

O papel do coordenador pedagógico na formação docente dentro do espaço escolar: algumas considerações.

The role of the pedagogical coordinator in teacher training within the school space: some considerations.

Rute Couto de Abreu Rocha*

RESUMO

O texto reflete sobre o papel do Coordenador Pedagógico na formação docente e na organização do trabalho pedagógico dentro da escola. A partir de experiências profissionais vivenciadas desde 2008 na rede municipal de ensino de Juiz de Fora e de estudos desenvolvidos no Grupo de Pesquisa em Educação e Formação Docente (GEPED/UFJF), a autora destaca o Coordenador Pedagógico como profissional responsável por articular o trabalho docente aos objetivos educacionais, promovendo a aprendizagem e fortalecendo o Projeto Político-Pedagógico.

A discussão evidencia que, no contexto educacional contemporâneo, marcado por políticas neoliberais voltadas para resultados e avaliações externas, o trabalho docente e a atuação do coordenador sofrem impactos significativos. Muitas vezes, esse profissional acaba assumindo funções burocráticas e administrativas, afastando-se de sua principal atribuição: a formação continuada dos professores. Tal realidade contribui para uma crise de identidade profissional.

O estudo também aponta fragilidades na formação inicial e continuada de professores e coordenadores, defendendo a escola como espaço privilegiado de

formação e desenvolvimento profissional. Nesse sentido, o Coordenador Pedagógico deve atuar como mediador, promovendo diálogo, reflexão e construção coletiva, em parceria com os professores.

Além disso, o texto aborda a feminização do magistério e sua relação com a desvalorização histórica da profissão docente. Conclui-se que o fortalecimento da identidade e do protagonismo do Coordenador Pedagógico é essencial para a construção de uma escola crítica, reflexiva e comprometida com a qualidade da educação.

Palavras-chaves: Políticas Públicas Educacionais; Formação de Professores; Gestão Educacional.

ABSTRACT

The text reflects on the role of the Pedagogical Coordinator in teacher education and the organization of pedagogical work within the school. Drawing on professional experiences since 2008 in the municipal school system of Juiz de Fora and studies developed within the Research Group on Education and Teacher Education (GEPED/UFJF), the author highlights the Pedagogical Coordinator as the professional responsible for articulating teaching work with educational goals, promoting learning, and strengthening the Political-Pedagogical Project.

The discussion highlights that, in the contemporary educational context—marked by neoliberal policies focused on results and external evaluations—both teaching work and the coordinator's performance undergo significant impacts. Often, this professional ends up assuming bureaucratic and administrative functions, distancing themselves from their primary responsibility: the continuing education of teachers. Such a reality contributes to a professional identity crisis.

The study also points out weaknesses in the initial and continuing education of teachers and coordinators, advocating for the school as a privileged space for training and professional development. In this sense, the Pedagogical Coordinator must act as a mediator, promoting dialogue, reflection, and collective construction in partnership with teachers.

Furthermore, the text addresses the feminization of the teaching profession and its relationship with the historical devaluation of the teaching career. It concludes that strengthening the identity and agency of the Pedagogical Coordinator is essential for building a critical, reflective school committed to the quality of education.

Keywords: Educational Public Policies; Teacher Education; Educational Management.

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo analisar o papel do coordenador pedagógico no contexto escolar, compreendendo-o como um profissional dotado de identidade própria, cuja atuação se configura como elemento articulador entre o fazer docente e a efetivação dos objetivos pedagógicos, incidindo diretamente no processo de ensino e aprendizagem.

Trata-se de um relato de experiência profissional desenvolvido desde o ano de 2008, no município de Juiz de Fora (MG), no qual a autora atua como coordenadora pedagógica e professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino. Ademais, o estudo dialoga com discussões oriundas do Grupo de Pesquisa em Educação e Formação Docente (GEPED), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), que atualmente desenvolve a pesquisa intitulada *A construção do ser professor na rede municipal de Juiz de Fora: a experiência dos iniciantes (2024–2026)*, sob coordenação da Prof.^a Dra. Elita Betania de Andrade Martins.

No cenário contemporâneo, observa-se que a atuação docente tem sido progressivamente orientada por lógicas de produtividade, eficiência e desempenho, fortemente influenciadas por perspectivas neoliberais incorporadas às políticas públicas educacionais, sobretudo a partir da década de 1990. Tal contexto impõe ao professor exigências relacionadas a resultados mensuráveis, competências e indicadores de rendimento, deslocando a centralidade do processo educativo para parâmetros de caráter mercadológico.

Nesse sentido, torna-se fundamental compreender a escola como uma organização social complexa, historicamente vinculada a modelos de gestão oriundos do

trabalho industrial e das estruturas do Estado moderno. Conforme argumenta Tardif (2022), o trabalho docente caracteriza-se como um trabalho interativo, no qual o objeto de atuação são os sujeitos, e não meros instrumentos, o que implica reconhecer a centralidade das relações humanas no processo educativo.

Diante desse contexto, o coordenador pedagógico emerge como um agente fundamental na mediação dos processos formativos, sendo responsável por promover reflexões sobre a prática docente e contribuir para a construção coletiva do projeto pedagógico escolar. Contudo, conforme aponta Muribeca (2002), sua atuação ainda é permeada por tensões e ambiguidades no interior das instituições escolares.

A organização do trabalho escolar evidencia que todas as ações desenvolvidas no interior da escola possuem natureza pedagógica, ainda que, em determinados momentos, sejam compreendidas como meramente administrativas. As relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que compõem o espaço escolar refletem a totalidade desse ambiente e influenciam diretamente a forma como o processo educativo se concretiza.

Nesse contexto, os desafios contemporâneos da docência são múltiplos e complexos, exigindo dos professores a assunção de diversos papéis frente às demandas sociais, culturais e institucionais. Embora as políticas públicas tenham ampliado o acesso à formação inicial, observa-se, na prática, a persistência de lacunas formativas que impactam o exercício profissional docente.

Autores como Nóvoa (2009) e Tardif (2014) destacam que a formação continuada tem assumido, muitas vezes, um caráter compensatório, buscando suprir deficiências oriundas da formação inicial. Entretanto, tais iniciativas nem sempre produzem os efeitos esperados, sobretudo em razão de sua fragmentação, curta duração e distanciamento das práticas concretas desenvolvidas no cotidiano escolar.

Dessa forma, a escola configura-se como o espaço privilegiado para a formação docente, sendo o lócus onde se constroem saberes, identidades profissionais e práticas pedagógicas. Nesse cenário, o coordenador pedagógico assume papel estratégico ao estabelecer a mediação entre o conhecimento teórico adquirido na formação acadêmica e a prática docente desenvolvida no cotidiano escolar.

Todavia, a atuação desse profissional enfrenta desafios significativos, dentre os quais se destacam a sobrecarga de funções burocráticas e a indefinição de sua identidade profissional. Em muitos casos, o coordenador pedagógico é deslocado de sua função formativa e passa a desempenhar atividades que não lhe são próprias, o que contribui para o esvaziamento de sua atuação enquanto articulador dos processos pedagógicos.

Além disso, aspectos históricos e estruturais, como a feminização do magistério e a divisão sexual do trabalho, conforme discutido por Apple (1986), influenciam a construção da identidade profissional no campo educacional, impactando tanto a valorização quanto o reconhecimento social desses profissionais.

DESENVOLVIMENTO

A escola neste processo é um fator de extrema importância, pois, necessita ser analisada como um espaço organizacional onde vários atores estão presentes e fazem parte deste núcleo onde o trabalho acontece e as definições das políticas públicas em certa medida, são implementadas.

Neste contexto, o coordenador pedagógico, como é chamado em algumas Redes de Ensino, foi pensado para ser aquele profissional que “possibilita” ao professor uma compreensão melhor sobre o seu próprio processo de trabalho no ambiente escolar.

Entretanto, assim como sinaliza Muribeca (2002) o papel do coordenador pedagógico é constantemente questionado dentro do espaço organizacional. O Pedagogo ou Coordenador Pedagógico precisa estar atento de que seu trabalho não deve estar centrado somente no aluno ou no conteúdo escolar e sim no projeto de escola que se quer construir.

Tudo o que acontece na escola tem a ver com o processo pedagógico. Nada é meramente administrativo, ou pedagógico somente. Todas as ações que ocorrem na escola, as relações sociais estabelecidas, tem a ver com a totalidade da escola e traz consigo várias questões. Mas a principal delas é a forma como a escola se organiza e planeja para se constituir como um modelo que atende às suas necessidades e prioridades.

Os principais desafios postos hoje no contexto escolar é dar conta das diferentes demandas enfrentadas pelos professores perante a nossa sociedade tão cheia de complexidades. A variedade de papéis que o professor deve assumir são inúmeras. As

políticas públicas apesar de aumentarem as atenções para a formação inicial do professor no Brasil, na prática tem demonstrado um verdadeiro apagão da busca pela formação docente.

Além disso, sabemos que as Universidades não conseguem oferecer um currículo suficiente que dê conta de formar um professor pronto para iniciar sua prática em sala de aula com autonomia e segurança profissional, como algumas pesquisas têm revelado. Por isso, muitos autores como Nóvoa (2009) e Tardif (2014) entre outros chamam a atenção para a formação continuada que passou a ser vista como uma “formação compensatória” nas palavras dos autores supracitados, destinadas a preencher lacunas da formação inicial.

É no espaço da escola que se faz o currículo escolar, que se constrói e se molda a identidade do professor e por vezes se constrói e se inicia a sua prática pedagógica, portanto, a articulação com o coordenador pedagógico é fundamental. Pois ele será o elo entre o saber científico recebido na Universidade e a práxis que será desenvolvida no Universo escolar.

Autores como Nóvoa (2009) e Gatti (2009) observam que os processos de formação continuada que são desenvolvidos no Brasil desde os anos de 1980, não produziram os efeitos esperados. E dentre estes fatores estão: a brevidade dos cursos, a dificuldade de fornecer instrumentos e os apoios necessários para a realização das mudanças necessárias no contexto escolar.

Com isto, percebemos que existe pouca formulação de projetos que percebem a escola como um principal locus de fazer pedagógico e como um centro de formação continuada. A proposta deste ensaio é justamente lançar luz sobre o espaço escolar como o principal palco onde as ações pedagógicas e os saberes docentes se desenvolvem.

É neste espaço onde os atores precisam se conectar, trabalhar suas atividades, onde manifestam-se as dificuldades de ensino e de aprendizagem dos alunos e, portanto, é a figura do coordenador pedagógico que será o articulador das ações formativas.

Também se faz necessário questionar a função e a prática do próprio Coordenador dentro da escola. Sua formação, vivências, experiências profissionais etc.

Se o coordenador pedagógico se colocar como centro do processo de formação de maneira controladora e coercitiva poderá criar um clima de tensão desfavorável dentro do ambiente escolar. Quanto maior for o espaço de diálogo e reflexão, melhor serão os

trabalhos desenvolvidos, pois, onde há mais escuta, os professores tendem a fazer o que mais acreditam.

A principal tarefa do coordenador pedagógico, segundo Libâneo (2003), é estar essencialmente ligado à organização, à compreensão e transformação da práxis docente, alinhando o planejamento com a prática. Percebemos que no trabalho contínuo do Coordenador Pedagógico (C.P.) dentro do espaço escolar estão as constantes reflexões, as compreensões do contexto do trabalho docente e a transformação do sujeito para sua própria emancipação. Este é o verdadeiro papel da escola nos dias de hoje.

Entretanto, a pergunta que fazemos constantemente em nosso dia a dia é: Enquanto Coordenadores Pedagógicos, estamos desempenhando verdadeiramente nosso papel na escola? Temos conseguido acompanhar o trabalho do profissional docente em suas práticas escolares e realizar uma reflexão e formação continuada em contexto?

Para tanto, o professor precisa olhar para o C. P. como um aliado e não como um fiscal do seu trabalho. Este papel de tecnocrata, supervisor pedagógico foi criado na década de 1970 e reforçou bastante este viés controlador do C. P. Na verdade, a figura do Coordenador foi modificada justamente para desfazer este modelo implementado pela ditadura militar e instituído nas escolas através da Lei nº 5692/1971 (Brasil 1971). Muitos professores ainda não conseguem compreender que houve uma mudança de paradigmas na figura deste profissional. Alguns ainda tem um olhar de resistência e estranheza para com o C. P., hábito ou resquício de uma história que deveria ser abandonada.

A figura do Coordenador Pedagógico aliada à do Profissional docente deve ser entendida como aquela que é (co) responsável pela sala de aula, pelo Projeto Político Pedagógico da Escola. Não pode ser engolido pelas práticas burocráticas cotidianas muitas vezes advindas até mesmo dos órgãos superiores, tais como: Secretarias Municipais de Educação, Secretarias Estaduais de Educação e outras demandas externas que atropelam o trabalho principal da escola. Estamos muitas vezes sendo invadidos por políticas de avaliações externas que ultrapassam nosso poder de ação dentro do espaço escolar e com isto o processo de formação docente continuado, que deveria ocorrer muitas vezes nos espaços próprios para formação em contexto, é dizimado.

Outra questão, não menos importante, e que precisamos chamar a atenção é para a própria formação continuada do Coordenador Pedagógico, que em muitos casos, não consegue estar em espaços de troca de experiências com seus pares devido as exigências

que lhe são impostas pela escola. Este processo tem ocorrido de forma cada vez mais frequente, haja vista, que muitas das vezes este profissional tem desempenhado papéis que não são de sua competência dentro do espaço escolar.

Por este motivo temos percebido uma crise de identidade Profissional do Coordenador Pedagógico nos últimos anos.

Alguns profissionais não sabem ao certo o papel que devem desempenhar dentro do espaço escolar e acabam por realizar funções que não são de sua competência, tais como: tirar cópias de atividades para professores, entregar diários de classe, cuidar das disciplinas dos alunos nos corredores escolares, ficar nos portões nas entradas e saídas dos alunos, entre outras atividades que ultrapassam da alçada do C. P... Percebe-se que a própria formação inicial dos profissionais da Coordenação também é deficitária, pois, não o prepara para o que ele vai encontrar no ambiente da escola e com isto, o C. P. fica perdido sobre quais ações e funções realmente deve realizar.

Minha experiência como Coordenadora Pedagógica e a troca de informações estabelecidas em Reuniões da Secretaria Municipal de Educação entre meus pares indicam que existe um esvaziamento da proposta inicial de construção da identidade profissional da figura do Coordenador Pedagógico como um articulador de políticas de formação continuada dos professores no ambiente escolar.

Para superarmos estes desafios é fundamental que estes profissionais assumam seu protagonismo na formação docente dentro do espaço escolar para a garantia de uma escola de qualidade para todos.

Infelizmente os Coordenadores acabam por serem sufocados pelas atividades rotineiras e cotidianas da escola, e estão ficando cada vez mais imbuídos das tarefas burocráticas que não lhes sobra espaço/tempo para a formação continuada de seus docentes, seja durante as Reuniões de Planejamento ou durante os momentos destinados para a formação como as Reuniões Pedagógicas que ocorrem mensalmente como ocorre em alguns municípios do Brasil, como é o caso de Juiz de Fora- MG.

Para que a escola seja um espaço de construção de autonomia do trabalho docente é necessário antes de tudo que o Coordenador Pedagógico retome sua identidade profissional e se articule com seus professores. E com eles se alinhe para superar todos os desafios que estão sendo apresentados à educação. Sem esta mudança não será possível a transformação do ambiente escolar, tampouco da sociedade.

Além dessas questões que estão relacionadas à identidade profissional do Coordenador Pedagógico precisa se considerar uma outra questão tão importante quanto o papel desempenhado por este profissional: As relações de gênero que pautam a construção identitária dos profissionais do Magistério neste país.

Por que a maioria das Coordenadoras Pedagógicas do Brasil são compostas por mulheres¹ Como alcançar um cargo de liderança ou gestão pedagógica no espaço escolar e ser ouvida sendo mulher num mundo ainda extremamente machista e misógino? Ou no que concerne ao Magistério estas pautas não se fazem presentes?

Appel (1986) em um ensaio sobre o trabalho docente e gênero elucida como a feminilização do magistério foi um elemento fundamental para a compreensão do desenvolvimento histórico da identidade profissional docente.

Por exemplo, no Brasil temos como principal tradição a influência religiosa na docência, portanto, acabamos por adjetivar a própria prática docente à vocação, ao sacerdócio e a missão.

Após a feminização do trabalho docente começamos a perceber que as mulheres de classe média assumem um pouco mais este papel como “professorinhas” com o intuito de se tornarem mães e donas do lar. Com isso temos uma desvalorização econômica da classe que passa a enxergar o trabalho docente como o de cuidadora e não como um profissional que exige uma formação ou carreira e, portanto, de valorização profissional. O autor explica que a divisão do trabalho na escola torna-se sexista na medida em que a Administração passa a ser um trabalho para homens e a docência um trabalho próprio para as mulheres.

Ao final do século XX percebe-se que tal desvalorização é tão crescente, que a procura por cursos de Formação do Magistério e Licenciaturas formam diminuindo cada vez mais e sendo buscados por jovens e adultos de periferia e classes populares, mas, em particular, nos Cursos de Pedagogia. Isto vem acrescentando de um certo desânimo e descrença no trabalho docente e na valorização do professor.

Esta não é uma característica típica dos tempos atuais, haja vista que esta desvalorização da carreira docente já vem ocorrendo desde meados do século XX assim como sinalizou Appel (1986), além da professora Marisa Vorraber Costa (1995) em seu

¹ Segundo dados do Ministério da Educação (MEC), de acordo com o Censo Escolar de 2025, do total de mais de 60 mil Coordenadores Pedagógicos atuando no Brasil, 80,7% são mulheres. A maior parte ocupa a faixa entre 40 e 49 anos com 35,2% e mulheres entre os 30 e 39 anos representam 28,5% seguida pelo grupo das que possuem 50 a 54 anos com 12,2%. www.governofederal.mec.gov.br acesso em 16/04/2026.

Livro Trabalho Docente e Profissionalismo. COSTA (1995) destacou que os cursos de Magistério e Curso Normal passaram a ser ocupados majoritariamente por mulheres.

Aliado à estas questões temos visto uma crescente precarização do trabalho docente no país.

Autoras como LINO e ARRUDA (2023) definem este processo como: (des) profissionalização, (de) formação e (des) humanização. Tais processos se inserem numa matriz neoliberal de sucateamento das Universidades Públicas, atendendo aos interesses privatistas do capital financeiro, sob a égide dos setores conservadores.

Após o ano de 2016 podemos perceber o início de um processo de descaracterização do professor com as políticas de formação que reconfiguraram o Currículo dos Cursos de Licenciatura nas Universidades. Essa desconstrução da Identidade do Professor perpassa pela imposição de um currículo centralizador baseado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Tais políticas estão focalizando o processo de formação docente articulados às avaliações externas, à imposição de um currículo pautado na Base Nacional Comum Curricular- BNCC que obriga a políticas educacionais ordenar um processo de controle, padronização e centralização da formação destes profissionais. Induz de forma acelerada a formação, sistematiza o esvaziamento do fazer docente reforçando históricos processos de desvalorização dos profissionais da educação. (LINO E ARRUDA, 2023, p. 95)

É o que pretendo discutir a seguir.

Toda esta estrutura de Reforma do Estado que se iniciou pós- 1990 junto com a bandeira da Globalização, impôs uma nova Política Educacional que só atendia aos interesses dos setores privados e que desresponsabilizava o próprio Estado com uma educação pública, gratuita e de qualidade.

Este processo, intensificado a partir da década de 1970, quando o uso de novas tecnologias promoveu a ampliação das fronteiras geográficas, interferindo, não somente na organização da força de trabalho e em sua própria divisão, mas também na organização do mercado em todo o mundo. Quanto a isso Bruno (2001), identifica que:

Na base da internacionalização do capital estão a formação, o desenvolvimento e a diversificação do que se pode denominar “fábrica global”. (...) A nova divisão internacional do trabalho e da produção, envolvendo o fordismo, o Toyotismo e a terceirização, tudo isso amplamente agilizado e generalizado com base nas técnicas eletrônicas, concretiza a globalização do capitalismo em termos geográficos e históricos. (BRUNO, 2001, p. 47)

Modificada a própria característica da globalização, com políticas neoliberais, o capital se mundializou, alcançando sua internacionalização, em estágio de transnacionalização 2

Este novo modelo econômico denominado de Neoliberalismo, que se iniciou no Brasil, na década de 1980 e se consolidou na década de 1990, aliado às conjunturas históricas internas, gerou uma Crise no Estado e, por sua vez gradativos processos de Reforma, encampando as políticas públicas educacionais relacionadas do aliado à Educação Básica e à formação profissional, para atender às novas exigências do mercado de trabalho.

Dentro da perspectiva do Estado e sua reforma, Castro (2001, p.03) afirma que na verdade a necessidade de mudar e reformar as funções do Estado Moderno decorrem das alterações estruturais internas e externas que o deixam defasado diante no novo papel que lhe é colocado. De acordo com este economista, após a década de 1970, nos países desenvolvidos da Europa e nos Estados Unidos, iniciou-se a implementação do “Estado Mínimo”, em que se registra uma preocupação com o desenvolvimento da economia nacional em escala mundial, modificando a estrutura do chamado “Estado Intervencionista”. Tal processo aumentou de forma substancial a exclusão social.

Remetendo-me às reformas educacionais que estiveram diretamente relacionadas à Reforma do Estado Brasileiro, na esteira dos acontecimentos, é importante ressaltar os movimentos de pressões e acordos entre o governo brasileiro e as agências internacionais visando qualificar a força de trabalho no Brasil. Percebe-se então, um conjunto de políticas indutoras para a flexibilização do currículo e a implantação de avaliações padronizadas, voltada para o fornecimento de um conhecimento básico a todos e ao desenvolvimento de habilidades e competências. Nota-se a opção pelo atendimento elementar da população, com medidas que priorizam o Ensino Fundamental, em detrimento de outros níveis de ensino da Educação Básica, contrariando ao que estava previsto no primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), encaminhado ao Congresso Nacional em 1988 e do que prevê a Constituição Federal do mesmo ano- a garantia de universalização da Educação Básica, entendendo-se que a educação básica abrange os níveis que vão desde a educação infantil ao ensino médio.

No entanto, também desde os anos de 1990, em contraponto à lógica mercantilista da educação e do neoliberalismo, que muitos educadores, movimentos sociais e diferentes forças políticas vêm se mobilizando em favor da defesa e da promoção do direito à educação pública e de qualidade. Essa luta histórica e árdua tem ganhado novos contornos e precisa avançar em muitos aspectos.

Soma-se a essas discussões, a lógica de precarização do trabalho docente. A perda de direitos trabalhistas já conquistados, que aliada a essas políticas neoliberais cada vez mais excludentes, tem transformado a educação pública de qualidade numa bandeira de luta da sociedade civil.

A precarização do trabalho docente tem sido uma preocupação recente nos estudos e pesquisas em educação (SILVA, 2020, ALMEIDA e DALBEN, 2020, SCAVINO e CANDAU, 2020, LUDOVICO e MOLON, 2020). Como égide do novo regime neoliberal tem-se o contrato de trabalhos temporários vulneráveis e a generalização da superexploração do trabalhador. A precarização do trabalho de uma maneira geral, e mais especificamente do trabalho docente, conforme afirma SILVA (2020, p. 67) é um processo constante e necessário à reprodução do capitalismo.

Esses ideais ganham novos contornos após o nascimento de uma política curricular no Brasil com a revogação da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02 de 2015 que impôs a adequação dos cursos de licenciatura à BNCC. Esta política aliada à precarização do trabalho e informalização crescentes no Brasil, com a redução de direitos pós crise de 2016, que foi acirrada com o Golpe da Presidente Dilma Rousseff, trouxe enormes problemas para a sociedade brasileira, sobretudo para os professores que estavam em processo de formação.

A Reforma Trabalhista, a Reforma do Ensino Médio e a Emenda Constitucional nº 95/2016 foram gestadas durante o Governo Temer (2016-2017). Tais medidas configuram um redirecionamento e uma ressignificação dos direitos sociais e da educação para a formação dos sujeitos, considerado totalmente adequado à proposta de uma sociedade neoliberal e capitalista.

Daí em diante percebe-se o retrocesso de todos os setores, tanto na esfera social quanto política e educacional, com a eleição de 2018 do então Presidente Jair Messias Bolsonaro. Há um aparelhamento de órgãos do Estado, um aumento do conservadorismo

da sociedade, um maior cerceamento de manifestações populares e dos movimentos sociais no espaço público.

Nesse processo de reestruturação política, o desmonte do Estado ameaça as conquistas Constitucionais, em especial o Direito à Educação, à Gestão Democrática, à ampliação ao acesso ao Ensino Superior e à Valorização dos Profissionais Docentes.

As políticas aprovadas após o ano de 2016, tais como, a BNCC que influenciaram na formação da carreira docente do país promoveram a ruptura com valores democráticos, descentralizadores e de participação que vinham sendo construídos e permeavam os debates políticos educacionais desde a aprovação da Constituição Federal de 1988 e da própria Lei de Diretrizes e Bases Nacionais- LDB de 1996.

Tais mudanças em curso, desconsideram a pluralidade de projetos e a autonomia das instituições e dessa forma impossibilita a formação de uma organização escolar com características próprias, desconsiderando a diversidade das redes e das escolas.

Com isto, existe uma necessidade atual de resgatarmos as múltiplas dimensões da formação humana dos profissionais docentes em curso dentro das Universidades em contraposição a um Currículo reducionista voltado para ênfases padronizadas da BNCC que servem de base principalmente para avaliações externas.

Tais políticas se enquadram no epicentro de uma Reforma Empresarial da Educação para elevar um padrão que se quer mínimo, descontextualizado, que serve somente aos interesses privatistas do Mercado e que reduzem as avaliações a processos externos. Tais avaliações ranqueiam escolas, performatizam professores, acirram as competições por recursos escassos e institucionalizam obrigações cada vez maiores às escolas e aos seus gestores, e por consequência, aos seus docentes.

Estamos diante de um Projeto de Educação que responsabiliza o Magistério pelo fracasso escolar comparando os baixos desempenhos escolares dos estudantes nas avaliações em larga escala, ao passo que temos um Currículo que está cada vez mais voltado para a empregabilidade imposta pelo Capital e o Mercado.

Aliado a este cenário ampliam-se os processos de precarização das relações trabalhistas para dar padronização curricular impactando negativamente a carreira, os salários e as condições de trabalho dos professores. Tais reformas educacionais estão interessadas em intervir na conformidade da sociedade que vem renunciando a seus direitos, ou sendo dela subtraídos. E com isso, as próprias escolas deixam de ser espaços

emancipatórios e de formação de sujeitos capazes de se mobilizar para enfrentar essa realidade tão desafiadora, complexa e multicultural.

Existe enfim esperança para a educação e para a formação de professores no Brasil?

Atualmente estamos observando uma tentativa de retomada das discussões de direitos com a nova proposta de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) para a próxima década. Há muito o que se resgatar, o que precisamos é de mobilização e enfrentamento de toda uma categoria frente à uma lógica Neoliberal e privatista na Educação.

Acredito que a solução está no chão da escola. Justamente no espaço de construção de um currículo que carrega a identidade da instituição e com ela dos profissionais que nela atuam. Daí a importância do Coordenador Pedagógico como elo que une o fazer e o pensar do cotidiano escolar e o próprio projeto de sociedade que se quer imprimir

CONCLUSÃO

A análise empreendida neste estudo permite afirmar que o coordenador pedagógico ocupa uma posição estratégica no interior da escola, configurando-se como mediador dos processos formativos e articulador das práticas docentes. Sua atuação, quando orientada por princípios dialógicos, reflexivos e colaborativos, contribui significativamente para a construção de uma prática pedagógica crítica e contextualizada.

Entretanto, os desafios que permeiam sua atuação — tais como a sobrecarga de atribuições, a burocratização do trabalho e a fragilidade de sua identidade profissional — evidenciam a necessidade de ressignificação de seu papel no contexto educacional contemporâneo.

Ademais, as transformações decorrentes das políticas neoliberais e das reformas educacionais intensificaram os processos de precarização do trabalho docente, impactando diretamente as possibilidades de construção de uma formação continuada efetiva e situada no contexto escolar.

Diante desse cenário, reafirma-se a importância de fortalecer o espaço escolar como locus privilegiado de formação docente, no qual o coordenador pedagógico desempenha papel central na articulação entre teoria e prática, contribuindo para a construção de projetos educativos comprometidos com a emancipação dos sujeitos.

Por fim, destaca-se que a valorização desse profissional e a redefinição de suas atribuições constituem condições indispensáveis para a consolidação de uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada e comprometida com a transformação da realidade educacional e social.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ALMEIDA, Luana de. DALBEN, Adilson. *(Re) organizar o trabalho pedagógico em tempos de Covid 19: No limiar do (Im) Possível*. Campinas: Revista Educação e Sociedade. V. 41, 2020.

APPLE, Michael W. *Teachers and texts: a political economy of class and gender relations in education*. New York: Routledge & Kegan Paul, 1986.

ARRUDA, Maria da Conceição e LINO, Lucíola Augusta. *Processos de (DE) Formação de Professores: (Des) Caracterização, (Des) Profissionalização e (Des) Humanização*. Caderno Cedes. Campinas. V43. Nº 121. P. 90-100 set-dez 2023.

BURBULES, Nicholas C. e TORRES, Carlos Alberto. *Globalização e Educação: perspectivas críticas*. Trad. Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: [24 de março de 2026].

COSTA, Marisa Vorraber. *Trabalho docente e profissionalismo: a educação em tempos de incerteza*. Porto Alegre: Sulina, 1995.

GATTI, Bernadete & BARRETO. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF:Unesco (2009).

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2003.

LUDOVICO, Francieli Motter e MOLON, Jaqueline et al. Revista *Interfaces científicas*. Aracajú. V.10 n° 1, 2020.

MURIBECA, M. T. A. *Projeto Político-Pedagógico: norte da ação educativa*. 2002.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: NÓVOA, António. ***Professores: imagens do futuro presente***. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

SCAVINO, Suzana Beatriz e CANDAU, Vera Maria. *Desigualdade, conectividade e direito à educação em tempos de Pandemia*. Bauru: RIDH. V.8 n° 2 p. 121-132. Jul/dez 2020.

SILVA, Amanda Moreira Da. *Formas e Tendências de Precarização do Trabalho Docente: o precariado professoral e o professorado estável formal nas redes públicas brasileiras*. Curitiba: CRV, 2020

TARDIF, Maurice. ***Saberes docentes e formação profissional***. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Miriam Santana; AMORIM, Antonio; LOPES, Mariana Moraes; SOUZA, Amilton Alves de. *O coordenador pedagógico como articulador da formação de professores e de sua identidade profissional*. Acta Scientiarum. Education, Maringá, v. 40, n. 3, p. 1-11, 2018. Disponível em: periodicos.uem.br. Acesso em: [10 de março de 2026].

*rute.abreu35@gmail.com