



Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em  
Educação

ISSN: 0104-4036

[ensaio@cesgranrio.org.br](mailto:ensaio@cesgranrio.org.br)

Fundação Cesgranrio  
Brasil

da Silva, Luís Gustavo Alexandre; Sampaio, César Luis  
Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas  
educacionais implementadas no Estado de Goiás  
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol. 23, núm. 89, outubro-diciembre,  
2015, pp. 964-983  
Fundação Cesgranrio  
Rio de Janeiro, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399542696008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica  
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás

Luís Gustavo Alexandre da Silva <sup>a</sup>  
César Luis Sampaio <sup>b</sup>

## Resumo

Este artigo pretende problematizar os impactos dos parâmetros administrativos gerenciais como política pública de regulação da gestão do trabalho escolar. As análises são provenientes dos dados coletados em pesquisa documental e questionários. A pesquisa revela que as atuais políticas públicas educacionais, ao instituírem as avaliações sistêmicas e os princípios administrativos gerenciais como parâmetro para a gestão do trabalho escolar, comprometeram a autonomia dos coordenadores pedagógicos. Ressalta-se a formalização de uma cultura institucional com forte conotação administrativa e gerencial no que tange ao processo de gestão do trabalho escolar, em especial nos aspectos relativos ao controle das ações docentes e ao alcance de resultados educacionais.

**Palavras-chave:** Autonomia. Coordenação pedagógica. Gerencialismo. Controle.

## 1 Introdução

Este estudo pretende analisar questões referentes ao tema trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das atuais políticas públicas educacionais, visando a apreender o movimento e as contradições inerentes à implementação, na escola pública, de um modelo gerencial de organização, de gestão e de controle da produção do trabalho escolar.

---

<sup>a</sup> Universidade Federal de Goiás - UFG, Faculdade de Educação. Goiânia, Goiás, Brasil.

<sup>b</sup> Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo. São Paulo, São Paulo, Brasil.

Recebido em: 28 jul. 2014

Aceito em: 10 abr. 2015

Para identificar com maior precisão o objeto da pesquisa, a investigação teve como base os documentos oficiais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEE-GO) destinados a regulamentar o trabalho do coordenador pedagógico nas escolas públicas, o relatório de pesquisa intitulado “O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições”<sup>1</sup>, que contém um quadro das atribuições e funções dos coordenadores pedagógicos por regiões brasileiras, e os dados do questionário aplicado aos coordenadores pedagógicos efetivos do sistema estadual de educação que se inscreveram no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica oferecido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás em convênio com o Ministério da Educação.

Este texto pretende aprofundar os estudos concernentes ao trabalho e à autonomia do coordenador pedagógico, bem como problematizar os impactos dos parâmetros administrativo-gerenciais como política pública de regulação da gestão do trabalho escolar. Assim, cabe questionar, no tocante às mudanças no processo de gestão do trabalho escolar: Quais são as principais atividades desenvolvidas pelo coordenador pedagógico? Quais os desafios da função de coordenador pedagógico? Qual o efetivo grau de autonomia pedagógica existente no trabalho realizado pelo coordenador? De que maneira as mudanças nos processos de gestão do trabalho escolar interferem na construção da gestão democrática?

Para apreender com maior precisão a dinâmica e as contradições existentes nos processos de gestão e organização do trabalho escolar, foram analisados os questionários aplicados aos coordenadores pedagógicos do sistema estadual de educação que fizeram a inscrição no Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (Convênio UFG/MEC). No total, foram analisados os questionários respondidos por 520<sup>2</sup> coordenadores pedagógicos com mais de um ano de experiência na função em escolas públicas do Sistema Estadual de Educação de Goiás. As informações declaradas pelos coordenadores pedagógicos foram analisadas e examinadas tendo-se como parâmetro os documentos oficiais da SEE-GO, em especial a Portaria nº 0009/2012, destinada a regulamentar o trabalho do coordenador nas escolas públicas, e os dados do relatório de pesquisa desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas, que apresenta o quadro das atribuições e funções dos coordenadores pedagógicos no Estado de Goiás, elaborado com base na Lei Estadual nº 26 de 28/9/1999 e atualizado de acordo com as diretrizes operacionais da rede pública de ensino de Goiás em 2009 e 2010.

<sup>1</sup> Pesquisa coordenada pelas pesquisadoras Vera Maria Nigro de Souza Placco, Laurinda Ramalho de Almeida e Vera Lucia Trevisan de Souza, encomendado pela Fundação Victor Civita e desenvolvido pela Fundação Carlos Chagas em parceria com o Itaú BBA, Instituto Unibanco e Fundação Itaú Social.

<sup>2</sup> Esse quantitativo corresponde a 20% do total de coordenadores pedagógicos no exercício da função na Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás.

## 2 A autonomia do coordenador pedagógico no processo de gestão do trabalho escolar

É objetivo deste estudo analisar a autonomia dos coordenadores pedagógicos na gestão e organização do trabalho escolar. Teoricamente, a autonomia dos coordenadores pedagógicos na execução de seu trabalho envolve pensar e deliberar a respeito de questões pedagógicas no âmbito das escolas. Nesse sentido, os coordenadores pedagógicos exercem papel decisivo no processo de articulação, formação e democratização das relações na escola, ao estimularem práticas participativas como procedimentos essenciais para a constituição de efetivas experiências pedagógicas autônomas e transformadoras (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012).

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 esse profissional, responsável pela organização dos processos escolares, ação materializada nas funções de articulação, formação e transformação do contexto escolar. O processo de formação continuada e elaboração do projeto político-pedagógico insere-se no cerne dessas funções do coordenador pedagógico, pois a reflexão teórica sobre a prática docente e a definição dos princípios pedagógicos a serem instituídos na escola formulam-se no debate e na reflexão coletiva com a comunidade (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012).

Essas atribuições do coordenador pedagógico contêm significativa potencialidade transformadora em relação ao pensar e ao fazer pedagógico. A formação continuada dos professores representa a possibilidade de aprofundar os debates concernentes aos dilemas e às potencialidades inerentes ao processo educativo, ação essencial a ser realizada no espaço escolar, em razão das particularidades formativas dos educadores reunidos na escola e das práticas didático-metodológicas, permeadas por concepções de mundo e por relações subjetivas, que devem ser analisadas sob o parâmetro coletivo. Assim, o processo de formação continuada, em suas diversas experiências de intervenção, pode contribuir para a melhoria da articulação entre teoria e prática e garantir maior integração com o conjunto dos profissionais da escola. Evidentemente, a formação continuada desenvolvida no espaço escolar pelo coordenador pedagógico deve estar articulada a outras oportunidades de formação acadêmica para o conjunto desses profissionais, pois a transformação na visão de mundo do educador passa essencialmente por essa articulação entre a formação teórico-acadêmica e o (re)pensar da prática escolar cotidiana. Todavia, o trabalho interno nas escolas é essencial para a construção de significados coletivos para a prática pedagógica, ação capaz de agregar valores construídos

em conjunto com os diversos agentes escolares e instituir outras dimensões para a realização do trabalho educativo.

Nesse sentido, o exercício coletivo de discussão e elaboração do projeto político-pedagógico tem o potencial de contribuir para a formulação de caminhos alternativos para a superação de problemas pedagógicos encontrados nas escolas, ação que representa a capacidade de refletir sobre a prática e interferir na realidade escolar. Salienta-se que o processo de elaboração coletiva do projeto político-pedagógico contém um forte viés político, pois envolve o conjunto dos profissionais da educação, docentes e representantes da comunidade local no ato de repensar o papel pedagógico e social da escola. Ação que pode estimular o coordenador a desenvolver as suas atribuições relativas à articulação, formação e transformação da realidade escolar, bem como exercer significativamente a dimensão da autonomia na execução de seu trabalho (VEIGA, 2001; VEIGA; RESENDE, 1998).

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 concernente às conexões entre teoria e prática pedagógica e a efetivação dessas discussões por meio da construção de alternativas materializadas na elaboração do projeto político-pedagógico da escola. 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, bem como a construção de uma perspectiva emancipatória concernente à transformação política da realidade social.

Barroso (2003) define o conceito de autonomia. Para o autor,

O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à idéia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo, se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência”. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que exprime sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir,

orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico e social, de acordo com suas próprias leis (p. 16).

Barroso (2003) esclarece que a margem de autonomia individual se confronta e se equilibra com outras forças que também detêm significativo poder. Para o autor, não há autonomia da escola sem o reconhecimento da autonomia relativa dos indivíduos que a exercem em confronto e equilíbrio com os diferentes atores que constituem o espaço escolar, ou seja, a autonomia efetiva-se no cerne de um processo de disputa e acordos pelo exercício do poder entre o indivíduo e os diversos agentes educativos, dentre eles, a estrutura burocrática governamental, a direção escolar, os professores, os pais, a comunidade, os alunos, etc.

A autonomia das escolas deve se edificar na criação de condições que permitam, simultaneamente, desenvolver as autonomias relativas individuais e promover a associação desses interesses, direcionando-os para o alcance de objetivos comuns e coletivos. Esses objetivos coletivos devem estar articulados a oferta de um serviço público educacional de qualidade e a democratização do funcionamento da instituição escolar (BARROSO, 2003).

Para Contreras (2002), a autonomia refere-se a uma busca permanente pelos fundamentos que orientam e determinam a prática. Isso significa aprofundamento teórico em busca da essência e das razões que sustentam determinadas decisões e convicções sociais que podem limitar ou condicionar o exercício da autonomia. O exercício da autonomia passa pela superação dos limites que as circunstâncias da prática impõem para que o universo das decisões não se restrinja à experiência ou aos valores cristalizados, mas que possa ampliar os horizontes em relação ao que deveria ser, mas ainda não é. Assim, a autonomia pressupõe um profundo processo de reflexão crítica concernente à essência das práticas, dos valores e das instituições.

O pressuposto fundamental para a constituição da autonomia é o diálogo e o entendimento social. Esses princípios devem orientar a constituição das decisões profissionais, ou seja, constituir-se como base para satisfazer as perspectivas e expectativas sociais. Assim, a autonomia não depende tanto da definição legal dos direitos e das competências vinculadas exclusivamente aos professores. Depende da possibilidade de se construí-la no diálogo social e no entendimento mútuo “e isto é algo que não se desvincula do desejo de autonomia social, ou seja, do desejo que a sociedade (os diversos grupos e setores sociais envolvidos) seja a protagonista em uma questão de interesse social e não só profissional” (CONTRERAS, 2002, p.201).

Contreras (2002) esclarece que a autonomia ocorre em articulação com a comunidade. Segundo o autor,

A transformação do ensino para torná-la mais justa e educativa deve ser realizada em conexão com os movimentos sociais (e não só profissionais) que aspiram à democratização da sociedade. Nesta perspectiva, a autonomia não estaria desligada desse último propósito político, porque a autonomia profissional dos professores, entendida como processo progressivo de emancipação, não estaria desconectada da autonomia social, ou seja, das aspirações das comunidades sociais por criar seus próprios processos de participação e decisão nos assuntos que afetam suas vidas (CONTRERAS, 2002, p. 186).

Essa dimensão da autonomia atinge o trabalho do coordenador pedagógico, pois as ações propostas para esse profissional, em especial as relativas à formação continuada e à elaboração do projeto político-pedagógico, contêm uma forte conotação social ao promoverem a articulação, a formação e a transformação do contexto escolar. Todavia, no atual contexto de descentralização financeira e regulação administrativa gerencial do processo de gestão e organização do trabalho escolar, o coordenador pedagógico sofre com a abdicação desse potencial transformador e autônomo, capaz de conduzir soluções próprias e coletivas para os problemas internos da instituição escolar com recursos públicos suficientes para realização dessa finalidade (FERNANDES, 2012).

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, os processos e o padrão administrativo empresarial, centrado na eficiência e na eficácia. Nos tempos atuais, em especial a partir da década de 1990, com a predominância da reforma gerencial do Estado tornam-se cada vez mais objetos centrais da gestão os princípios e os procedimentos administrativos, dentre eles a eficiência, a eficácia, o desempenho, a produtividade e o planejamento, burocratizando-se as relações, intensificando-se o trabalho e se produzindo uma cultura individualista e de desempenho performático (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004; SILVA, 2006; MOREIRA, 2009; GAULEJAC, 2007).

Esse novo contexto educacional, constituído na década de 1990, conseguiu sustentar-se por intermédio de estratégias políticas diversas, dentre elas a ressignificação de conceitos acadêmicos. Os educadores progressistas compreendiam

autonomia pedagógica como a possibilidade de deslocamento do poder da esfera central do Estado para a dimensão escolar, acompanhada dos recursos públicos necessários para a realização integral do trabalho educativo e contavam, para esse processo, com a participação política da sociedade. Entretanto, o conceito de *autonomia pedagógica* foi ressignificado, compreendido, pós-reforma gerencial, como a capacidade de as escolas conseguirem maior independência administrativa e financeira em relação ao Estado, instituindo uma lógica gerencial na resolução de seus problemas cotidianos, visando ao cumprimento de determinadas metas previamente estabelecidas pelos órgãos centrais de educação (BARROSO, 2004; LIMA, 2001; PARO, 2001; SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000).

Segundo Barroso (2004),

A “autonomia da escola” é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola [...]. Contudo, não basta “regulamentar” a autonomia. É preciso criar condições para que ela seja “construída”, em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que formam o sistema público nacional de ensino (p. 71).

O trecho citado esclarece que a autonomia deve ser *construída* pelos sujeitos da escola em um amplo processo de discussão e amadurecimento da comunidade escolar em torno de um projeto educativo. Nesse sentido, na autonomia têm que ser consideradas as especificidades locais, culturais e históricas da comunidade, sem se abdicar de cumprir as orientações e os parâmetros de um projeto nacional de formação educacional. Assim, a autonomia construída nas escolas não deve significar a ausência do Estado no cumprimento de suas responsabilidades financeiras e pedagógicas, bem como a consequente transferência de responsabilidades educativas para a sociedade civil, “mas o reconhecimento de que em determinadas situações e mediante certas condições, os órgãos representativos das escolas podem gerir melhor que a administração regional certos recursos” (BARROSO, 2004, p. 70).

As atuais políticas educacionais, ao instituírem a descentralização financeira e os princípios administrativos gerenciais como parâmetro para a gestão do trabalho escolar, dificultam efetivas práticas coletivas de discussão e reivindicação do poder público relativo ao atendimento do direito constitucional de educação pública de qualidade para todos. Diante desse contexto, o papel dos coordenadores pedagógicos torna-se ainda mais complexo, sendo estes obrigados a adaptar-se a



um processo de regulação administrativa gerencial definida pelos órgãos centrais da burocracia estatal nacional e estadual que compreendem como parâmetros de qualidade educacional a melhoria de desempenho individual dos alunos nos testes nacionais de aferição de competências e habilidades cognitivas em áreas específicas do conhecimento, em geral Português e Matemática.

A lógica das atuais políticas públicas educacionais, cuja ênfase mantém-se no padrão de gestão gerencial e nos procedimentos avaliativos, induz a um contínuo processo de internalização, por parte dos coordenadores pedagógicos, dos referenciais administrativos como parâmetro para a resolução dos problemas escolares, induzindo o conjunto dos professores a ampliar suas responsabilidades individuais para o alcance de resultados “educativos” (FERNANDES, 2010; FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004; SILVA, 2006).

Essa é uma das principais transformações na cultura escolar, ou seja, a intensificação do controle em relação ao cumprimento de responsabilidades definidas por instâncias externas à escola e sem a legitimidade plena do coletivo escolar concernente às finalidades, aos objetivos e às ações empregadas para atingir os resultados definidos. Certamente, há contradições nesse processo de transformação cultural, pois algumas escolas públicas têm experiências educativas concernentes a sua organização como instituição dotada de relativa autonomia capaz de garantir práticas transformadoras, construídas em comum acordo com a comunidade escolar. Todavia, observa-se que as políticas públicas educacionais pautadas no padrão administrativo gerencial e nos procedimentos avaliativos tendem a disseminar seus valores e a impor seus princípios como projeto hegemônico na organização e gestão das escolas públicas (LIMA, 2001; SILVA et al., 2012).

### **3 Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico: dilemas e contradições**

As análises realizadas neste tópico têm como referência o exame da Portaria do Gabinete da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (SEE-GO), o relatório de pesquisa intitulado “O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições” e os dados concernentes aos questionários respondidos pelos coordenadores pedagógicos das escolas públicas do Sistema Estadual de Educação de Goiás.

A Portaria nº 0009/2012 do Gabinete da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás define que, “quanto à indicação do Coordenador Pedagógico (CP), este

será indicado pelo gestor da Unidade Educacional (UE), a partir do perfil definido pela SEE, e assine o termo de compromisso, elaborado pela Subsecretaria, sobre a sua atuação” (GOIAS, 2012, p. 4).

Quanto a atividades a serem desenvolvidas pelo coordenador, o documento declara que

O Coordenador Pedagógico cumprirá o total de horas de efetivo trabalho: garantindo a unidade de ação com os demais coordenadores pedagógicos da Unidade Escolar *participando da formação continuada mensal nas subsecretarias*, preparando material de apoio para sugerir ao corpo docente, estudando, *analisando e produzindo relatórios subsidiados pelos dados de rendimento* (SIGE, IDEB, Prova Goiás, Avaliação Diagnóstica, bem como outros mapeamentos solicitados pelo Tutor Pedagógico, etc.), participando e conduzindo reuniões, planejamentos e outras atividades que contribuam para o bom desempenho da Unidade Escolar (GOIAS, 2012, p. 4 - grifos nossos).

Quanto a permanência no cargo,

*O CP que não desempenhar as funções orientadas pelo Núcleo de Orientação Pedagógica da Subsecretaria poderá ser substituído.* Para tal ato, a Subsecretaria deverá registrar as orientações dadas, a fim de que o CP melhore a sua atuação. Sendo comprovada a ineficiência do servidor na função, mesmo com o suporte da Subsecretaria, será procedida a devida substituição (GOIAS, 2012, p. 5 - grifos nossos).

Em relação ao papel do coordenador pedagógico, o perfil administrativo torna-se sua característica predominante na escola. A principal função desse profissional é a solução de problemas administrativos e pedagógicos articulados à *performance* dos alunos nas avaliações sistêmicas realizadas na escola, ação que se distingue da perspectiva teórica democrática que associa o papel desse profissional à finalidade de pensar e discutir os objetivos pedagógicos da escola em sintonia com os interesses e expectativas da comunidade escolar.

O relatório da pesquisa “O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições” apresenta dados concernentes às funções do coordenador pedagógico no Sistema Estadual de Educação de Goiás, tendo como referência a Lei Estadual nº 26 de 28.09.1999 e as diretrizes operacionais da

rede pública estadual de ensino de Goiás em 2009 e 2010. Dentre as atribuições correspondentes ao trabalho do coordenador, apresentadas no relatório, podemos destacar as seguintes:

Estabelecer, cooperativamente, com o diretor, docentes e agentes administrativos educacionais, diretrizes, metas e ações estratégicas a serem alcançadas em cada programa e/ou projeto em desenvolvimento, assegurando a sua efetividade e, por conseguinte, o sucesso do estudante; Realizar, periodicamente, visitas às turmas, para acompanhamento do trabalho pedagógico do professor; *Orientar o professor no preenchimento de instrumento de acompanhamento do desempenho do estudante; Elaborar gráficos demonstrativos de rendimento dos estudantes* para serem utilizados como um dos instrumentos de análise de evidências da qualidade do desempenho global da turma, por ocasião da realização dos Conselhos de Classe; *Acompanhar o desenvolvimento do estudante, em relação ao seu desempenho*, participação e comportamento, auxiliando os professores em tomadas de decisão; *Elaborar, periodicamente, relatórios quali-quantitativos informando as duplas pedagógicas dos resultados pedagógicos alcançados pela escola*; Apoiar e incentivar a escola em *iniciativas de inovação da gestão escolar*; Auxiliar a escola na conquista e no exercício de sua autonomia administrativa, pedagógica e financeira; *Manter a comunidade escolar e as duplas pedagógicas da subsecretaria informadas das ações desenvolvidas e dos resultados avaliativos alcançados pelos estudantes* (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2011- grifos nossos).

Percebe-se a quantidade de atividades de natureza administrativa, de monitoramento e de controle do desempenho dos professores e dos alunos destacadas nas atribuições do coordenador pedagógico divulgadas pela SEE-GO por meio do relatório. Ressalta-se a formalização de uma cultura institucional com forte conotação administrativa e gerencial no que tange ao processo de gestão e organização do trabalho escolar, em especial nos aspectos relativos ao controle e monitoramento das ações docentes e ao alcance de resultados educacionais voltados à melhoria do rendimento individual do aluno e do desempenho da escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Essa cultura institucionalizada pelos parâmetros administrativos e gerenciais tende a comprometer decisivamente o trabalho do coordenador pedagógico que, na maioria dos casos, não tem autonomia para a realização do trabalho pedagógico pautado pelos princípios da articulação, formação e transformação, capaz de construir soluções pedagógicas coletivas e aprovadas pela comunidade escolar (PLACCO, SOUZA, ALMEIDA, 2012; SILVA, 2012).

É perceptível a intensificação dos conceitos de descentralização financeira articulada à responsabilização dos agentes escolares, em especial, professores, coordenadores e direção da unidade escolar, centrada no atingimento de bons resultados nos testes avaliativos nacionais. Há uma constante pressão por resultados e a inculcação dos fundamentos da ideologia meritocrática, capaz de disseminar, para a maioria dos coordenadores pedagógicos, a sensação de enquadramento do trabalho em limites preestabelecidos e em regras previamente definidas por outros profissionais da educação ou por agentes da burocracia do Estado.

Nesse contexto, o trabalho do coordenador perde autonomia porque se limita a orientações pedagógicas que visam a transmissão de conteúdos previamente definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais articulada às demarcações dos sistemas avaliativos. Na prática, há uma intensificação da função reprodutora do trabalho do coordenador pedagógico com vistas ao monitoramento do trabalho dos docentes e controle do desempenho dos alunos, ações submetidas à lógica educacional construída pelas agências nacionais de regulação, em especial o Ministério da Educação, que constituem a estrutura organizacional capaz de vincular recursos financeiros e prestígio social às escolas com melhor classificação nos testes nacionais. Essa lógica, reproduzida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, condiciona o trabalho do coordenador pedagógico em geral, à execução de procedimentos preestabelecidos pelo sistema educacional e ao acompanhamento dos resultados educativos, de modo a reduzir suas possibilidades de autonomia e a submeter o trabalho do conjunto dos docentes a esse enquadramento conservador.

Os dados dos questionários respondidos pelos coordenadores pedagógicos da Secretaria Estadual de Educação de Goiás demonstram que as principais atividades realizadas pelos coordenadores são: planejar com os professores, acompanhar, assessorar, avaliar e retroalimentar a operacionalização do trabalho pedagógico na unidade escolar, acompanhada pela verificação dos planos de aulas, do planejamento anual e dos diários dos professores, associados às devolutivas do planejamento, dos planos de aula e ao acompanhamento das metodologias aplicadas pelos professores. Assim, percebe-se relativa preocupação com a orientação pedagógica e com a prática docente; todavia, essa ação tem como sentido educacional a transmissão de conteúdos e o monitoramento do trabalho docente, cujo objetivo é a verificação da transferência para a sala de aula das orientações curriculares definidas pelos órgãos governamentais e sua execução pelo professor.

A maioria dos coordenadores afirmou que outras atividades constantemente realizadas são: a elaboração de gráficos demonstrativos de rendimento dos

estudantes para serem utilizados como um dos instrumentos de análise de evidências da qualidade do desempenho global da turma, por ocasião da realização dos Conselhos de Classe, e participar dos Conselhos de Classe realizados pela escola.

A natureza dessa atividade culmina na limitação da autonomia do coordenador pedagógico, pois não há espaço para reflexões curriculares mais pertinentes à finalidade e aos objetivos pedagógicos a serem alcançados na unidade escolar em consonância com as expectativas da comunidade. Essas reflexões, com efeito, estão articuladas aos debates e discussões pertinentes ao processo de formação continuada e possibilitariam a constituição de experiências educativas efetivamente democráticas.

Na prática, o tempo do coordenador é dedicado ao acompanhamento dos planos e diários dos docentes, bem como à realização de possíveis correções de trajetória no planejamento e nas atividades anuais dos professores. Evidentemente, essa é uma atribuição importante do coordenador pedagógico, qual seja, a de orientar o docente na realização de sua prática didático-metodológica. Mas, como está associada à constante realização de gráficos de monitoramento do rendimento escolar dos alunos e, conseqüentemente, à readequação do planejamento em sintonia com as metas de desempenho definidas pelos órgãos da secretaria de educação, não há condições para o desenvolvimento formativo da comunidade escolar e para o fortalecimento da autonomia do coordenador. Essas últimas ações seriam capazes de potencializar a construção de iniciativas pedagógicas consistentes e contribuir para a constituição de práticas sociais mais participativas e democráticas.

Os dados do questionário revelam que as atividades que aparecem com relativa força no exercício do trabalho do coordenador são: acompanhar, articular, assessorar, avaliar e retroalimentar o processo de elaboração, execução e implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e Projetos de Atividades Educacionais Complementares (Praec); elaborar e acompanhar projetos da escola junto aos professores e comunidade escolar; acompanhar, assessorar, avaliar e retroalimentar o processo de elaboração, execução e implementação do projeto político-pedagógico da escola; sensibilizar os professores e demais funcionários para a realização de um trabalho articulado, integrado e participativo, com foco no sucesso do estudante.

As atuais políticas públicas educacionais, ao privilegiarem a descentralização financeira, enaltecem mecanismos administrativos e gerenciais de gestão da escola pública como o PDE-Escola. O modelo de planejamento e gestão da

escola, materializado no PDE-Escola, associa-se à lógica de descentralização das responsabilidades e controle dos resultados por meio dos testes sistêmicos nacionais, ação cujo foco é o acúmulo de conteúdos e a melhoria da performance individual (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004; SILVA, 2006).

Na prática, esse modelo de gestão escolar não altera a tradicional centralização do poder no processo de tomada de decisão. Os agentes escolares são induzidos a colaborar para melhorar os resultados e a classificação alcançada pela escola no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Nesse contexto, está em jogo a finalidade atribuída ao papel do coordenador pedagógico nos processos de gestão e organização do trabalho escolar. Os projetos financiados pelo PDE-Escola são elaborados, na maioria das vezes, visando exclusivamente a melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações nacionais em disciplinas específicas como Português e Matemática e, constantemente, esses projetos realizados pelos docentes não apresentam qualquer articulação entre si. O potencial educativo e formador, consubstanciado no projeto político-pedagógico, capaz de subsidiar discussões curriculares e pedagógicas consistentes em conjunto com a comunidade escolar, perde-se diante da racionalidade e operacionalidade do PDE-Escola, oriundo de uma concepção técnico-instrumental de gestão das escolas públicas (FONSECA; TOSCHI; OLIVEIRA, 2004; SILVA, 2006).

Nesse contexto, o trabalho do coordenador pedagógico limita-se a orientações e acompanhamento pedagógico direcionados à transmissão de conteúdos previamente definidos por uma matriz curricular articulada às definições dos sistemas avaliativos, bem como ao controle e fiscalização para verificação do cumprimento dessas orientações e consequente punição dos agentes escolares. Assim, o potencial articulador, transformador e mobilizador do trabalho do coordenador pedagógico limita-se significativamente. Verifica-se que o objetivo principal consiste em alcançar os índices de aprendizagem definidos nacionalmente pelas agências centrais de regulação.

Essa realidade torna-se ainda mais grave quando se considera que o trabalho do coordenador ocorre sem a garantia das condições adequadas, o que, na prática, significa a intensificação do trabalho e a ampliação das responsabilidades sem as condições estruturais para a realização plena dessas prerrogativas. Acrescenta-se a esse cenário a intensificação da lógica colaborativa, que responsabiliza o profissional da educação pela realização de seu trabalho, independentemente da oferta de condições estruturais adequadas, e induz o profissional a assumir atribuições que deveriam ser do poder público estatal (SILVA, 2012).

Há críticas dos coordenadores pedagógicos, que demonstram insatisfação quanto à pouca autonomia que vivenciam no exercício da função, concernente ao peso excessivo das questões burocráticas e das condições de trabalho no processo de organização e gestão da escola.

Conforme os dados do questionário, os aspectos que aparecem com pouca intensidade nas respostas dos coordenadores pedagógicos são: articular o trabalho pedagógico desenvolvido no interior da escola, de forma a manter a integração e a inter-relação entre as ações desenvolvidas pelos professores das diversas disciplinas do currículo escolar; organizar e coordenar, periodicamente, momentos de estudo com a equipe escolar, como forma de garantir práticas reflexivas e dialéticas e assegurar a integração e inter-relação do saber das diversas áreas e manter os professores atualizados.

Esses elementos, que aparecem com menor força nas respostas dos coordenadores pedagógicos demonstram que a capacidade de articular e discutir de forma coletiva são atividades pouco desenvolvidas no ambiente escolar. A integração e o trabalho coletivo são estratégias essenciais para a realização do trabalho pedagógico consistente e efetivo. A intensificação do processo de ensino-aprendizagem potencializa-se com o trabalho articulado entre os docentes, ação que estimula maior confiança e sentido para o trabalho do conjunto dos docentes dentro da escola (LIMA, 2002; SILVA, 2009).

Os momentos de estudo são essenciais para constituir práticas de discussão coletiva e aprendizado comum entre os docentes. O momento de estudo propicia a pesquisa e o aprofundamento teórico das questões pedagógicas que atingem diretamente o trabalho do professor, bem como ajudam a compreensão da natureza e dos sentidos educativos agregados à prática didático-metodológica executada pelo coletivo dos professores no cotidiano da escola. Os momentos de estudo permitem ao corpo docente maior aproximação e reflexão dos problemas vivenciados pelos docentes no cotidiano escolar e, principalmente, a oportunidade de discutir as soluções desses problemas com significativa profundidade teórica, ancorados em pesquisas acadêmicas capazes de elevar a compreensão dos agentes escolares de determinadas convicções construídas durante a experiência docente.

Conforme os dados do questionário, a ausência de articulação entre o conjunto dos professores e a inexistência de momentos de estudo conduzem aos problemas que aparecem como os principais desafios dos coordenadores pedagógicos, a saber: o acúmulo de atividades administrativas e pedagógicas; a dificuldade de contribuir para melhorar o trabalho pedagógico na unidade escolar e ter

boa formação para contribuir com os colegas; a resistência e o envolvimento por parte dos professores. Assim, a percepção do coordenador das dificuldades estruturais de articular o corpo docente e a inexistência de momentos de estudo responsáveis pela compreensão dos docentes do sentido de seu trabalho e de suas responsabilidades faz com que suas atividades percam sentido e coesão. Essa realidade torna-se ainda mais grave quando há desconfiança dos professores do trabalho do coordenador ou quando o trabalho do coordenador é visto apenas como a “articulação” necessária para melhorar os resultados das avaliações diagnósticas propostas pela SEE-GO.

Esses dados, provenientes das respostas dos questionários, demonstram que os professores identificam o coordenador pedagógico como *fiscal* da Secretaria de Educação. Diante dessa imagem coletiva, as relações profissionais existentes na escola tendem a piorar no tocante à tentativa de construir vínculos pedagógicos e de alteração da prática do professor. Assim, a autonomia do coordenador pedagógico torna-se ainda mais difícil e seu trabalho, destituído de sentido, na medida em que não consegue propor alternativas consistentes para a modificação da realidade escolar. Realidade constituída em razão de inúmeros fatores: a precária composição da jornada de trabalho semanal dos agentes escolares, que não prevê a realização conjunta de atividades de estudo e reflexão sobre a organização pedagógica do trabalho escolar; a ausência de formação acadêmica específica para a função de coordenador pedagógico; o reduzido estímulo à reflexão coletiva sobre os destinos curriculares e pedagógicos da escola, destinos esses materializados na elaboração e efetivação de um projeto político-pedagógico capaz de unificar a comunidade escolar em torno de um projeto educativo; a restrita profissionalização da função de coordenador pedagógico; o volume de trabalho administrativo e burocrático, que envolve o cotidiano do coordenador e, finalmente, os processos de regulação da gestão e organização da escola, de matriz gerencial, que define os parâmetros para a ação do coordenador ao sintetizar suas ações no monitoramento e no controle do trabalho docente, visando à melhoria dos resultados nos testes avaliativos nacionais.

## 4 Considerações finais

O estudo demonstrou que a transformação cultural implementada pelo processo de regulação da gestão do trabalho escolar pautado pelos princípios administrativos gerenciais transfere para o conjunto dos coordenadores pedagógicos maior responsabilidade e cobrança. Na prática, há uma intensificação do monitoramento, da responsabilização e do controle sobre o trabalho dos docentes, submetidos à lógica do planejamento estratégico e dos mecanismos de avaliação de desempenho.



No entanto, as condições precárias de trabalho, a degradada estrutura física das escolas, as restritas políticas de formação continuada, a inexistência da dedicação exclusiva dos professores da educação básica, a pressão pela melhoria da performance individual dos alunos, a ausência de discussões coletivas concernentes aos fundamentos curriculares e o sentido da educação tendem a comprometer o fortalecimento da autonomia dos coordenadores pedagógicos e o aprofundamento de relações efetivamente democráticas na escola.

Essa condição de precariedade no exercício da função do coordenador pedagógico revela as contradições existentes na sociedade, ao exigir dos docentes maior dedicação no cumprimento de suas funções na escola, condicionada a maior responsabilidade nos processos administrativo-gerenciais e nas práticas colaborativas. Certamente, essa pressão tem por objetivo suprir a ausência do Estado e dissuadir a população da exigência dos compromissos do poder público com a discussão e revisão dos pilares educativos que orientam as atuais políticas. A permanência dessas políticas tem como resultado, no curto prazo, a intensificação da concepção produtivista de educação, restrita ao desempenho dos alunos nos testes sistêmicos, o que representa, para a sociedade brasileira, do ponto de vista estrutural, a negação do potencial emancipador das práticas educativas, a intensificação das desigualdades sociais e a negação do caráter público explícito no direito social à educação.

## **Work and autonomy of pedagogical coordinators in the context of educational policies implemented in the State of Goiás**

### **Abstract**

*This study discusses the impact of managerial and administrative guidelines used as public policy to regulate the management of schools. Data collected from questionnaires and literature review were analyzed. The research reveals that current educational policies, which establish systematic reviews and managerial governance principles as a guideline for the school management, are committed to maintaining the autonomy of educational coordinators. We underscore the formalization of an institutional culture with strong administrative and managerial connotations, especially with regard to the control of teachers' actions and the realization of learning outcomes.*

**Keywords:** *Autonomy. Pedagogical coordination. Managerialism. Control.*

## **El trabajo y la autonomía de coordinador pedagógico en el contexto de las políticas públicas educativas implementadas en el Estado de Goiás**

### **Resumen**

*Este artículo tiene como objetivo discutir el impacto de los parámetros administrativos gerenciales como política pública para regular la gestión de lo trabajo escolar. Los análisis son a partir de datos recogidos en los cuestionarios y la investigación documental. La investigación revela que las políticas educativas actuales, para establecer revisiones sistemáticas y los principios de gobierno de gestión como un parámetro para la gestión del trabajo de la escuela, ha perjudicado la autonomía de los coordinadores educativos. Destacamos la formalización de una cultura institucional con fuerte connotación administrativa y de gestión en relación con el proceso de gestión del trabajo de la escuela, sobre todo en los aspectos relacionados con el control de las acciones de los maestros y el logro de los resultados del aprendizaje.*

**Palabras clave:** *Autonomía. Coordinación pedagógica. Gerencialismo. Control.*

## Referências

BARROSO, J. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004.

\_\_\_\_\_. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N. C. (Orgs.). *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CONTRERAS, J. *Autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, M. J. S. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 75-102, dez. 2010. doi:10.1590/S0102-46982010000300005

\_\_\_\_\_. O professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas: da articulação pedagógica ao gerenciamento das reformas educacionais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 4, p. 799-814, out./dez. 2012. doi:10.1590/S1517-97022012000400002

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. *Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos político-pedagógicos em debate*. Goiânia: Ed. da UCG, 2004.

GAULEJAC, V. *Gestão como doença social*. Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Aparecida: Idéias & Letras, 2007.

GOIAS. Secretaria de Estado da Educação. Portaria 0009/2012. O Secretario de Estado de Educação, no uso da competência prevista pelo inciso III, art. 13 da Lei nº 17.257, de 25 de janeiro de 2011, e tendo em vista as novas Diretrizes Operacionais da Rede Estadual de Ensino para o ano de 2012, alusiva às funções e às atribuições de cada cargo elencado. Disponível em: <<http://sreanapolis.files.wordpress.com/2010/03/portaria-0009-2012-e28093-gab-see.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2014.

LIMA, J. A. *As culturas colaborativas nas escolas*. Porto: Porto, 2002.

LIMA, L. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez, 2001.

MOREIRA, A. F. A cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 23-42, dez. 2009. doi:10.1590/S0102-46982009000300003

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 2001.

PLACCO, V. M.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. O  
coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas.  
*Cadernos de Pesquisa*. v. 42, n. 147, p. 754-71, set./dez. 2012.  
doi:10.1590/S0100-15742012000300006

\_\_\_\_\_. O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições. Quadros de atribuições pela legislação por região. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo. v. 2, 2011. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/pdf/quadros-atribuicoes-regiao-coordenador-pedagogico.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2014.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. (Orgs.). *Política educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. (O que você precisa saber).

SILVA, L. G. A. Os processos de dominação na escola pública. Goiânia. Ed. da PUC, 2009.

\_\_\_\_\_. *Educação e participação*. Goiânia: Ed. da UFG, 2006.

\_\_\_\_\_. Contrato, carreira e remuneração docente em Goiás. In: OLIVEIRA, J. F.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.) *Trabalho docente na educação básica em Goiás*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012. p. 97-114.

SILVA, L. G. A. et al. A gestão escolar no contexto atual: o paradigma gerencial e o trabalho do dirigente escolar em Goiás. In: OLIVEIRA, J. F.; OLIVEIRA, D. A.; VIEIRA, L. F. (Orgs.) *Trabalho docente na educação básica em Goiás*. Belo Horizonte Fino Traço, 2012. p. 197-217.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: novas trilhas para a escola. In: VEIGA, I. P. A.; FONSECA, M. (Orgs.). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. Campinas: Papirus, 2001. p. 45-66. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. (Orgs.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho pedagógico).



---

## Informações dos autores

**Luís Gustavo Alexandre da Silva:** Doutor em Educação. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás - UFG, Brasil. Contato: [luisgas1@gmail.com](mailto:luisgas1@gmail.com)

**César Luis Sampaio:** Mestre em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Professor do Centro Universitário Estácio Radial de São Paulo - SP, Brasil. Contato: [cesarhistoriador@gmail.com](mailto:cesarhistoriador@gmail.com)