaria da Escola quanto ao preenchimento dos Diários de Classe;
> XIV. Preparar, convocar e presidir, por delegação da Gestão, os Conselhos de Classe.
> XV. Conceber, estimular e implantar inovações pedagógicas, divulgando as experiências de sucesso e promovendo intercâmbio entre Unidades Escolares;
> XVI. Estimular e apoiar a criação de Associação de Pais e Mestres da escola, e outros órgãos de ação participativa que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação, reforçando as metas educacionais, consolidando o processo de autonomia da escola.
> XVII. Zelar pelo sigilo de informações pessoais de educandos, professores, funcionários e famílias.
> XVIII. Garantir os registros das atividades pedagógicas, dando continuidade ao processo de construção do conhecimento e às atividades de formação continuada dos professores; (ITAPETINGA, 2018, p. 26)

Diante das atribuições, tão bem definidas pelo Regimento Escolar, nota-se a falta de referências mais seguras e consistentes aos profissionais que exercem essa função, principalmente no Plano de Carreira e Remuneração. Os dados das responsabilidades que lhes são delegadas levam à reflexão sobre a valorização desse profissional. Segundo Lima e Santos (2007, p. 84),

> Não se trata de imaginar que cabe ao coordenador sozinho realizar tantas tarefas, mas de compreender que este, estando a serviço do grupo no encaminhamento dos objetivos de buscar a superação dos problemas diagnosticados, possa promover a dinâmica coletiva necessária para o diálogo.

A essa relação entre a desvalorização humana para quem trabalha (ausência de reconhecimento e do resultado do final do produto desse trabalho) "[...] Marx chamou de alienação" (MAGALHÃES, 2019, p. 36). Podemos evidenciar o distanciamento existente entre as leis e a prática. Em seus estudos sobre a sociedade e sua emancipação política, Marx já afirmava que "a revolução burguesa cria tão somente a democracia formal e os direitos e liberdade por ela anunciados, representam promessas falaciosas na medida em que são impossíveis na sociedade civil burguesa" (HUNGARO, 2014, p. 28). Situação não tão distante das novas formas de organização burguesa e dos interesses capitais dos dias atuais: as leis se tornam promessas, mas sem condições de se tornarem exequíveis. Magalhães (2019, p. 29) acrescenta que "a alienação, um dos princípios centrais do pensamento de Marx, não só

continua uma característica marcante do presente, como alcançou níveis que ninguém poderia conceber".

Dos sete coordenadores escolares entrevistados, apenas dois são concursados para o cargo de coordenação pedagógica, no município. Este dado demonstra a situação de vulnerabilidade em que se encontram os profissionais que ocupam a função. Além disso, o Plano de Carreira e Remuneração, Lei 941/03, para os profissionais da educação não apresenta quadro de progressão profissional para os coordenadores pedagógicos. Fato evidente quando a matriz do referido Plano, do município, apresenta apenas a progressão quanto ao nível (médio, superior e pós-graduação) e classe (a cada cinco anos) para os professores. Não existe matriz de plano de carreira para o coordenador pedagógico, mesmo que, no próprio Plano, a atividade de coordenação pedagógica esteja dentre as funções do Magistério. Um entrevistado expõe esta situação ao afirmar que

> [...] em relação ao nosso município, esse coordenador está como função, mas eles não estão incluídos no plano de cargos e salários, no plano de carreira, então eles não são amparados por isso. Tem toda esta situação vivenciada pelos coordenadores. (SUPERAÇÃO, 2019)

Esta condição de alienação, estranhamento entre o trabalho e o homem, provoca uma situação de aceitação ou paralisação diante da contradição. O mesmo entrevistado relata: "[...] a gente foca muito no que é obrigação, em quais são as nossas obrigações. E a gente fica trabalhando em cima disso [...]" (SUPERAÇÃO, 2019).

Esta situação verificou-se quando os coordenadores técnicos, gestores e coordenadores escolares foram questionados sobre o conhecimento da legislação que normatiza a função do coordenador pedagógico na rede. A Tabela 2, adiante, apresenta uma síntese das revelações dos participantes sobre a questão.

Tabela 2 - Conhecimento sobre as leis que normatizam a função de coordenação pedagógica

CONHECIMENTO	ENTREVISTADOS
Conheço	4
Desconheço	2
Conheço algumas	6
Não respondeu	1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora com base nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa (2019).

Os entrevistados que declararam conhecer as leis citaram a LDBEN e o Regimento Escolar, a exemplo do depoimento a seguir:

> A nível Municipal o único documento que normatiza a função do Coordenador pedagógico é o Regimento Escolar Unificado do município, que estabelece as funções do Coordenador, e a nível nacional, temos principalmente a LDBEN 9394/96 quando essa função passou por um processo de redefinição e foi repensada na escola. (DETERMINAÇÃO, 2019)

Os entrevistados que declararam desconhecer as leis, mencionaram ter conhecimento apenas das atribuições:

> Se tem lei para coordenador, eu desconheço. Pelo menos na LDBEN nada que normatize em termos de lei, nos documentos do estado, PEE, no município, PME, a gente só encontra as questões das atribuições do coordenador. (EQUILÍBRIO, 2019)

As declarações sobre essa questão foram superficiais e inseguras. Percebe-se que os coordenadores atuam nas instituições escolares sem o conhecimento necessário para que possam ter clareza e definição do seu papel. Um dos depoentes resume essa percepção ao fazer a seguinte declaração: “[...] já tenho um conhecimento de algumas coisas, mas não profundo” (CORAGEM, 2019).

Os posicionamentos contraditórios desse pequeno grupo demonstram a fragilidade do exercício da função e da identidade desses profissionais no espaço escolar. Sobre a identidade, Lima e Santos (2007, p. 84) enfatizam que os coordenadores acabam “assumindo diferentes perfis” e “construindo-se cotidianamente”. Os autores acrescentam que, diante dessa realidade, “a identidade profissional desdobra-se, por sua vez, em diferentes posicionamentos entre rupturas e permanências, mas sem perder de vista a sua atribuição maior na convergência da formação de si e do outro”.

Os coordenadores pedagógicos relataram as atividades que lhes são atribuídas no dia a dia da escola, comparadas com as atribuições determinadas pelo Regimento Escolar. No Quadro 7, adiante, foram elencadas as atividades executadas, declaradas pelos coordenadores, sinalizando a ocorrência, ou não, no Regimento Escolar.

Quadro 7 - Atribuições executadas no dia a dia da escola sinalizadas pelos entrevistados

Atribuições sinalizadas	**Consta no Regimento Escolar**	**Não consta no Regimento Escolar**
Acompanhamento da família	X	
Acompanhamento da elaboração e execução das atividades avaliativas	X	
Atividade de secretaria: matrícula, transferência e digitação de avaliações		X
Atividades administrativas/financeiras da escola		X
Avaliar o processo de ensino-aprendizagem	X	
Coordenação do trabalho pedagógico	X	
Elaboração e execução de projetos educacionais	X	
Planejamento de aula com os professores	X	
Promover a formação continuada dos docentes	X	
Substituição do professor em sala de aula		X
Trabalho de orientação educacional - SOE		X

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa (2019).

Os coordenadores executam, além do que está posto em lei, outras atividades não previstas, o que demonstra que os profissionais estão imersos num contexto de flexibilização do trabalho, da intensificação da jornada laboral, colocando-os em situação desgastante, não conseguindo dar conta das atividades que lhes são atribuídas. Diante desta sobrecarga de atividades, atribuições importantes que ajudam a transformar a realidade não são realizadas ou mesmo lembradas, a exemplo das atividades que exigem a participação coletiva. Assim, a alienação, segundo Hungaro (2014, p. 50), em seus estudos sobre Marx, significa "[...] tudo aquilo que impede o desenvolvimento humano historicamente construído, que impossibilita o desenvolvimento singular e genérico dos homens". No quadro 7, anterior, não se observa nenhuma referência às atribuições que articulam ações que exigem a participação da comunidade escolar, por meio dos mecanismos de participação. Dentre as 18 atribuições que aparecem no Regimento Escolar, três tendem a direcionar as atividades para as ações coletivas, a saber:

> III. Elaborar, acompanhar e revisar com a comunidade escolar, o Projeto Político Pedagógico e PDE da escola, bem como sua implementação.
> XIV. Preparar, convocar e presidir, por delegação da Gestão, os Conselhos de Classe
> XVI. Estimular e apoiar a criação de Associação de Pais e Mestres da escola, e outros órgãos de ação participativa que contribuam para o desenvolvimento e a qualidade da educação, reforçando as metas educacionais, consolidando o processo de autonomia da escola. (ITAPETINGA, 2018, p. 26)

Observa-se que o próprio Regimento apresenta essas atribuições muito mais relacionadas às atividades a serem executadas do que como compromisso com o desenvolvimento do princípio de participação, enquanto ato político a ser construído pelo coletivo. Esta contradição desvelou-se quando os sujeitos da pesquisa foram indagados sobre quais das atribuições, constantes no Regimento Escolar, abrem espaço à participação na escola. Entre os entrevistados ocorreram percepções divergentes, das quais destacamos o posicionamento de insegurança, como mostra o depoimento a seguir:

> [...] mais uma vez o princípio da participação... o tema eu não absorvi. Seria o caso, de participação, das ACs, das reuniões com os professores, que a outro profissional não pode ser delegado esse tipo de atividade? O trabalho com a questão documental como eu já citei, a questão do acompanhamento das avaliações, dos projetos, que é específico do coordenador? Obviamente, se é participação, todos estes aí exigem que, não só o coordenador esteja inteirado e à frente, como também eu preciso que todos estejam prontos a participar desse tipo de processo, dessas ações. (EQUILÍBRIO, 2019)

Destacamos, também, o posicionamento de negação, quando o entrevistado ressalta na sua declaração:

> [...] Olhe, veja bem, em relação ao princípio da participação na atribuição do coordenador, tanto o princípio de participação como de gestão democrática, eu não tenho conhecimento que exista. Sei que na minha escola não tenho muito autonomia [...]. (CORAGEM, 2019)

Em sequência, o posicionamento de afirmação de um dos entrevistados:

> Sim, o princípio da participação é um princípio transformador. O coordenador sozinho nunca será capaz de transformar realidades. Ele precisa apoiar-se nos outros e buscar parcerias, promover a interação e intensa participação. (DETERMINAÇÃO, 2019)

Diante dos relatos, é possível afirmarmos que os coordenadores pedagógicos, em parte, não apresentam conhecimentos sobre suas funções que ajudem a promover um movimento participativo dentro das unidades escolares, que fortaleçam os mecanismos de participação e reforcem os pressupostos para uma gestão democrática. Evidenciamos, também, que dentro de um sistema neoliberal capitalista esta ausência de conhecimento ocorre porque não há espaço e tempo destinados à formação desses profissionais. O acúmulo de atividades direcionadas ao coordenador pedagógico, as precárias condições de trabalho, a falta de tempo exclusivo para atividades e participação de formações são desafios vivenciados no cotidiano

escolar. Em muitos casos, quando surge alguma possibilidade, os profissionais não são dispensados das atividades, tendo que conciliar trabalho e estudo, gerando um desgaste laboral. Mesmo diante deste contexto, os entrevistados consideraram que a participação acontece na escola no decorrer da execução de algumas atividades, conforme mencionado no seguinte depoimento:

> Eu entendo que quando ele dialoga com o professor, escuta esse professor, busca com ele soluções para os encaminhamentos em sala de aula com alguns grupos específicos de alunos, é uma forma de participação, sim, e de escuta, de troca. Quando ele também vai escutar os pais na reunião pedagógica, para juntos tomarem algumas decisões, junto com a gestão, ele perpassa pelo princípio da participação. (FIBRA, 2019)

Outro aspecto investigado, ainda referente às atribuições do coordenador pedagógico, está associado à sua função formadora no espaço escolar, diante do professor. Por meio da função formadora, o coordenador terá suporte para a mobilização de ações reflexivas e participativas, como bem sinalizam Lima e Santos (2007):

> Neste caso, como agente responsável pela formação continuada de professores, o coordenador pedagógico deve sensibilizar seu saber-fazer de maneira a não unilateralizar as tomadas de decisão, como se tivesse todas as respostas para os encaminhamentos pedagógicos e resoluções de conflitos que inquietam a equipe docente. (LIMA; SANTOS, 2007, p. 78)

O Regimento Escolar Unificado trata da função formadora na sua última atribuição, sendo vinculada às atividades-meio de controle administrativo e pedagógico, e não como atividade primordial na relação ensino-aprendizagem, como revela a atribuição XVIII, que tem como finalidade “garantir os registros das atividades pedagógicas, dando continuidade ao processo de construção do conhecimento e às atividades de formação continuada dos professores” (ITAPETINGA, 2018, p. 26).

A formação continuada, função primordial do coordenador pedagógico, deve receber atenção como estratégia “às conexões entre teoria e prática pedagógica” e como forma de se efetivar espaços para discussões, no cotidiano escolar, por meio, principalmente, da “construção de alternativas” que serão “materializadas na elaboração do projeto político-pedagógico da escola” (SILVA; SAMPAIO, 2015, p. 967).

Ressaltamos que diante dos depoimentos foi possível perceber que há poucos espaços para que o coordenador desenvolva o trabalho de formação continuada com os professores. Outras tarefas rotineiras da escola demandam o tempo deste profissional que o impede de

planejar e realizar os encontros de formação. Além disso, para que estas formações existam é preciso pensar também na formação do próprio coordenador. Promover espaços reflexivos requer o tempo para preparação, o estudo e a busca de novos saberes. Conforme relato dos entrevistados, os coordenadores pedagógicos não têm recebido nenhuma formação nos últimos anos. Alguns depoimentos revelam esta realidade:

> Não, de jeito nenhum. Toda a formação que eu tenho, eu busquei de alguma forma. Há três anos, se não me engano, eu consegui através de uma seleção, feita pela Secretaria Municipal de Itapetinga, a participação de uma pós-graduação em coordenação pedagógica, pela UFBA. Essa foi a única formação que eu recebi. (CORAGEM, 2019)

> Esse ano eu ainda não recebi nenhuma formação para coordenador. Houve vários encontros com a coordenação técnica da Secretaria de Educação que acaba apagando o foco das inquietações e das angústias, mas este ano eu não recebi nenhuma formação. (ESPERANÇA, 2019)

A formação que o entrevistado está se referindo é o Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Coordenação Pedagógica, oferecido pelo Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, ofertado na modalidade de ensino a distância (EAD), no ano de 2010. Dois dos coordenadores entrevistados participaram deste curso.

Os entrevistados mencionaram que, apesar de não terem sido ofertados cursos de formação recentemente para os coordenadores, consideram os encontros realizados com os coordenadores técnicos na Secretaria Municipal de Educação momentos de discussão, reflexão e avaliação das práticas pedagógicas. É possível perceber esta realidade no depoimento a seguir:

> [...] via Secretaria nós tivemos alguns encontros de coordenadores para falar sobre a função e etc., para fazer uma avaliação, fazer uma reflexão acerca do nosso trabalho. Tudo isso vai suscitando alguns pontos onde não deixa de estar caminhando para numa determinada formação, mas não é algo específico, direcionado. (RIGOR, 2019)

> As formações que recebi foram os encontros prévios à Jornada Pedagógica e na própria semana da Jornada, além de outras formações na Secretaria Municipal de Educação, com os coordenadores técnicos, como o estudo/discussão sobre a BNCC. (FOCO, 2019)

Diante deste quadro, é possível reafirmar que poucos espaços de formação têm sido disponibilizados aos coordenadores pedagógicos. Com a responsabilidade em sua atribuição

pela formação continuada dos professores, observa-se ainda a ausência de investimento no processo de construção da identidade profissional do coordenador, no que diz respeito aos aspectos políticos e pedagógicos. Esta situação não é favorável para o desenvolvimento de um trabalho coletivo reflexivo, mas favorável à manutenção de ideologias dominantes e de alienação do trabalho. O coordenador precisa ter condições, primeiro, de refletir sobre o seu fazer pedagógico, sobre os aspectos políticos, econômicos e sociais que permeiam e influenciam o processo de organização educacional, para, depois, incentivar os professores a refletirem sobre as suas práticas educativas, articulando-se para a tomada de decisões coletivas e participativas.

6.2.2 Os desafios do trabalho coletivo

O trabalho coletivo é ação significativa para uma gestão democrática, uma vez que é realizado, principalmente, por meio dos mecanismos de participação no contexto escolar. O trabalho de coordenação pedagógica é potencializador na construção e efetivação de todo o processo organizacional educativo. Nas ações pedagógicas concretizam-se o desejo e as necessidades de toda a comunidade escolar. Nelas, também, concretizam-se ideologias e estabelecem-se vínculos com concepções alienadoras dos modelos de gestão empresarial, com características neutralizadoras da participação, enquanto ato político. Pais, professores, alunos, gestores, dentre outros representantes da comunidade escolar, são peças fundamentais para a superação desses modelos, no entanto, a eles devem ser proporcionados espaços para a ação coletiva, resgatando, sobretudo, a autonomia, enquanto valor democrático. “Em termos práticos, porém, sabemos que tal projeto coletivo é uma conquista muito difícil de ser realizada. Entraves pessoais e institucionais não faltam” (BRUNO, 2006, p. 14). Ainda segundo Hungaro (2014, p. 33), “o processo de emancipação humana está, portanto, vinculado com a realização da superação da consciência – com a tomada de consciência”.

Quando os sujeitos da pesquisa expressaram suas percepções sobre a atuação dos coordenadores pedagógicos, diante do trabalho coletivo, as evidências dos limites e das contradições dessa prática, no espaço escolar, ficaram claras, ao se observar que, dentre as atividades executadas no dia a dia, o trabalho direto com os mecanismos de participação não foi mencionado. Ressalta-se que o conselho de classe e reunião de pais foram citados, mas não como espaço coletivo participativo e, sim, como ação rotineira (conselho de classe no final de toda unidade letiva, plantão pedagógico, informativos de períodos de avaliação para

os pais, dentre outros), objetivando a descrição de atividades executadas na sala de aula pelo professor e executadas pela escola como um todo.

No caso da realização do conselho de classe, atividade articulada sob a mediação do coordenador pedagógico, esta apresentou relevância nas entrevistas, como poder coletivo e decisório, apenas no que diz respeito à vida escolar do aluno, nos aspectos relacionados aos dados quantitativos (notas) e qualitativos (comportamento). Não se tem tempo no conselho para discutir caminhos e soluções de problemas, pois tornaram-se mais espaços de resolução de questões técnicas e de informativos do que de discussão e reflexão, conforme é possível perceber no seguinte depoimento:

> [...] esse conselho de classe que muitas vezes apresenta só com uma importância maior no final do ano, na hora de aprovar e reprovar, precisa ser redimensionado [...] mas é preciso que esse conselho de classe aconteça para que haja o diálogo com os pais e com a família [...]. (FIBRA, 2019)

Quanto à questão da reunião de pais, resume-se a momentos de transmissão de informações e cumprimento de procedimentos administrativo-burocráticos. Situação evidenciada no depoimento de um entrevistado, ao enfatizar:

> [...] dessa parte dos pais, da família, a gente não tem participação. Eles fazem porque a gente convida, fala das necessidades deles, só que eles dão o nome, assinam, mas por mais que a gente chama, eles não têm este interesse de estar contribuindo com a escola pública. (FORÇA, 2019)

O depoimento evidencia a falta de *interesse* dos pais, no entanto, de acordo com Lück, Girling e Keith (2012, p. 19), “quanto aos pais, a sua participação é, na maioria das vezes, apenas desejada para tratar de questões periféricas da vida escolar, como, por exemplo, aspectos físicos e materiais da escola”. Segundo Bruno (2006, p. 14), essa resistência à participação, também por parte dos profissionais da educação, ocorre porque “uma das dificuldades do trabalho coletivo está no confronto de expectativas e desejos dos sujeitos envolvidos. Dificuldade que precisa de condições especiais para ser superada”. É nesse sentido que se faz necessário o planejamento do trabalho coletivo, com vistas à provocação de ações verdadeiramente participativas. Conforme Gandin (1997), é preciso planejar os momentos de encontros coletivos e articular estratégias que facilitem a participação e a reunião, não somente de pessoas, mas essencialmente de ideias, que precisam ser coletadas e discutidas, antes da tomada de decisão. Para esse autor, torna-se importante não desconsiderar no planejamento os aspectos relacionados à realidade da instituição escolar e à compreensão

das pessoas sobre essa realidade e, por isso, manter o planejamento flexível e adaptável às diversas situações reveladas pela comunidade. “Trata-se de buscar uma metodologia que tenha fundamentos teóricos e opções transformadoras, na linha da justiça social, e que gere uma dinâmica em que a participação seja o procedimento normal das pessoas que possuem parcela de poder” (GANDIN, 1997, p. 121).

Os sujeitos da pesquisa descreveram as atividades que consideravam ser planejadas com a participação da comunidade e as atividades que consideravam ser executadas, conforme será apresentado no Quadro 8, adiante. Antes, porém, é preciso ressaltar o depoimento de um entrevistado quanto às limitações, pois ele declara que

> [...] se a comunidade escolar que a gente se refere engloba todo o corpo da escola, ou seja, o vigilante, merendeira, pessoal da limpeza, faxina, direção, coordenação, professores... se envolve todos eles, eu tenho que admitir que nenhuma atividade, eu planejo com todo esse corpo. (EQUILÍBRIO, 2019)

Observa-se, também, nesse quesito, um posicionamento contraditório em relação ao depoimento anterior, pois um entrevistado expõe que

> [...] a maioria das atividades são planejadas com a participação, ora de grupo menores, ora de grupos maiores da comunidade. Contamos em menor percentual com a participação das famílias nesses planejamentos, por uma série de fatores. (DETERMINAÇÃO, 2019)

A divergência apresentada nas opiniões dos entrevistados ocorre devido à maneira como cada um interpreta e entende os processos participativos. Segundo Gandin (1998, p. 120), “quando se fala em participação em seu aspecto prático de processo participativo, muitas pessoas pensam em grandes plenários, onde através de votações se alcancem decisões”. De acordo com o autor, esse é um processo interessante, no entanto, não garante “[...] uma visão teórica lúcida nem gesta uma prática transformadora”. É preciso estar atento para as circunstâncias que envolvem os momentos coletivos, pois, segundo o autor, “[...] este tipo de prática participativa é o modo com que [...] as autoridades limitam o campo e a forma de participação”. Dessa forma, as autoridades “[...] preservam para si o poder e aceitam que algumas decisões devam ser tomadas por todos, desde que fiquem claros os limites e que [...] continuem decidindo sobre o que o povo pode decidir”.[34] Este aspecto pode representar o que Marx chamaria de “falsa consciência”, que se “autolegitima”. É a expressão da força da ideologia dominante que “recolhe elementos da realidade e os reconfigura sem estabelecer os

[34] *Ibid*., 1998, p. 120.

nexos entre essa reconfiguração e a realidade representada [...] aparece-nos como uma construção inquestionável [...]" (HUNGARO, 2014, p. 54).

Apesar do planejamento coletivo estar expresso nos documentos regulamentadores das atividades pedagógicas, os entrevistados revelaram as contradições, ao enfatizarem que são poucos os momentos de planejamento e que, quando ocorrem, se dão em circunstâncias aligeiradas e sucintas. No quadro, a seguir, estão apresentadas as atividades que os coordenadores conseguem, neste contexto, planejar e executar com a ajuda da comunidade.

Quadro 8 - Atividades planejadas e executadas com a participação da comunidade escolar

Com a ajuda da comunidade eu consigo planejar:	**Com a ajuda da comunidade eu consigo executar:**
A estruturação e adequação do Projeto Político Pedagógico - PPP	O acompanhamento da entrada e saída dos alunos
As ações executadas durante o ano letivo: datas comemorativas, calendário de avaliações, dentre outros.	As reuniões e comunicados aos pais
A elaboração e a concretização dos projetos escolares	Os projetos com a ajuda dos professores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa (2019).

Algumas situações foram apontadas como fatores que dificultam o planejamento coletivo, dentre eles destaca-se a atuação do gestor escolar:

> [...] a gestora não se envolve muito de forma efetiva com as ações do pedagógico, o que eu posso dizer que a questão pedagógica é também uma das atribuições dos gestores, mesmo que ele não se responsabilize efetivamente pelo que acontece, mas precisa também desse acompanhamento do gestor, o que eu sinto muita falta [...]. (RESISTÊNCIA, 2019)

Nesse depoimento é possível perceber características do modelo de gestão compartilhada, no qual cada um executa sua função, sem envolvimento em outras demandas, e/ou características do modelo de gestão gerencial, cujo diretor ocupa o papel maior da hierarquia e apenas delega atividades. Qualquer que seja o modelo no espaço escolar, a omissão quanto ao envolvimento nas atividades pedagógicas da escola, por parte dos gestores, pode representar: um forte indicativo de que os profissionais da educação ainda não conhecem seus papéis dentro de uma unidade escolar que deva funcionar sobre princípios democráticos; o medo de assumir compromissos, considerando que a tendência de responsabilização injetada pela política neoliberal, no processo de descentralização, sobrecarrega as unidades escolares com várias demandas e, por isso, os gestores preferem delegar as tarefas para

minimizar o peso das responsabilidades; forma de controle sobre a equipe, posicionando-se apenas como fiscalizador das atividades, perpetuando também a forma de organização implementada pela política de mercado capitalista.

Nesse quesito, mais uma vez, não foram mencionadas atividades planejadas e executadas, mediante a articulação de importantes mecanismos de participação de uma gestão democrática: a eleição direta para diretores, a eleição dos conselhos escolares, a organização de grêmio estudantil, a articulação de associação de pais, dentre outros. Para Ferreira (2008, p. 71), é relevante a "[...] comunicação entre pessoas com diferentes formações e habilidades, ou seja, entre agentes dotados de distintas competências para a construção de um plano coletivo e consensual de ação". Os mecanismos de participação favorecem essa comunicação e a reunião das mais diversas opiniões e ideias. Mészáros (2002, p. 28) é contundente quanto à participação, ao afirmar "[...] que toda conversa de dividir o poder com a força de trabalho, ou de permitir a sua participação nos processos de tomada de decisão do capital, só existe como ficção, ou como camuflagem cínica e deliberada da realidade". Esta concepção de Mészáros ajuda-nos a esclarecer as contradições existentes nas escolas, quando não se consegue articular os mecanismos de participação, tampouco a organização da escola sob um modelo de gestão democrático.

Os entrevistados foram questionados sobre a organização das escolas em que atuavam, levando em consideração o contexto da gestão democrática. No Quadro 9, a seguir, apresentamos uma síntese das declarações.

Quadro 9 - Organização da gestão escolar na perspectiva dos participantes da pesquisa

Entrevistado	**Organização da gestão escolar**
(EQUILÍBRIO, 2019)	"A gestão da escola se organiza dentro... eu não vou chamar de pirâmide, mas nós temos a diretora, temos uma vice-diretora, tem uma pessoa lá que poderia chamar de excedente, que é uma professora que a gente não tem uma definição, mas ela auxilia ali, no corredor, uma necessidade ou outra [...] não temos o SOE [...] é direção, vice direção e coordenação".
(DETERMINAÇÃO, 2019)	"Nas escolas que eu trabalho a gestão está organizada em direção, vice-direção, coordenação pedagógica e serviço de orientação Educacional".
(CORAGEM, 2019)	"A gestão da escola onde trabalho, não é ruim em organização, não. Até que a parte é administrativa é bem organizada, mas é como eu estou falando, na parte pedagógica, eu precisaria ter um pouco mais de autonomia pra tentar fazer um trabalho melhor".
(RESISTÊNCIA, 2019)	"Apesar da equipe gestora ter conhecimento teórico a respeito do papel do gestor, do papel do coordenador, percebo que a equipe necessita de uma organização. Há uma confusão de papéis, onde o coordenador, SOE, apoio de gestão e até o secretário escolar assume e desenvolve ações que são responsabilidade do gestor, no caso do diretor [...]".

(FOCO, 2019)	“Atualmente a gestão conta somente com uma diretora, dois coordenadores pedagógicos (um para cada turno), um SOE pela manhã”.
(SUPERAÇÃO, 2019)	“A nossa gestão da escola se constitui assim: tem uma diretora geral, nós funcionamos nos três turnos, para cada turno a gente tem uma vice-diretora, então entre elas chegam as decisões, aquilo que desejam. Basicamente é feita assim”.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa (2019).

É possível captar, nos depoimentos, uma forte acepção de organização e gestão escolar atrelada ao chamado padrão gerencial, apresentando-se, hierarquicamente, a prevalência da seguinte estrutura padrão: diretor, vice-diretor, coordenador pedagógico e orientador educacional. Nenhum dos coordenadores conseguiu correlacionar ou citar os mecanismos legais de participação como componentes integrantes da organização da gestão das escolas.

Ainda sobre a organização escolar, ao serem indagados se consideram que a escola onde atuam apresenta um modelo de gestão democrática e participativa, foi possível perceber que as opiniões foram divergentes. O Quadro 10, a seguir, apresenta os relatos dos participantes sobre a questão.

Quadro 10 - Caracterização da gestão das escolas na perspectiva dos participantes da pesquisa

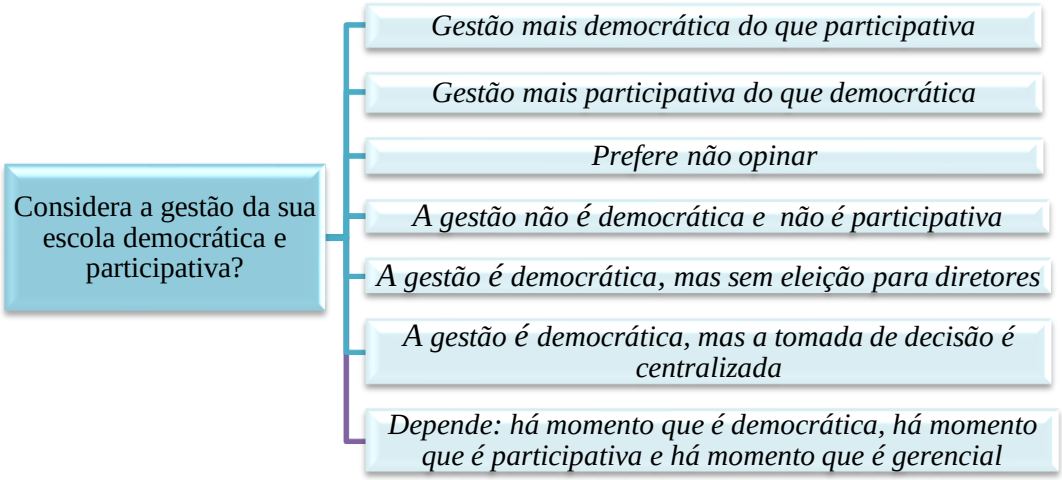
Entrevistado	**Escola é, ou não, democrática e participativa**
(EQUILÍBRIO, 2019)	“Eu considero a gestão da escola democrática e participativa, só que ela é mais democrática do que participativa”.
(DETERMINAÇÃO, 2019)	“Creio que ainda não conseguimos atingir um percentual que permita caracterizar a gestão que, muitas vezes, se configura como participativa, e outras vezes como democrática, esta última em menor intensidade”.
CORAGEM, 2019)	“Se ela é democrática ou participativa, esse tipo de gestão eu fico com um pouco de dúvida, entre democrática ou participativa. Prefiro não opinar”.
(RESISTÊNCIA, 2019)	“Não considero a gestão da escola democrática e participativa. Algumas decisões são tomadas pelo gestor sem ser compartilhada com a equipe. Apesar de passar praticamente todo tempo envolvido com a questão financeira, a prestação de contas é precária, não se expõe os programas e o recurso que a escola possui, não são apresentados à comunidade os bens adquiridos, as reuniões são fragmentadas e com a finalidade de coletar assinaturas”.
(ESPERANÇA, 2019)	“Sim, levando em consideração os princípios previstos na LDBEN [...] Outro aspecto da gestão democrática é a escolha dos gestores escolares, no entanto, ainda ocorre por indicação”.
(FOCO, 2019)	“Eu acredito que a direção da escola será democrática sim, até porque nós estamos vivendo um tempo onde todos têm vez e têm voz. Alguns se recusam a participar, outros acham que não vale a pena opinar... mas a tomada de decisão ainda é centralizada [...]”.

(SUPERAÇÃO, 2019)	"Eu sinto que vai depender do momento e da situação. Em alguns momentos ela é democrática: todos têm vez, falam, opinam, decidem. Em alguns momentos também ela é participativa: a gente consegue o envolvimento de todos. No entanto, em alguns momentos ela é gerencial: por mais que se tente o envolvimento de todos, acaba prevalecendo a voz de uma forma hierárquica".

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa (2019).

No quadro 10, anterior, evidencia-se um desencontro de ideias entre os entrevistados. A relevância dessas informações consiste na percepção de que, de acordo com as concepções apresentadas pelos coordenadores, no município de Itapetinga não há uma definição de uma política de gestão, principalmente no que diz respeito à política de gestão democrática. Os dados revelam as seguintes divergências, apresentadas na Figura 2.

Figura 2 - A gestão democrática e participativa nas escolas na perspectiva dos coordenadores pedagógicos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base nas entrevistas dos sujeitos da pesquisa (2019).

Observa-se que, nesse aspecto, cada entrevistado fez uma caracterização do funcionamento da gestão da escola. Esse dado implica em percebemos que cada escola da rede municipal trabalha sob a perspectiva de gestão que depende da compreensão de quem assume as funções de poder. Segundo Ferreira (2008),

> Toda e qualquer organização que tente implantar e desenvolver práticas de natureza participativa vive sob a constante ameaça da reconversão burocrática e autoritária dos seus melhores esforços. As razões para isto são diversas: história de vida dos membros, supervalorização ideológica das formas tradicionais de gestão, demandas políticas difíceis de conciliar etc. (FERREIRA, 2008, p. 71).

As razões evidenciadas pelo autor ajudam na compreensão da diversidade de percepções apresentadas na figura 2, apresentada anteriormente. Nesses depoimentos, foi possível, também, evidenciar as seguintes razões:

- A compreensão de que a gestão democrática e participação são processos diferentes, e a incerteza entre o que é gestão democrática e o que é participação;
- Falta de conhecimento dos processos organizacionais da gestão escolar e do princípio da participação ou receio de se posicionar, pois acredita que estará fazendo julgamento do colega e não de toda uma estrutura organizacional, quando prefere não opinar;
- A convicção de que ainda não se instituíram processos de gestão democrática dentro das unidades escolares, pois confirma a centralização das decisões no diretor e a falta de transparência quanto às questões administrativas e financeiras junto à comunidade;
- A divergência ao afirmar que a gestão é democrática, no entanto, faz ressalva que um dos principais mecanismos de participação, a eleição para diretores, ainda não acontece;
- A contradição ao afirmar que a gestão é democrática, mesmo admitindo a pouca participação da comunidade e a centralização da tomada decisão;
- A revelação de que a gestão da escola se organiza de acordo com as circunstâncias ou conveniências. A organização da escola vai se caracterizar a depender dos resultados obtidos diante da tomada de decisões.

Todos esses aspectos implicam em um grande desafio para o desenvolvimento de um trabalho coletivo, pois, conforme Mészáros (2002, p. 1035), “a ideia de uma totalização coletiva plenamente consciente, através da atuação da classe e sem a participação autodeterminada de seus membros individuais, é uma proposição dúbia”. A composição de uma equipe gestora que ainda não consegue ter clareza das concepções de gestão e dos princípios de participação torna-se um fator que impede a superação de modelos ideológicos neoliberais e fortalece a política de controle, dos modelos gerenciais e compartilhados que não privilegiam a construção de concepções e práticas participativas.

No bloco de questões em que foram analisados os impactos das políticas públicas no trabalho de coordenação pedagógica, também foram evidenciados o poder exercido pela ideologia da classe dominante sobre a prática pedagógica e a situação de alienação do trabalho revelada nos depoimentos dos entrevistados. O coordenador, como já foi citado

anteriormente, exerce o papel de articulador entre as políticas públicas e as ações pedagógicas, no entanto, enfrenta todos os dias os desafios e entraves, pois esse trabalho de mediação, entre as políticas públicas e prática pedagógica, somente acontece de forma reflexiva, quando para o coordenador for disponibilizado espaço com proposta de organização escolar na perspectiva da gestão democrática, em que ele tenha condições de se apropriar dos mecanismos de participação, atuando com autonomia diante das políticas de controle.

Na tentativa de perceber as dificuldades do trabalho coletivo, no que diz respeito aos projetos que são lançados pelo governo e as condições articuladoras do coordenador escolar, os entrevistados responderam se os projetos implantados pelo governo são executados na unidade escolar, se eles sofrem alterações; se sofrem, deveriam explicar o porquê das mudanças.

No quesito execução, os entrevistados mencionaram que são muitos os projetos que chegam à escolar e que a maioria é executada, sim. No entanto, evidencia-se nas entrevistas que o principal motivo para execução é a obrigatoriedade e cumprimento burocrático das ações impostas hierarquicamente, como é possível observar quando um dos depoentes afirma: "[...] recebemos projetos determinados pela Secretaria de Educação, pelo MEC, que chegam na escola e é preciso executar" (EQUILÍBRIO, 2019).

Os projetos são implementados nas escolas por meio de políticas educacionais que apresentam um discurso com vistas à melhoria da qualidade do ensino. Moraes faz uma forte crítica a estas políticas. Em suas palavras,

> As políticas educacionais não são um "raio de luz" que orienta de forma neutral os caminhos da homogeneização. Ao contrário, [...] o conteúdo de cada política específica carrega normas e orientações para efetivar comportamentos sociais necessários para a sustentação do modo de produção – na atualidade, o capitalismo. (MORAES, 2014, p. 189)

Ainda segundo Moraes (2014, p. 190), toda a estrutura organizacional, as leis e as diversas interpretações que acompanham as políticas educacionais "[...] carregam critérios preciosos e têm uma função prática de restringir, orientar, proibir, marcar limites (público/privado) dos comportamentos e das atividades dos sujeitos".

Quanto às alterações dos projetos nas unidades escolares, os coordenadores mencionaram que, apesar de já chegarem prontos, normalmente, sofrem alterações. Essas alterações objetivam adaptar os projetos à realidade da escola. Um entrevistado afirma que os

projetos “[...] sempre são lidos, discutidos e adequados à realidade da Unidade Escolar (DETERMINAÇÃO, 2019)”. Outros depoimentos corroboram com esta afirmação:

> [...] Nós temos projetos todos os anos. Temos o projeto da rede municipal que é preciso que seja cumprido. Ele possui prazo e data de culminância. Chegam às escolas prontos, mas o coordenador tem autonomia para fazer algumas adequações. (CORAGEM, 2019

> [...] os projetos que são implementados pelo governo, como o escola sustentável, por exemplo, devem ser executados de acordo com as normas estabelecidas, as normas do programa, mas a escola se adequa e se organiza, de acordo com a sua realidade. (RESISTÊNCIA, 2019)

Na exposição das declarações, é possível registrar algumas considerações, dando ênfase aos limites e contradições:

- Limites: são executados porque é preciso cumprir as determinações;
- Contradições: fazem uso da autonomia para realizar as adequações.

Autonomia, na realidade concreta dos coordenadores, aparece como poder de adaptação e não de construção e decisão de ações. Nesse caso, essa autonomia “limitada” deve ser repensada diante das atividades desenvolvidas pelo coordenador pedagógico e também da compreensão que este profissional apresenta.

Ao buscar a visão de autonomia no trabalho do coordenador pedagógico, como articulador de ações participativas que envolvem posições e decisões que interferem significativamente na dinâmica escolar e na forma como a escola lida com as questões democráticas, encontramos dois posicionamentos que também expressam limites e contradições. Primeiro, uma visão duvidosa, pois, ao mesmo tempo que afirmam ter autonomia, delimitam situações em que podem ou não decidir. Segundo, uma visão de afirmativa, pois sinalizam que suas opiniões são sempre solicitadas na hora de tomar as decisões. É possível perceber esses posicionamentos nas declarações seguintes.

Visão duvidosa:

> [...] a relação entre o trabalho do coordenador e a participação na tomada de decisão da escola, no que se refere à tomada de decisão na parte pedagógica, nem sempre... como é que se diz... nem sempre é autônoma. Às vezes eu não tenho toda essa autonomia para resolver essas situações. (CORAGEM 3, 2019)

Visão de afirmativa:

> [...] a minha diretora quando se trata ali de algo [..] ela sempre conta com a minha opinião. Solicitou [...] em muitas coisas que foram feitas na escola via Secretaria. A Secretaria veio à escola e se reuniu com os funcionários, com os professores, coordenação, gestão, para que a gente pudesse também visualizar juntos uma forma de fazer o trabalho, mas com certeza eles sempre estão buscando a opinião da gente para que a gente possa fazer o melhor. (EQUILÍBRIO, 2019)

Os entrevistados que citaram a inexistência da autonomia disseram que o desempenho das suas funções fica comprometido. Relatam que é impossível desenvolver uma escola democrática sem a autonomia dos seus atores. Essa falta de autonomia está muito associada à forma de organização educacional, em que ainda se tem centralizada a figura do gestor escolar, e a obrigação do cumprimento das determinações hierárquicas:

> Infelizmente, enquanto coordenador, eu não tenho autonomia porque a direção interfere muito em algumas decisões, e eu me sinto acuada às vezes em tomar as decisões, e em tentar modificar algumas coisas que eu sei que não estão certas, então eu não tenho autonomia cem por cento. (CORAGEM, 2019)

> Essa autonomia está atrelada a um comunicado. Eu, pelo menos, nunca faço nada sozinha. Tomei a decisão e fiz. Penso, comunico à gestão. Discutimos a respeito e a gente acaba batendo o martelo, mas boa parte do que a gente executa é direcionada pela gestão [...]. (SUPERAÇÃO, 2019)

Não se faz gestão democrática sem autonomia e participação. Para Silva e Sampaio (2015, p. 967), “a autonomia do coordenador pedagógico, no processo de gestão e organização do trabalho escolar, ocorre nessa articulação entre a potencialidade agregada à formação continuada, capaz de constituir de forma coletiva a reflexão crítica”.

O momento mais adequado para serem realizadas essas reflexões é na execução do papel de formador, atribuída ao coordenador pedagógico. Nessa situação, ele apresenta condições de se apropriar dos diversos espaços de comunicação da escola, objetivando a análise crítica da realidade. No entanto, os entrevistados citaram as limitações do coordenador quanto à execução do papel formador, revelando o papel secundário dessa atribuição no cotidiano escolar, como pode ser visto no depoimento a seguir:

> [...] com tantas demandas, dentro e fora das escolas, esse momento de formação tem ficado sempre em segundo, ou terceiro plano, e quase nunca conseguimos realizar, apesar de nos momentos de atividades

> complementares buscarmos suscitar algumas discussões e reflexões, mesmo que pontuais. (DETERMINAÇÃO, 2019)

Enfatizaram que atividade complementar (AC) é o melhor espaço para realização da formação e que as atividades realizadas nesse espaço são de caráter não somente informativo, mas também formativo:

> Os momentos das ACs são destinados para essa finalidade, bem como para o planejamento dos professores. Portanto, sempre quando há a necessidade de debruçar sobre algum tema, essas miniformações ocorrem através da leitura de algum material e discussões. (FOCO, 2019)

Também sinalizaram que o tempo das ACs não é o suficiente para realização de momentos de formação e mencionaram algumas atividades realizadas no tempo disponível para diálogo:

> Eu não tenho momentos para formação do professor, é complicado. Hoje para fazer uma formação de professor eu preciso suspender aula, porque o nosso AC é diário e por área. Eu não tenho mais um AC como era antigamente, que era um dia com todo mundo. [...] esse tempo a gente utiliza mesmo para debater alguns problemas que eles estão tendo em sala de aula, para ajudar em algum material que eles estão precisando, para a escolha de atividades para a semana, para projetos. A questão de formação realmente fica um pouco a desejar. (CORAGEM, 2019)

Um entrevistado fez referência às formações externas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) ou por outras instituições, enfatizando a pouca motivação dos professores que consideram os formadores com pouca experiência da prática educativa e que os fundamentos teóricos das formações não possuem aplicabilidade prática.

> Dentro da unidade escolar quase não acontece. Primeiro, falta de tempo. A gente enquanto escola, não tem tempo de estar parando e desenvolvendo essas ações por conta do cumprimento dos duzentos dias letivos com alunos. A falta de recursos para contratar profissionais para as formações, é o segundo ponto. O terceiro, é pela descredibilidade da equipe com as formações. Segundo eles (professores) pessoas que dominam a teoria falam com facilidade de coisas que eles sabem que na prática ganham outra dimensão. Às vezes os professores participam dos cursos de formação e voltam para escola falando: a gente perdeu o nosso tempo para ouvir isso. (RESISTÊNCIA, 2019)

Alguns pontos foram observados nesse último bloco de questões, sendo possível evidenciar as contradições existentes e as determinações no trabalho do coordenador

pedagógico diante da gestão democrática. O espaço citado como o adequado para as formações dos professores, sob a articulação da coordenação pedagógica, é o da Atividade Complementar (AC), no entanto, revelam que o tempo disponibilizado para a atividade semanal não é suficiente para atender à demanda da formação e todas as outras que a dinâmica escolar exige. O coordenador não consegue articular ações de formação para serem executadas no momento das ACs. Elas acabam resumidas a momentos *informativos*. Essa situação desperta no coordenador uma constante sensação de que não consegue efetivamente realizar suas funções coletivas junto ao professor e com qualidade. Diante desta situação, os coordenadores acabam se posicionando de forma alheia em relação às atividades voltadas à gestão democrática respaldadas em ações que incentivem à participação e a tomada de decisões coletivas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos a respeito das mudanças ocorridas na educação do Brasil evidenciam uma política de desenvolvimento que considera o capital humano um potencializador do crescimento econômico. Entre o trabalhador e o trabalho, de acordo a concepção marxiana, criou-se uma situação de "estranhamento", uma vez que o trabalho passou a ser executado para fins meramente produtivos e lucrativos. A esta situação de estranhamento Marx chamou de alienação. Segundo Rodriguez (2014, p. 141), "a alienação aparece como uma ação mediante a qual o indivíduo, o grupo, a instituição ou a sociedade se constituem alheios, alienados, afastados dos aspectos que se consideram importantes para a reprodução do homem [...]".

A educação assume uma condição que reforça os efeitos da organização na ótica do capital. Concepções como competência, habilidades e capacidades tornam-se preponderantes na atuação dos profissionais diante de um aglomerado mercado de trabalho exigente e competitivo. O impacto na vida do trabalhador é evidente, pois é possível perceber os conflitos nas instituições escolares, marcados pela contraposição aos ditames neoliberais, que não condizem com as reais necessidades para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, marcados pelas limitações que impedem a superação das propostas alienantes.

Este estudo se propôs a realizar uma investigação com vistas a analisar a gestão democrática educacional e o trabalho do coordenador pedagógico no Município de Itapetinga-BA. Proposta concretizada em virtude da realidade vivenciada por profissionais da educação do município em questão. Assim, coordenadores técnicos, gestores e coordenadores escolares, por meio das entrevistas, externaram suas percepções em torno da organização de gestão, considerando as relações entre gestão democrática, gerencial e compartilhada, enfatizando os princípios da gestão democrática e o princípio da participação. Também perpassamos com a investigação pelo trabalho do coordenador pedagógico, levando em consideração a trajetória e relevância desta função para o processo educacional, direcionando a investigação para o contexto do trabalho coletivo, na perspectiva da gestão democrática, enquanto desafio para a coordenação pedagógica das escolas.

Evidenciamos nas análises das concepções dos entrevistados que a gestão democrática não se apresentou como um processo administrativo de organização de trabalho, no caso o escolar. Gestão democrática está mais associada à maneira como os indivíduos frequentam as unidades escolares, estando relacionada, assim, à participação, na condição de presença dos membros da comunidade na instituição. Nas concepções sobre gestão democrática, foram

identificadas características de outros modelos de gestão, o que representou evidência de que para os profissionais da educação, participantes do estudo, o conceito desta política pública ainda se encontra indefinido e confuso. Um risco para uma sociedade com vistas aos valores democratizantes. A gestão democrática tem se revelado alvo das influências ideológicas da classe dominante, sob as bases neoliberais, em um discurso que convence, causa estranhamento e contradições no contexto educacional.

O modelo de gestão denominado gerencial tem se configurado nas instâncias educacionais, responsabilizando, cada vez mais, os gestores públicos pelos resultados alcançados e, ao contrário da gestão democrática, revelou-se muito bem definido nas concepções dos sujeitos. Características comuns a este modelo de gestão, como técnico, administrativo, tradicional, racional, dentre outros, foram identificadas nos depoimentos. O contraditório, nesta revelação, foi que boa parte deles declararam desconhecer a expressão "gestão gerencial". Esta contradição nos leva a inferir que há uma reprodução das concepções gerenciais por estes profissionais no seu dia a dia, porém "não percebida", e este é o grande artifício das concepções ideológicas dominantes e da alienação do trabalho.

O modelo de gestão compartilhada vem se fortalecendo, uma vez que se apresenta com todo o formato de uma política de participação, mas não permite a tomada de decisões. Os dados revelaram que este tem sido considerado o modelo ideal de gestão pelos educadores. Esta ideia de distribuição de tarefas revela-se muito associada ao conceito de "democrático". É imperceptível, pela maioria, o caráter maquiador que reproduz os modelos de organização empresarial de trabalho em série (cada um executando uma atividade, isoladamente, para se alcançar o produto final) que não promove a participação efetiva de todos na tomada de decisões.

A gestão democrática apresenta-se na legislação e nos anseios dos profissionais, entretanto, conforme relatos, não se efetiva na prática educativa. Percebe-se um turbilhão de concepções que se misturam, no vai e vem de incertezas e inseguranças, quanto ao modelo de gestão apropriado para as unidades escolares. Um distanciamento entre o que se deseja e o que se consegue efetivar. Neste contexto, a participação, que deveria se tornar um princípio útil à gestão democrática, não é vista como um ato político, transformador, para tomada de decisões coletivas. Os seus mecanismos (conselhos, grêmios, eleições, dentre outros), apesar de serem reconhecidos, são poucos ou não utilizados nas instituições escolares.

As atribuições direcionadas ao coordenador pedagógico, no Município de Itapetinga-BA, são bem definidas e elencadas, o que demonstra o reconhecimento da importância dessa função para a rede de ensino, no entanto, revelou-se uma desvalorização desse profissional,

uma vez que se evidenciou a ausência de uma matriz de progressão, quanto ao nível e à classe, destinadas ao coordenador pedagógico no Plano de Carreira e Remuneração do Município de Itapetinga. Uma contradição, pois a função de coordenação pedagógica é reconhecida, dentro da própria lei, como função do Magistério, mas somente o professor é evidenciado na Matriz de Progressão. Outra contradição é o fato de o município possuir poucos coordenadores concursados (efetivos) na rede. Esta situação provoca a desvalorização e precarização do trabalho dos coordenadores, sem o reconhecimento dos próprios colegas, das unidades escolares, colocando em pauta a identidade profissional daqueles que não somente exercem o cargo a convite da secretaria municipal, mas, também, daqueles que são efetivos. A classe dos trabalhadores que compõem o quadro de coordenador pedagógico demonstrou-se desarticulada e fragilizada.

Diferentes papéis são assumidos pelos coordenadores diante do contexto de flexibilização do trabalho evidenciado. Muito além do que está escrito nas leis, os coordenadores desenvolvem outras atividades, destinadas à resolução de problemas emergenciais e rotineiros, desviando-se o foco do trabalho pedagógico. As atribuições pautadas na participação, na tomada de decisões coletivas e na formação continuada dos professores acabam ficando em segundo plano ou nem mesmo são desenvolvidas/executadas. Daí a dificuldade de se trabalhar mediante a proposta de gestão democrática escolar.

O trabalho coletivo torna-se um grande desafio para o coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Itapetinga. Primeiro, porque nem todos reconhecem o trabalho coletivo como uma das atribuições. Segundo, porque não tem se destinado tempo suficiente para espaços de decisões coletivas. É contraditório porque todos reconhecem a importância dos mecanismos, mas não conseguem efetivá-los na prática.

Percebemos a dificuldade dos profissionais de construir espaços coletivos, pois muitos ainda se encontram apegados às formas tradicionais de gestão, devido às construções históricas de uma sociedade capitalista, a formação de identidade profissional respaldada nas estruturas administrativas gerenciais, a garantia de controle e poder, a dificuldade de acesso ao conhecimento teórico e crítico sobre as questões que envolvem a gestão escolar, as poucas condições de espaços para formação em uma perspectiva discursiva e emancipadora, dentre tantos outros fatores.

As limitações e contradições foram expostas pelos sujeitos da pesquisa, quando foi possível perceber a complexidade apresentada, ao tentar definir a gestão das escolas que trabalham. Presumimos que o desafio apresentado aos coordenadores pedagógicos corresponda à possibilidade de criação de espaços democráticos que superem incertezas e

indefinições e que reconheçam e tornem legítimo o trabalho coletivo, tendo como referencial os mecanismos de participação. Ressaltamos, ainda, a importância da compreensão de participação, não como atividade técnica e burocrática, mas como ato político e transformador.

Apontamos, neste estudo, a necessidade de espaços formativos de natureza política e pedagógica tanto para gestores como para coordenadores e professores. Ao coordenador recai o peso, diante de sua atribuição formadora, da construção de espaços formativos e coletivos. Também recai sobre o coordenador, diante das suas funções, articular a comunicação e o diálogo para reunião de ideias, percepções e anseios, por meio de um trabalho coletivo que abra espaços para as mais diversas concepções e vivências, no entanto, poucas oportunidades são destinadas a esse profissional para execução deste trabalho.

Refletimos sobre o tamanho da responsabilidade destinada ao coordenador diante da função de articulador, formador e transformador. Questionamos sobre quais as condições desse profissional para "articular" as atividades pedagógicas na perspectiva da gestão democrática, dentro de espaços que não se constituem democráticos. Também evidenciamos que o coordenador precisa articular uma equipe, que possui uma identidade, suas posições políticas e sociais, seus referenciais e suas escolhas. Quanto ao papel formador, enfatizamos a formação como uma política pública que garanta o direito dos profissionais e que, de fato, possa promover benefícios à formação da identidade, como do ponto de vista da remuneração da carreira, do reconhecimento do salário e da valorização profissional. Esta responsabilidade não pode recair apenas sobre o coordenador pedagógico, mas exige uma atuação do Estado. E quanto à função transformadora, ressaltamos as dificuldades encontradas para que ocorra mudanças quando não há condições de trabalho e de desempenho das suas atribuições asseguradas pelo Estado.

A gestão democrática constitui-se como um instrumento político e social, pois envolve a comunidade escolar no contexto educacional. Para que isso se efetive, faz-se necessário compreender a influência e importância de cada um no desenvolvimento da aprendizagem e no sucesso das ações desenvolvidas. Compreende-se que a articulação de espaços democráticos entre coordenador e comunidade escolar não se restringe a disponibilizar ou elencar membros, mas, principalmente, a colocar em prática os conhecimentos construídos, compartilhar responsabilidades e evidenciar os princípios de uma gestão democrática.

Como lembra Dourado (2001), a prática da democracia requer tempo e exige aprendizado, com respaldo, principalmente, no diálogo, para superação de obstáculos e divergências, como a superação das influências ideológico-neoliberais e da alienação do

trabalho imposta por este sistema. Para tanto, é imprescindível criar condições que impliquem uma construção cotidiana e permanente de sujeitos sociopolíticos, capazes de atuar de acordo com as necessidades desse novo fazer pedagógico-político; redefinição de tempos e espaços escolares que sejam adequados à participação; condições legais de encaminhar e colocar em prática propostas novas; e respeito aos direitos.

A constatação e a compreensão das concepções de gestão democrática educacional e de suas relações com o trabalho do coordenador pedagógico podem nos conduzir a uma reflexão das práticas educativas com um olhar mais atento às múltiplas determinações que envolvem as políticas públicas destinadas à organização e ao funcionamento das instituições escolares. Também poderá nos ajudar na reflexão sobre as condições de trabalho a que estão submetidos os profissionais diretamente ligados aos processos da gestão escolar, como gestores, coordenadores técnicos e coordenadores escolares. Poderá proporcionar uma análise sobre a forma convincente e alienadora com que as políticas neoliberais estão conduzindo e fazendo executar as atividades laborais educacionais. Políticas públicas que culpabilizam e responsabilizam os profissionais pelo funcionamento e organização das instituições escolares e seus resultados e que não oferecem condições/situações que permitam espaços para participação política e democrática. Políticas públicas que fazem os profissionais acreditarem que as mudanças não acontecem porque eles não são capazes de realizá-las, sentindo-se impotentes. Os prejuízos desta política são incalculáveis e uma ameaça às conquistas democráticas.

Salientamos que, em uma perspectiva de pesquisa que buscou uma aproximação com o método materialismo histórico dialético, novas determinações podem ser investigadas em relação ao objeto de estudo ao buscarmos escutar novas vozes. Assim, compreendemos que as discussões desta pesquisa podem ser ampliadas e propomos posteriormente a escuta das concepções também dos professores. Acreditamos que o olhar do professor sobre o trabalho do coordenador pedagógico na perspectiva da gestão democrática acrescentará novas percepções, revelará novas determinações, conceitos e realidade.

Propomos também, que os achados desta pesquisa sejam divulgados por meio de encontros, seminários, palestras, dentre outros veículos, e cheguem ao conhecimento dos órgãos regulamentadores, organizadores e executores do Sistema Municipal de Ensino de Itapetinga, e seus representantes, como a Secretaria Municipal de Educação, o Conselho Municipal de Educação, as instituições escolares, bem como ao público-alvo da pesquisa, os coordenadores técnicos, gestores e coordenadores escolares.

Finalizamos este estudo sem a pretensão de declará-lo como pronto e acabado, mas conscientes que se trata de uma pesquisa que ainda tem muitos caminhos a percorrer, por isso, pode impulsionar novos questionamentos e reflexões, considerando que, dado o momento histórico em que vivemos, muito ainda se tem a discutir sobre processos democráticos e participativos, principalmente no âmbito educacional, do trabalho pedagógico e seu compromisso com a transformação social.

REFERÊNCIAS

AMADOR, Milton Cleber Pereira. Legislação educacional no Brasil (1946-1961). *In*: Simpósio Nacional de História, 23, 2005, Londrina. História: guerra e paz. **Anais [...]** Londrina: ANPUH, 2005. CD-ROM.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? *In*: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (org.). **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 231-250. Disponível em: http://www.fundacentro.gov.br/Arquivos/sis/EventoPortal/AnexoPalestraEvento/Mesa%201%20-%20Ricardo%20Antunes%20texto.pdf. Acesso em: 26 nov. 2019.

ARRUDA, Elenise Pinto de. **Coordenação pedagógica:** contradições e possibilidades para a construção da gestão democrática na escola. 2015.186f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Oeste do Pará, Programa de Pós Graduação em Educação, Santarém, PA. 2015. Disponível em: http://www.ufopa.edu.br/ppge/images/dissertacoes/turma_2014/elenise_pinto_de_arruda.pdf. Acesso em 17 ago. 2018.

ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves; FALCÃO, Rafaela de Oliveira. O coordenador pedagógico e a formação continuada de professores: uma pesquisa-ação no município de Fortaleza. 37ª Reunião Nacional da ANPED. **Anais [...]** Florianópolis, SC. Out 2015. Disponível em: http://www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uplouds/2015/02/Trabalho-GT08-3706.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

BAHIA. **Lei nº 8.261 de 29/05/2002**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia, 2002. Disponível em: https://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/85404/lei-8261-02. Acesso em: 05 abr. 2019

BACELAR, Inalda Vieira. Escola, descentralização e autonomia. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p. 1-88, jul./dez., 1997.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.

BARROS, José D'Assunção. O conceito de alienação no jovem Marx. Tempo Social, **Revista de Sociologia da USP**, v. 23, n. 1. Jun/ 2011. p. 223-245. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ts/v23n1/v23n1a11. Acesso em: 26 nov. 2019.

BARROSO, João. O Reforço da Autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 11-32.

BARROSO, João. Modos de organização pedagógica e processos de gestão: sentido de uma evolução. **Revista do Instituto de Inovação Educacional**, v. 4, n. 2 e 3, 1991, p. 55-86. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/317047280_BARROSO_Joao_1991_Modos_de_organizacao_pedagogica_e_processos_de_gestao_sentido_de_uma_evoluca

o_In_Inovacao_Revista_do_Instituto_de_Inovacao_Educacional_vol_4_n_2_e_3_1991_pp_55-86. Acesso em: 29 out. 2018.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educ. Soc.** Campinas-SP, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a02.pdf. Acesso em: 05 abr. 2019.

BOCATO, Janaina Rocha. **As concepções de gestão democrática e instrumentos de participação:** estudo com gestores da rede municipal de ensino de um município do interior do estado de São Paulo. 2013. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário Moura Lacerda, Programa de Pós-Graduação em Educação, Ribeirão Preto, SP. 2013. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=265025. Acesso em: 17 set. 2018.

BONAMINO, Alicia M. Catalano de. O público e o privado na educação brasileira. **Revista brasileira de história da educação**, n. 5, p. 253-276, jan./jun. 2003. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/167323/O_publico_e_o_privado_na_educacao_brasileira.pdf. Acesso em: 18 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1961. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**, caderno 5, Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria nº 145, de 11 de fevereiro de 2009. Disciplina o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública. **Diário Oficial da União**. Brasília DF, 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=878-portaria-145-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. **Projeto pedagógico do curso de pós-graduação lato sensu em coordenação pedagógica**. Brasília, 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6975-projetodocurso-especializacao&category_slug=outubro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 nov. 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015a. (Série legislação; n. 193).

BRASIL. **O Futuro da Democracia:** uma defesa das regras do jogo. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 13. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2015b.

BRASIL. **Lei de 01 de julho de 2015**. Institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. MEC/CNE/CP, 2015c.

BRASIL. **LDB:** Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. Disponível em: https://www2.senado.leg.br /bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2018. Disponível em: http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/legislacaoConstituicao/anexo/CF.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRITO, Regiane dos Santos; PRADO, Jany Rodrigues; NUNES, Claudio Pinto. A condições de trabalho docente e o pós-estado de bem-estar social. **Tempos e Espaços em Educação**, Aracajú, v. 10, n. 23. p. 165-174, set./dez. 2017. Disponível em: https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/6676/pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço de formação. *In*: GUIMARÃES, Ana Archangelo *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada.** 9. ed. São Paulo: Abril, 2006. p. 13-20.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. *In:* OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação:** desafios contemporâneos. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 15-45.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do estado e gestão da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1139-1166, set./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/ v30n109a11.pdf. Acesso em: 29 out. 2018.

CASASSUS, Juan. Problemas de La Gestión Educativa em América Latina: La Tensión Entre os Paradigmas de tipo A y El Tipo B. In: Gestão Educacional: o Brasil no Mundo Contemporâneo. Brasília, **Em Aberto**, v. 19, n. 75, p. 49-69, jul. 2002.

CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (org.). Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília: UnB, 2014. p. 2-12.

DAHL, Robert. **Sobre a democracia**. Brasília: Editora UnB, 2001.

DESLANDES, Suely Ferreira. O Projeto de Pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: DELANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2009. p. 31-60.

DOURADO, Luís Fernandes. **Progestão**: como promover, articular e envolver a ação das pessoas no processo de gestão escolar?, Módulo II/ Luís Fernandes Dourado, Marisa Ribeiro

Teixeira Duarte; coordenação geral Maria Aglaê de Medeiros Machado. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001.

FARIAS, Isabel *et al*. **Didática e docência:** aprendendo a profissão. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/view/1176/1187. Acesso em: 29 out. 2018.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. A gestão da educação e as políticas de formação de professionais da educação: desafios e compromissos. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 97-115.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educ. Soc.**, ano XXIII, n. 79, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf. Acesso em: 29 out. 2018.

FREIRE, Juciley Silva Evangelista. Concepções de participação nas políticas educacionais: fundamentos sócio-históricos. **Anped**. 2012. UFT. Disponível em: http://www.anped.org.br /sites/default/files/gt05-1653_int.pdf. Acesso em: 29 out. 2018.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo:** na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor coordenador. O coordenador pedagógico e a formação docente. *In*: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CRISTOV, Luiza Helena da Silva (org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2001. p. 09-15.

GRACINDO, Regina. Vinhaes. Estado, Sociedade e Gestão da Educação: novas prioridades, novas palavras-de-ordem e novos-velhos problemas. **Revista Brasileira e Política e Administração da Educação**. Brasília-DF. v. 13, n. 1, p.1-144, jan/jun. 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GUTIERREZ, Luiz Gustavo; CATANI, Afrânio Mendes. Participação e Gestão Escolar: conceitos e potencialidades. *In:* FERREIA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59 -75.

HUNGARO, Edson Marcelo. A questão do método na constituição da teoria social de Marx. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília: Faculdade de Educação / Universidade de Brasília: UnB, 2014. p. 15-78.

IBGE, Educa. **Portal do IBGE voltado para educação**. 2019. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/. Acesso em: 04 nov. 2019.

ITAPETINGA. **Lei Municipal Ordinária nº 941 de 2003**. Dispõe sobre o plano de carreira e remuneração do magistério público municipal e dá outras providências. Gabinete do Prefeito, Itapetinga, BA, 18 dez. 2003.

ITAPETINGA. **Lei Municipal Ordinária nº 1.101 de 2010**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município de Itapetinga dá outras providências. Gabinete do Prefeito. Itapetinga-BA, 02 dez. 2010.

ITAPETINGA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **PME – Plano Municipal de Educação:** desafios e perspectivas para a nova década. Itapetinga- BA, 2015. 122 p.

ITAPETINGA. Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 001, de 07 de maio de 2018.** Aprova o Regimento escolar unificado: Educação infantil, ensino fundamental, educação do campo, educação de jovens e adultos. Itapetinga-BA, 2018. 74 p.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. *In:* FERREIA, Naura Syria Carapeto (org.). **Gestão Democrática da Educação:** atuais tendências, novos desafios. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 33-57.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/er/n17/n17a12.pdf. Acesso em: 17 maio 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Concepções e Práticas de Organização e Gestão da Escola: Considerações introdutórias para um exame crítico da discussão atual no Brasil. **Revista Española de Educación Comparada**, Madrid, Espanha, nº 13, p. 54 -86, 2007. Disponível em: https://pt.scribd.com/document/77396954/Inmaculada-Revista-Espanola. Acesso em: 17 maio 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educ. e Soc.**, São Paulo, ano XX, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

LIMA, Antonio Bosco de; PRADO, Jeovandir Campos; SHIMAMOTO, Simone. Gestão Democrática, Gestão Gerencial e Gestão Compartilhada: novos nomes velhos rumos. **Anpae**. São Paulo, 2011. CD-ROM. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/ cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0069.pdf. Acesso em: 15 ago. 2018.

LIMA, Licínio C. A Gestão Democrática das Escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestionária? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1067-1083, out.-dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01067.pdf. Acesso em: 29 out 2018.

LIMA, Paulo Gomes; SANTOS, Sandra Mendes dos. O coordenador pedagógico na educação básica: desafios e perspectivas. **Educere Revista de Educação**. v. 2 n. 4, p. 77-90, jul./dez. 2007. Disponível em: http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article /view/1656/1343. Acesso em: 29 out. 2018.

LIMA, Simone Moura Gonçalves. **O coordenador pedagógico e seu processo formativo:** perspectivas e limites de trabalho. 2016. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília, Programa de Pós Graduação em educação, Brasília, DF. 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/21157/1/2016_SimoneMouraGon%C3%A7alvesdeLima.pdf. Acesso em 15 ago. 2018.

LOPES, Jorge. Uma introdução ao estudo da escola do terceiro milênio: a escola contingencial. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p. 39-45, jul./dez. 1997. Disponível em: http://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/14130/1/1989_art_jlopes.pdf. Acesso em: 29 out. 2018.

LÜCK, Heloisa. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. **Revista Gestão em Rede**. n. 03, p. 13-18. Nov. 1997. Disponível em: https://progestaoead. files.wordpress.com/2009/09/a-evolucao-da-gestao-educacional-h-luck.pdf. Acesso em: 17 maio 2019.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. Petrópolis-RJ: Vozes, 2006a. Série Cadernos de Gestão.

LÜCK, Heloisa. **Gestão participativa na escola**. Petrópolis: Vozes, 2006b.

LÜCK, Heloisa; GIRLING, Robert; KEITH, Sherry. **A Escola Participativa**: o trabalho do gestor escolar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Col. primeiros Passos: 23).

MAGALHÃES, Fernando. **10 Lições sobre Marx**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

MARCATO, Célio Tiago. **Gestão democrática da escola pública**: a participação como princípio da democracia. 2017. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, 2017. São Carlos, SP, 2017. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9355/DissCTM.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 23 ago. 2018.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASCARENHAS, Ângela Cristina Belém. A contribuição do materialismo histórico-dialético para a análise das políticas educacionais. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília: Faculdade de Educação/Universidade de Brasília: UNB, 2014. p. 177-182.

MASSON, Gisele. As contribuições do método materialista histórico e dialético para a pesquisa sobre políticas educacionais. **Anais IX ANPED SUL**. Caxias do Sul- RS, 2012.Ace Disponível em: http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/%209anpedsul/paper/viewFile/966/126. Acesso em: 26 nov. 2019.

MASSON, Gisele. A importância dos fundamentos ontológicos nas pesquisas sobre políticas públicas educacionais. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (orgs.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília: Faculdade de Educação / Universidade de Brasília: UnB, 2014. p. 202-225.

MASSON Gisele; FLACH, Simone de Fátima. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em Políticas Educacionais. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-15, 2018. Disponível em: http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe. Acesso em: 26 nov. 2019.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

MOLLICA, Andrea Jamil Paiva; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O professor especialista iniciante e o apoio do coordenador pedagógico. **37ª Reunião Nacional da ANPED**. Florianópolis, SC. Out. 2015. Disponível em: http://www.37reuniao.anped.org.br/wp-content/uplouds/2015/02/Trabalho-GT08-3806.pdf. Acesso em: 15 maio 2018.

MORAES, Raquel de Almeida. O método materialista dialético e a consciência. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília: Faculdade de Educação / Universidade de Brasília: UnB, 2014. p. 79-96.

MORAIS, Pauleany Simões de. Participação como forma de ampliação dos espaços democráticos: concepções e perspectivas para gestão da escola. **Anpae**. São Paulo, 2011. CD-ROM. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0437.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas de formação e desenvolvimento profissional docente: da intenção às práticas. **XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. 23 a 26 de julho de 2012, FE/UNICAMP Campinas, SP. Jul. 2012. Disponível em: http://endipe.pro.br/ebooks-2012/0041m.pdf. Acesso em: 15 maio 2018.

OLIVEIRA, João Ferreira de *et al*. **Política de Formação Continuada dos Profissionais da Educação**. Caderno Temático 6. Camaragibe. PE: CCS Gráfica e Editora, 2016. Disponível

em: https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/1-Cadernos/6Caderno.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

OLIVEIRA, Silvana Barbosa de. **Gestão democrática e a construção do projeto político pedagógico:** um desafio para intervenção. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED. Paraná, 2007.

OLIVEIRA, Anely Oliveira; SANTOS, José Jackson Reis dos; PEREIRA; Sandra Márcia Campos. Estudo Introdutório sobre a constituição da coordenação pedagógica no contexto da rede estadual de ensino da Bahia (Direc 20). *In*: NUNES, Cláudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de Castro (org.). **Formação de Professores, Currículo e Gestão Educacional**. Curitiba, PR: CRV, 2015. p. 137-155.

PARO, Vitor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. *In*: SILVA, Luiz Heron da (org.). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307. Disponível em: http://www. gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2010/ a_ge stao_da_educacao_vitor_Paro.pdf. Acesso em: 03 jun. 2019.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar:** introdução crítica. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. 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. 2010a. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a08.pdf. Acesso em: 7 jan. 2013.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar**. Introdução Crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010b.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2012.

PERONI, Vera Maria; CAETANO, Vidal Maria Raquel. O público e o privado na educação Projetos em disputa? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/ viewFile/584/658. Acesso em: 02 nov. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. Estado e terceiro setor: as novas regulações entre o público e o privado na gestão da educação básica brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 761-778, out. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0730108. Acesso em: 18 mar. 2019.

PIRES, Ennia Débora Passos Braga Pires. **A prática do coordenador pedagógico:** limites e perspectivas. 2005. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas-SP, 2005.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. *In*: Fundação Victor Civita. **Estudos e Pesquisas Educacionais**. São Paulo. V. 1, n. 2, Fundação Victor Civita e Fundação Carlos Chagas, 2011, p. 227-287. Disponível em: http://www.fvc.org.br /pdf/livro2-04-coordenador.pdf. Acesso em: 15 set. 2014.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lúcia Trevisan; ALMEIDA, Laurinda Ramalho. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**. v. 42, n. 147, p. 754-771, set./dez. 2012. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300006. Acesso em: 26 out. 2019.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria. Contribuições do método materialista histórico dialético. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília: Faculdade de Educação / Universidade de Brasília: UnB, 2014. p. 131-152.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "Estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 6, n. 19, p. 37-50, set-dez 2006. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Disponível em: http://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201cestado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view. Acesso em: 29 out. 2018.

ROSA, Clóvis. **Gestão estratégica escolar**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2004.

ROSA, Sandra Regina Bernardes de Oliveira. **O trabalho do coordenador pedagógico na escola**: compromisso com a gestão democrática na rede municipal de ensino de Curitiba. 2017. 165f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Tuiuti do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, PR.2017. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/ vufind/Record/UTP_c9710251f79f582a784063785faa3346. Acesso em: 29 out. 2018.

SANTOS, Isabel Santana; BEZERRA, Ada Augusta Celestino. O Progestão (Programa de Capacitação a Distância de Gestores Escolares) como política Pública de formação continuada docente, sob o olhar do tutor. **EccoS Revista Científica**, São Paulo. n. 36, p. 159-184, jan.-abr. 2015. Disponível em: http://www.redalyc.org/pdf/715/71541061011.pdf. Acesso em: 23 jun. 2019.

SANTOS, Islei Simone Oliveira dos. **Coordenação pedagógica e gestão democrática**: contexto, fundamentos teóricos e propostas de atuação na Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. 2013. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2013. Disponível em: http://wwws.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/2871.pdf. Acesso em: 20 ago. 2018.

SILVA, Andréa Liger da. Gestão democrática: A ação do Colegiado escolar como estratégia de democratização da gestão. **Anpae**. São Paulo, 2011. CD-ROM. Disponível em: http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0055.pdf. Acesso em: 04 dez. 2018.

SILVA, Isabel Cristina Rodrigues Brito da. **Práticas discursivas sobre gestão democrática dos coordenadores pedagógicos**. 2017. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória da Conquista, BA. 2017. Disponível em: http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2017/07/ISABEL-CRISTINA-RODRIGUES-BRITO-DA-SILVA.pdf. Acesso em: 29 out. 2018.

SILVA, Rose Maria da. **Fundamentos e práticas de gestão compartilhada na educação profissional**. 2016. 106f. Dissertação (Mestrado em Gestão Educacional) Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, São Leopoldo, RS. 2016. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/5597/Rose%20Mari%20Ribeiro%20da%20Silva_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 14 set. 2018.

SILVA, Luís Gustavo Alexandre da; SAMPAIO, César Luis. Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Minas Gerais. **Ensaio: aval pol.públ. Educ**, Rio de Janeiro. v. 23, n. 89, p. 964-983, out/dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n89/1809-4465-ensaio-23-89-0964.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009a. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf. Acesso em: 14 jan. 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A pesquisa no campo da gestão da educação: algumas reflexões sobre as relações entre produção do conhecimento e a prática da gestão educacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 81-94, jan./jun. 2009b. Disponível em: http://www.esforce.org.br/index.php/semestral/article/view/103/292. Acesso em: 20 maio 2019.

SOUZA, Raquel Aparecida. **A formação de professores/coordenadores pedagógicos a partir do Programa Nacional Escola de Gestores:** a experiência no Tocantins. 2016. 270f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22653/1/2016_RaquelAparecidaSouza.pdf. Acesso em: 18 ago. 2018.

TORO, José Bernardo. **A construção do público:** cidadania, democracia e participação. Rio de Janeiro: Senac, 2005.

TORRIGLIA, Patrícia Laura; ORTIGARA, Vildacir. Primeiras aproximações para a pesquisa em políticas educacionais. *In*: CUNHA, Célio da; SOUSA, José Vieira de; SILVA, Maria Abádia (org.). **O método dialético na pesquisa em educação**. Brasília: Faculdade de Educação / Universidade de Brasília: UnB, 2014. p. 183-200.

VENAS, Ronaldo Figueiredo. **Transformações ocorridas na função do coordenador pedagógico, na rede estadual da Bahia (1950 a 2011):** alguns apontamentos sociopolíticos, legais e históricos. 2013. 147 f. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, 2013. Disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/16897/1/Tese.pdf. Acesso em: 24 ago. 2018.

APÊNDICE A – **Roteiro de entrevista semiestrutura: coordenador técnico**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCACIONAL E O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: LIMITES E CONTRADIÇÕES

Mestranda: Soane Santos Silva

Orientadora: Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires

Linha 1: Educação, Políticas Públicas e Gestão.

ENTREVISTA COORDENADOR TÉCNICO

BLOCO 1

1. Qual a sua graduação?
2. Possui pós-graduação? Qual?
3. Participou de alguma formação específica para coordenação pedagógica?
4. É coordenador efetivo (concursado)?
5. O que o (a) levou a ser coordenador técnico (a)?
6. Há quanto tempo exerce a função de coordenador técnico?
7. Quais foram as suas experiências profissionais na área de educação? Já atuou como coordenador pedagógico escolar?

BLOCO 2

1. O que entende por gestão democrática?
2. O que entende por gestão gerencial?
3. O que entende por gestão compartilhada?
4. Existe alguma relação entre o modelo de gestão democrática e outros modelos de gestão em sua escola?

BLOCO 3

1. Qual a sua compreensão de participação no contexto escolar?
2. Como se efetiva o princípio da participação diante das ações pedagógicas das escolas?
3. Quais são os mecanismos de participação utilizados pelas escolas da rede na tomada de decisões das prioridades da escola?

BLOCO 4

1. Conhece as leis que normatizam a função do coordenador pedagógico a nível nacional, estadual e municipal? Quais?
2. Quais são as atribuições do coordenador pedagógico nas instituições escolares?
3. Dentre as atribuições do coordenador existe alguma específica que perpassa pelo princípio da participação? Qual?
4. Dentre as atribuições do coordenador existe alguma que perpassa pela prática da gestão democrática? Qual?
5. O coordenador pedagógico da rede tem autonomia para organizar o seu trabalho? Por quê?

BLOCO 5

1. Considera a gestão das escolas que os coordenadores pedagógicos atuam democrática?
2. Os projetos que são implantados pelo governo são executados nas unidades escolares? Estes projetos sofrem alterações nas unidades escolares? Quais e por quê?
3. Os coordenadores encontram resistência para implantação destes projetos? Quais e por quê?
4. Qual deve ser a postura do coordenador pedagógico, nos casos de resistência?
5. Com que frequência consegue realizar momento de formação com os coordenadores pedagógicos? Por quê?
6. Quais as dificuldades enfrentadas no trabalho com o coordenador escolar? Por quê?
7. Os coordenadores pedagógicos escolares conseguem realizar momentos de formação com os professores? Como e por quê?

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista semiestrutura: gestor escolar

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCACIONAL E O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: LIMITES E CONTRADIÇÕES

Mestranda: Soane Santos Silva

Orientadora: Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires

Linha 1: Educação, Políticas Públicas e Gestão.

ENTREVISTA GESTOR ESCOLAR

BLOCO 1

1. Qual a sua graduação?
2. Possui pós-graduação? Qual?
3. Participou de alguma formação específica para gestão escolar?
4. É efetivo na rede (concursado)?
5. De que forma foi escolhido (a) para ser o Gestor escolar (a)?
6. Há quanto tempo exerce a função de Gestor Escolar?
7. Quais foram as suas experiências profissionais na área de educação?

BLOCO 2

1. O que entende por gestão democrática?
2. O que entende por gestão gerencial?
3. O que entende por gestão compartilhada?
4. Existe alguma relação entre o modelo de gestão democrática e outros modelos de gestão em sua escola?
5. Considera a sua gestão como democrática? Por quê?

BLOCO 3

1. Qual a compreensão de participação no contexto escolar?
2. Como se efetiva o princípio da participação diante das ações pedagógicas da escola?
3. Quais são os mecanismos de participação utilizados pela sua escola na tomada de decisões das prioridades da escola?
4. Quais os espaços ou atividades desenvolvidas na escola que você identifica como participativas?
5. Em sua opinião, existe alguma relação entre o trabalho do coordenador e a participação na tomada de decisões do interior das escolas? De que forma?

BLOCO 4

1. Conhece as leis que normatizam a função do coordenador pedagógico a nível nacional, estadual ou municipal? Quais?
2. Quais são as atribuições do coordenador pedagógico nas instituições escolares?
3. Os coordenadores pedagógicos da Rede receberam ou recebem alguma formação para exercer a função?

4. Dentre as atribuições do coordenador existe alguma específica que perpassa pelo princípio da participação? Qual?
5. Dentre as atribuições do coordenador existe alguma específica que perpassa pela prática da gestão democrática? Qual?
6. O coordenador tem autonomia para organizar e desenvolver as atividades educativas da escola? Por quê?

BLOCO 5
1. Descreva as atividades que são executadas no dia a dia do coordenador pedagógico da sua escola.
2. Das atividades que o coordenador executa, quais são planejadas com a participação da comunidade escolar?
3. Das atividades que o coordenador executa, quais são executadas com a participação da comunidade escolar?
4. Como se organiza a gestão da sua escola?
Considera a gestão da sua escola democrática? Por quê?
5. Os projetos que são implantados pelo governo são executados na unidade escolar? Estes projetos sofrem alterações na unidade escolar? Quais e por quê?
6. Os coordenadores pedagógicos encontram resistência para implantação destes projetos? Quais e por quê?
7. Qual é a postura do coordenador pedagógico, nos casos de resistência?
8. Com que frequência seus coordenadores conseguem realizar momentos de formação com os professores? Como e por quê?
9. Quais as dificuldades enfrentadas no trabalho do gestor com o coordenador pedagógico? Por quê?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista semiestrutura: coordenador escolar

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCACIONAL E O TRABALHO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO: LIMITES E CONTRADIÇÕES

Mestranda: Soane Santos Silva

Orientadora: Profa. Dra. Ennia Débora Passos Braga Pires

Linha 1: Educação, Políticas Públicas e Gestão.

ENTREVISTA COORDENADOR ESCOLAR

BLOCO 1

1. Qual sua Formação (graduação/pós-graduação)?
2. Participou de alguma formação específica para coordenação pedagógica?
3. É coordenador efetivo (concursado)?
4. O que levou a ser coordenador?
5. Há quanto tempo exerce a função de coordenador pedagógico?
6. Quais foram as suas experiências profissionais na área de educação?

BLOCO 2

1. O que entende por gestão democrática?
2. O que entende por gestão gerencial?
3. O que entende por gestão compartilhada?
4. Existe alguma relação entre o modelo de gestão democrática e outros modelos de gestão em sua escola?
5. Você considera na escola onde atua a gestão seja democrática? Por quê?

BLOCO 3

1. Qual a sua compreensão de participação no contexto escolar?
2. Como se efetiva princípio da participação diante das ações pedagógicas da sua escola?
3. Quais são os mecanismos de participação utilizados para tomada de decisões das prioridades da sua escola?
4. Quais os espaços ou atividades desenvolvidas na escola que você identifica como participativas?
5. Em sua opinião, existe relação entre o trabalho do coordenador e a participação na tomada de decisões no interior das escolas? De que forma?

BLOCO 4

1. Conhece as leis que normatizam a função do coordenador pedagógico a nível nacional, estadual, municipal?
2. Quais são as atribuições do coordenador pedagógico nas instituições escolares?
3. Recebeu ou recebe alguma formação para exercer a função? Se recebe, quantas durante o ano?

4. Dentre as atribuições do coordenador pedagógico, existe alguma específica que perpassa pelo princípio da participação? Qual?
5. Dentre as atribuições do coordenador pedagógico, existe alguma específica que perpassa pela prática da gestão democrática? Qual?
6. Você tem autonomia para se organizar e desenvolver seu trabalho? Por quê?

BLOCO 5

1. Descreva as atividades que você executa no dia a dia da sua escola.
2. Das atividades que você executa, quais consegue planejar com a participação da comunidade escolar?
3. Das atividades que você executa, quais consegue executar com a participação da comunidade escolar?
4. Como se organiza a gestão da sua escola?
5. Considera a gestão da sua escola democrática e participativa?
6. Os projetos que são implantados pelo governo são executados na unidade escolar? Estes projetos sofrem alterações quando chegam em sua escola?
7. Encontra resistência para implantação destes projetos? Quais e por quê?
8. Qual a sua postura, enquanto coordenador, nos casos de resistência?
9. Com que frequência consegue realizar momentos de formação com seus professores? Justifique.

APÊNDICE D – Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa "**Gestão Democrática da Educação e o Trabalho do Coordenador Pedagógico: Limites e Contradições**". Neste estudo pretendemos: analisar quais as possíveis implicações do modelo de Gestão Democrática no trabalho do coordenador pedagógico da escola pública municipal de Itapetinga-BA, partindo da compreensão dos limites e das contradições existentes entre as proposições.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é que, após experiência como Pedagoga, Professora da Rede Municipal de Ensino do Município de Itapetinga, Gestora Escolar e atualmente Coordenadora Pedagógica Escolar, a pesquisadora certificou-se que o trabalho do coordenador pedagógico é imprescindível no espaço escolar, no entanto apresentava grandes desafios, em diversas dimensões, mas principalmente nos processos que envolvem a tomada de decisões sob os princípios da gestão democrática.

Para este estudo adotaremos como método o materialismo histórico-dialético. Tendo como procedimentos de coleta de dados a pesquisa bibliográfica, que perpassará pela compreensão da concepção de gestão democrática, participação e coordenação pedagógica e como instrumentos: análise documental, onde serão explorados nos arquivos públicos as leis que regulamentam a função e processo de formação do coordenador pedagógico; entrevista semiestruturada objetivando identificar as percepções da função no espaço escolar e a relação entre o modelo de gestão democrática e o trabalho do coordenador pedagógico. Para a análise dos dados coletados utilizará a dialética na perspectiva do materialismo histórico.

Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em todas as formas que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não causará qualquer punição ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo, tais como desconforto, cansaço ou estresse ao responder às questões da entrevista, constrangimento ou alteração de comportamento durante a gravação, alterações de conceitos e percepções diante das questões relacionadas a satisfação profissional e suas condições de trabalho e a quebra de sigilo involuntário e não intencional. No entanto, a fim de amenizá-los garantimos local reservado para realização da entrevista e liberdade para não responder a questões que considere constrangedoras ou que comprometam a situação trabalhista do entrevistado. Além disso, você tem assegurado o direito à compensação ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa. Os

benefícios deste estudo são colaborar com os estudos sobre a gestão democrática e o trabalho do coordenador pedagógico e, posteriormente, caso a pesquisa tenha alcance e reconhecimento, promover reflexões que possam refletir em novas práticas. A compreensão desta proposta, bem como as ambiguidades e equivalências entre as proposições, é importante ponto de análise e reflexão para uma ação ativa no contexto escolar respaldado no princípio da participação para a melhoria da qualidade da educação.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizados. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma das vias será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, _____fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e posso modificar a decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Vitória da Conquista, _____ de _____de 2019.

_____

Assinatura do(a) participante da pesquisa

_____

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

Pesquisador(a) Responsável: Soane Santos Silva
Endereço: Rua Agnaldo Araújo, 185 – Clodoaldo Costa – Itapetinga/BA
Fone: (77) 98826 1365 / E-mail: soanesilva@hotmail.com

CEP/UESB - Comitê de Ética em Pesquisa
Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.
Fone: (73) 3528-9600 (ramal 9727) / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

ANEXO A – Cópia do parecer de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB/BA

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A GESTÃO DEMOCRÁTICA EDUCACIONAL E O TRABALHODO COORDENADOR PEDAGÓGICO: LIMITES EPOSSIBILIDADES

Pesquisador: SOANE SANTOS SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 13446619.8.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.483.335

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto que visa analisar as peculiaridades da Gestão Democrática Educacional no trabalho do coordenador pedagógico da escola pública municipal de Itapetinga-BA. A pesquisa utilizará uma abordagem qualitativa que propõe focalizar as interações do cotidiano escolar e as perspectivas dos sujeitos, em particular o coordenador pedagógico. O método de análise a ser utilizado é o materialismo histórico. O instrumento para coleta de dados é uma entrevista semi-estruturada. Participarão como sujeitos da investigação 09 coordenadores pedagógicos escolares, 07 diretores das escolas onde atuam os coordenadores pedagógicos e 02 coordenadores técnicos.

Objetivo da Pesquisa:

Geral:

Analisar quais as implicações do modelo de Gestão Democrática no trabalho do coordenador pedagógico da escola pública municipal de Itapetinga-BA, partindo da compreensão dos limites e das possibilidades existentes entre as proposições.

Específicos:

- Identificar as concepções de gestão democrática educacional e suas relações com outros modelos de gestão na percepção dos coordenadores pedagógicos.
- Verificar as percepções do princípio de participação diante do trabalho do coordenador

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com

pedagógico.

- Identificar as atribuições do coordenador pedagógico no âmbito legal e as percepções desta função no espaço escolar.
- Compreender a relação entre o modelo de gestão democrática e o trabalho do coordenador pedagógico.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto identifica e esclarece os possíveis riscos e propõe ações para amenizá-los. Apresenta a relevância e os benefícios advindos do estudo que justificam sua aplicação.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um trabalho de mestrado, na área da Educação, bem estruturado e delimitado quanto aos objetivos. Possui um tema relevante e possivelmente trará contribuições para o trabalho do coordenador pedagógico, tanto do ponto de vista prático como teórico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto está adequado em relação aos documentos obrigatórios.

O TCLE foi apresentado de forma clara e com os requisitos necessários para o esclarecimento dos sujeitos da pesquisa.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Nenhuma pendência identificada.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião de 02.08.2019, a plenária do CEP/UESB aprova o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1349551.pdf	09/05/2019 21:46:16		Aceito
Outros	declaracao_compromissos.pdf	09/05/2019 21:45:59	SOANE SANTOS SILVA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	09/05/2019 21:45:15	SOANE SANTOS SILVA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	06/05/2019 20:54:19	SOANE SANTOS SILVA	Aceito

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB/BA

Continuação do Parecer: 3.483.335

Outros	autorizacao_coleta_de_dados.pdf	06/05/2019 20:52:59	SOANE SANTOS SILVA	Aceito
Outros	declaracao_orientadora.pdf	06/05/2019 20:52:08	SOANE SANTOS SILVA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_pesquisadora.pdf	06/05/2019 20:51:44	SOANE SANTOS SILVA	Aceito
Outros	instrumento_coleta_de_dados.pdf	06/05/2019 20:51:32	SOANE SANTOS SILVA	Aceito
Outros	termo_imagem_depoimento.pdf	06/05/2019 20:51:19	SOANE SANTOS SILVA	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_rosto.pdf	06/05/2019 20:50:26	SOANE SANTOS SILVA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

JEQUIE, 02 de Agosto de 2019

Assinado por:
Douglas Leonardo Gomes Filho
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepuesb.jq@gmail.com