

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

THAÍS MARQUES BORGES

**O SABER E O FAZER DA COORDENADORA PEDAGÓGICA: CAMINHOS
FORMATIVOS PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO.**

ALFENAS/MG

2025

THAÍS MARQUES BORGES

**O SABER E O FAZER DA COORDENADORA PEDAGÓGICA: CAMINHOS
FORMATIVOS PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO.**

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas MG. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza

**ALFENAS/MG
2025**

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas
Biblioteca Central

Borges, Thais Marques.

O saber e o fazer da coordenadora pedagógica : caminhos formativos para o exercício da profissão / Thais Marques Borges. - Alfenas, MG, 2025.
143 f. : il. -

Orientador(a): Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2025.

Bibliografia.

1. Coordenação pedagógica. 2. Formação continuada de professoras. 3. Profissionalidade da coordenadora pedagógica. I. Abreu Souza, Ana Cristina Gonçalves de, orient. II. Título.

O SABER E O FAZER DA COORDENADORA PEDAGÓGICA: CAMINHOS FORMATIVOS PARA O EXERCÍCIO DA
PROFISSÃO

A Banca examinadora
abaixo-assinada
aprova a
Dissertação apresentada
como parte dos
requisitos para a
obtenção do título de
Mestre em
Educação pela
Universidade Federal
de Alfenas. Área de
concentração:
Fundamentos da
Educação e Práticas
Educativas.

Aprovada em: 26 de setembro de 2025.

Profa. Dra. Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Profa. Dra. Marina Graziela Feldmann
Instituição: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (UNIFAL-MG)

Prof. Dr. André Luiz Sena Mariano
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



Documento assinado eletronicamente por **Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza, Professor do Magistério Superior**, em 26/09/2025, às 13:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1614961** e o código CRC **3A8C670C**.

Dedico este trabalho às trabalhadoras e aos trabalhadores da educação básica pública, que carregam os dados com sangue, suor e lágrimas.

AGRADECIMENTOS

À escola pública de educação básica, especialmente a uma escola sem muros, a Escola Estadual Professor Alfredo Galdino, de Paraguaçu-MG. Lugar que me ajudou a me tornar um pouco mais gente desde o ventre de minha mãe, onde aprendi a ler e a escrever, lugar da primeira paixão, lugar em que exerço a cidadania do voto, do primeiro trabalho enquanto Coordenadora Pedagógica.

À minha Orientadora Professora Doutora Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza que me ensinou, sem perceber, que era possível escrever poemas além de dissertações. Ela abraçou com afeto uma orientanda que não passou por sua avaliação, conforme mandam os protocolos. Uma orientadora que teve a paciência e a firmeza de uma mãe para que a pesquisa tomasse forma e não se perdesse no caminho.

À minha primeira orientadora, Professora Mestra Márcia Aparecida Resende, que me ajudou a começar a enxergar para além da redoma, ajudou a aprofundar os estudos da Pedagogia, numa concepção histórico-crítica, no trabalho de conclusão de curso, que me levou para dentro de sua casa em seu tempo livre e me apoiou na construção de sonhos e possibilidades para a área da pesquisa. Ela fez uma jovem descrente de si enxergar algum potencial pela primeira vez.

À minha grande amiga Vanessa Souza Batista, que vem me ajudando a ser uma pessoa melhor desde o Ensino Médio, por seu apoio fundamental e incentivo para a entrada no Programa de Pós-graduação em Educação da UNIFAL. Vanessa, menina de origem rural paraguaçuense que em atos de coragem desbrava São Paulo, Brasil, América Latina, Portugal, o mundo... em seu doutoramento, que cativa pessoas por sua humildade e simplicidade, em que títulos não são razão de deslumbre.

À minha grande amiga Michele Renzo, professora de Geografia da rede estadual de educação de Minas Gerais. Aquela com quem compartilho os acontecimentos diversos da vida, que me entende como ninguém, pela vida difícil, pesada e bonita de servir à educação básica pública, pela vida complexa e semelhante vivenciada na infância e adolescência, pelas injustiças sentidas conjuntamente nas desigualdades de gênero. Foi ela quem me ensinou o significado da sororidade, que ajuda a politizar e problematizar as ações e os pensamentos.

Uma mulher guerreira que dobra turnos em outra cidade para cuidar sozinha de sua mãe e pai idosos.

Aos amigos que fiz graças ao mestrado em especial à Ana Teresa e Livia. Ana Teresa e sua genialidade e força, moça do interior de São Paulo, desbravadora, estrela do mundo da pesquisa que ainda verei brilhar cada vez mais. Livia, psicanalista da nossa terra do marolo, humana evoluída, inspiração de fortaleza leve. Conhecer vocês já fez todo o processo valer à pena, independente do rumo tomado.

Aos professores da graduação Mestre Márcia Terra, Doutor Ariovaldo Silva, Doutora Terezinha Richartz Santana e Mestre Vânia Flores, que com muita humanidade e didática me fizeram entender um pouco sobre os desbravamentos do mundo pedagógico, mundo humano.

Ao professor Doutor Marcos de Faria, que com toda a humildade, empatia e cuidado fez a vida mais leve em um período de muita dureza no campo macro da política nacional e a respeito das vivências muito complicadas no trabalho. Suas aulas eram tão prazerosas, de muitas trocas, com espaço para o bom humor... elas passavam tão rápido!

À professora Doutora Marina Feldmann e ao professor Doutor André Luiz Sena Mariano por gastarem tempo de existência na leitura e avaliação deste trabalho, num mundo que exige produção infinita das trabalhadoras e trabalhadores em educação.

E em especial à minha mãe-avó Silma Mazzeu Marques (em memória), que me deixou muito cedo. Ela me indicou o caminho da humanização pelo exemplo e me ensinou a ser gente com o melhor afeto do mundo.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Escola

É grade, muro e cimento
Espaço de choro e lamento
Reclusão
Inadequação
Vontade de fugir pra viver
Escola é gente,
É reação
Desencadeamento

Eterna contradição

(Thaís Marques Borges)

RESUMO

Esta dissertação é vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (Unifal-MG), na linha de pesquisa Culturas, Práticas e Processos na Educação, tem como objetivo geral discutir a construção identitária da profissão da Coordenadora Pedagógica, considerando o saber e o fazer políticos no exercício de seu trabalho numa perspectiva crítico-reflexiva e humanista, por meio de um estudo do tipo estado de conhecimento. A pesquisa foi desenvolvida a partir da metodologia do estado de conhecimento, de caráter bibliográfico e qualitativa, que permitiu mapear, selecionar e analisar cinco teses defendidas em programas de pós-graduação em Educação no Brasil, possibilitando a identificação de tendências, convergências e limites relacionados à atuação da Coordenadora Pedagógica. A investigação evidenciou que a identidade desse profissional é marcada por tensões históricas, sociais e políticas, não se configurando como algo fixo, mas como um processo em permanente transformação. Os resultados mostraram que há um consenso teórico acerca da inseparabilidade entre educação e política e da relevância do papel da Coordenadora Pedagógica como mediadora de processos formativos, articuladora do Projeto Político-Pedagógico e promotora de práticas reflexivas e emancipatórias. Contudo, a análise também revelou que, na prática cotidiana, essa atuação sofre limitações impostas por indefinições de atribuições, excesso de demandas burocráticas e sobrecarga de responsabilidades, o que gera uma crise de identidade profissional e dificulta a sua atuação. As teses apontaram, entretanto, que a Coordenadora Pedagógica pode desempenhar papel fundamental na formação continuada de professoras e professores, no fortalecimento da autonomia docente, na mediação de políticas educacionais e na criação de espaços de diálogo e participação democrática. Com base em autores como Freire (1987, 1996, 2001, 2014), Cunha (2003), Laval (2023), Dubar (1997), Saul e Saul (2017), o estudo reafirma que a Coordenação Pedagógica deve ser compreendida como prática político-pedagógica que contribui para a transformação da escola pública em um espaço democrático, inclusivo e humanizador. Conclui-se que fortalecer a identidade dessa profissão requer tanto a mobilização dos sujeitos escolares quanto o investimento em políticas públicas e condições objetivas de trabalho, de modo que a Coordenadora Pedagógica se consolide como agente da luta por uma educação emancipadora capaz de responder às contradições do presente e projetar novos horizontes para a escola pública brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Coordenação pedagógica; formação continuada de professoras, Profissionalidade da coordenadora pedagógica.

ABSTRACT

This dissertation, linked to the Graduate Program in Education at the Federal University of Alfenas (Unifal-MG), within the research line Cultures, Practices and Processes in Education, has as its general objective to discuss the identity construction of the Pedagogical Coordinator profession, considering the political knowledge and practices involved in the exercise of her work from a critical-reflective and humanist perspective, through a state of knowledge study. The research was developed through the state of knowledge methodology, of a bibliographic and qualitative nature, which made it possible to map, select and analyze five doctoral theses defended in graduate programs in Education in Brazil, allowing for the identification of trends, convergences and limits related to the role of the Pedagogical Coordinator. The investigation showed that the identity of this professional is marked by historical, social and political tensions, not as something fixed, but as a process in permanent transformation. The results indicated a theoretical consensus on the inseparability of education and politics and the relevance of the Pedagogical Coordinator's role as a mediator of formative processes, an articulator of the Political-Pedagogical Project, and a promoter of reflective and emancipatory practices. However, the analysis also revealed that, in daily practice, this role is often limited by undefined responsibilities, bureaucratic overload and excessive demands, which generate a crisis of professional identity and hinder her critical performance. The theses, however, pointed out that the Pedagogical Coordinator can play a fundamental role in the continuing education of teachers, in strengthening teaching autonomy, in mediating educational policies, and in creating spaces for dialogue and democratic participation. Based on authors such as Freire (1987, 1996, 2001, 2014), Cunha (2003), Laval (2023), Dubar (1997), Saul & Saul (2017), the study reaffirms that Pedagogical Coordination must be understood as a political-pedagogical practice that contributes to transforming the public school into a democratic, inclusive and humanizing space. It is concluded that strengthening the identity of this profession requires both the mobilization of school subjects and investment in public policies and objective working conditions, so that the Pedagogical Coordinator may consolidate herself as an agent in the struggle for an emancipatory education capable of responding to present contradictions and projecting new horizons for Brazilian public education.

KEYWORDS: Pedagogical Coordination; Continuing Teacher Education; Professionalism of the Pedagogical Coordinator.

LISTA DE FOTOGRAFIAS

- Fotografia 1 - Defesa do projeto "Bem-estar animal" na Câmara municipal de vereadores de Paraguaçu-MG 27
- Fotografia 2 - Movimento realizado por meninas em escola estadual de Ensino Médio de Alfenas, sob orientação da Coordenadora Pedagógica.... 28
- Fotografia 3 - Movimento realizado por meninas em escola estadual de Ensino Médio de Alfenas, sob orientação da Coordenadora Pedagógica.... 29
- Fotografia 4 - Movimento realizado por meninas em escola estadual de Ensino Médio de Alfenas, sob orientação da Coordenadora Pedagógica.... 29

LISTA DE QUADROS

| | | |
|------------|--|-----|
| Quadro 1 - | Etapas metodológicas do estado de conhecimento..... | 87 |
| Quadro 2 - | Bibliografia Anotada - Teses de doutorado área da Educação com base nos descritores “a função da Coordenação Pedagógica” entre os anos de 2014-2023..... | 94 |
| Quadro 3 - | Bibliografia Sistematizada - Teses de doutorado área da Educação com base nos descritores “a função da Coordenação Pedagógica” entre os anos de 2014-2023..... | 97 |
| Quadro 4 - | Bibliografia Categorizada - Teses de doutorado área da Educação com base nos descritores “a função da Coordenação Pedagógica” entre os anos de 2014-2023..... | 102 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|------------|---|----|
| Tabela 1 - | Teses de doutorado e dissertações de mestrado acadêmico e profissional a partir das palavras-chave “a função da coordenadora pedagógica”..... | 88 |
| Tabela 2 - | Áreas de conhecimento das teses divulgadas entre 2014 e 2023 a partir dos descritores “a função da coordenadora pedagógica”..... | 90 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------|---|----|
| FIGURA 1 - | O saber/fazer docente na obra freireana: princípios constitutivos..... | 56 |
|------------|---|----|

LISTA DE SIGLAS

| | |
|----------|---|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CFE | Conselho Federal de Educação |
| EEB | Especialista em Educação Básica |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PPGE | Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em |
| PROUNI | Educação Programa Universidade para Todos |
| SEC-RS | Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul |
| SEDUC-SP | Secretaria da Educação do Estado de São Paulo |
| SEE-MG | Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais |
| UFRGS | Universidade Federal do Rio Grande do Sul |
| UNIFAL | Universidade Federal de Alfenas |
| USAID | United States Agency for International Development |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|------------|
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 18 |
| 1.1 | A COORDENADORA PEDAGÓGICA: MEMÓRIAS PARA IMPULSIONAMENTOS..... | 24 |
| 1.2 | ORGANIZAÇÃO GERAL DA DISSERTAÇÃO | 32 |
| 2 | A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE: A ESCOLA PÚBLICA..... | 34 |
| 2.1 | A ESCOLA PÚBLICA, A TRABALHADORA EM EDUCAÇÃO E A ILUSÃO DO CONTROLE DO CONSCIENTE..... | 40 |
| 2.2 | A ESCOLA PÚBLICA E A PROFISSÃO DO MAGISTÉRIO SOB A ÉGIDE NEOLIBERAL: O CONTROLE TÉCNICO EM ATAQUE À AUTONOMIA DOCENTE | 43 |
| 2.3 | A PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA E HUMANISTA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: SABER E FAZER POLÍTICOS EM FAVOR DA VOCAÇÃO HUMANA DE SER MAIS..... | 52 |
| 2.4 | A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NO BRASIL..... | 61 |
| 2.4.1 | Supervisora e coordenadora: indícios da crise de identidade da Coordenadora Pedagógica..... | 62 |
| 2.4.2 | Breve histórico da profissão da Coordenadora Pedagógica no Brasil: controle e mudança..... | 66 |
| 2.4.3 | A Coordenadora Pedagógica diante do avanço do ultra- conservadorismo..... | 82 |
| 3 | METODOLOGIA: PERCURSOS DA PESQUISA..... | 86 |
| 4 | ESTADO DE CONHECIMENTO..... | 93 |
| 4.1 | BIBLIOGRAFIA ANOTADA, SISTEMATIZADA E CATEGORIZADA: A COORDENADORA PEDAGÓGICA EM TESES DE DOUTORADO ENTRE 2014 A 2023..... | 93 |
| 5 | BIBLIOGRAFIA PROPOSITIVA: ANÁLISE DAS TESES, DIÁLOGOS E ALGUMAS EVIDÊNCIAS..... | 106 |

| | | |
|----------|----------------------------------|------------|
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 131 |
| | REFERÊNCIAS..... | 135 |

1 INTRODUÇÃO

A escola pública é um local de acesso reconhecidamente necessário (Giroux e McLaren, 1993), afinal ela visa o acolhimento dos filhos do povo brasileiro obrigatoriamente a partir dos quatro anos de idade, conforme Constituição Federal (Brasil, 1988), que se estendem até meados dos dezessete anos, caso a vida escolar siga um percurso contínuo, sem evasão e repetências escolares. Para que, desse modo, a sua finalidade possa ser colocada em prática, sendo esta a colaboração com a formação de pessoas em longo prazo num processo educacional.

É importante destacar que professoras e demais profissionais da educação escolar tendem a participar desse meio ainda por mais tempo que os próprios estudantes, para o cumprimento da longa carga de trabalho na carreira, rumo à aposentadoria. As professoras cursam as suas formações iniciais¹ num período e percorrem, durante anos, realidades diversas, na convivência com pessoas diferentes, em contextos sociais e históricos divergentes, inesperados, surpreendentes, atípicos, marcados pela luta ou ausência dela referente à consciência de classes.

Então, a escola acolhe e forma estudantes considerando que os trabalhadores da educação, sujeitos permanentes do processo, participam da construção da escola por mais tempo que os próprios estudantes. Reconhecendo ainda que a função dos últimos estaria ligada à formação dos primeiros, pode-se considerar que o fazer e saber pedagógico estão atrelados à atualização profissional, ou seja, à formação continuada.

Se existe alguma profissional da educação que possui a responsabilidade de auxiliar na formação continuada de professoras, além das possibilidades de estabelecimento de contato mediador com todos os participantes das escolas de ensino básico, esta é a Coordenadora Pedagógica², também conhecida por meio de outros termos, como Supervisora Pedagógica, Professora-coordenadora, Coordenadora de Gestão Pedagógica, entre outras nomenclaturas, a depender do

¹ Aquela modalidade de ensino superior que habilita o profissional a atuar no seu campo profissional específico.

² Para se referir às profissionais da educação será utilizado o gênero feminino, já que as mulheres representam a maioria na atuação profissional da educação básica (Brasil, 2023).

sistema de ensino. Nesta pesquisa utilizaremos a nomenclatura Coordenadora Pedagógica.

Como discute Nagel (2022), as singularidades da profissão da Coordenadora Pedagógica não são pautas tão discutidas nas pesquisas em educação, justificando a necessidade de mais trabalhos voltadas para esta pauta:

Muito se discute sobre o professor, as singularidades da profissão, a relação com o estudante, o entrave da formação inicial e contínua, mas o rol de pesquisas referentes aos demais profissionais da escola é desenvolvido num ritmo mais lento, com a necessidade de (re)pensar sua formação e sua atuação e como isso impacta na garantia do direito à educação de todos os estudantes (Nagel, 2022, p. 8).

Essa escassez de trabalhos sobre a temática em questão, foi evidenciada e confirmada por meio de uma breve investigação realizada na base de teses e dissertações da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Ao utilizar os descritores “a função da professora”, sem nenhum outro filtro, foram encontradas 4.576 pesquisas e quando utilizados os termos “a função da Coordenadora Pedagógica” foram identificados 435 trabalhos, somando em ambas as pesquisas teses de doutorado, dissertações de mestrado acadêmico e profissional e trabalhos de grau acadêmico profissionalizante (Brasil, 2025a).

Uma grandiosa diferença entre os resultados do primeiro descritor para o segundo, fortalece a demanda de investigação científica a respeito das profissões diversas presentes no cenário da educação como um todo. Deste modo, na pesquisa aqui apresentada focalizaremos na construção identitária e no desenvolvimento profissional da Coordenadora Pedagógica nas escolas públicas, em prol do reconhecimento de sua função que acreditamos também ser política. Função compatível com uma atuação que considere os interesses de classe num cenário marcado por contradições, em defesa de uma sociedade mais justa e equânime, Freire (1981; 1983; 1987; 1996; 2000; 2001; 2011; 2012; 2019), Ferreira (2003; 2006; 2012), Giroux e McLaren (1993), Imbernón (2000), hooks (2017), Laval (2023), Saul e Saul (2017).

Os aprofundamentos realizados por este estudo, possibilitarão embasamento teórico em favor da resolução da seguinte problematização: Quais são as possibilidades para a construção identitária da Coordenadora Pedagógica, nos trabalhos acadêmicos, que considere a função política numa perspectiva crítico-reflexiva e humanista no exercício do seu trabalho?

O objetivo geral desta dissertação visa discutir a construção identitária da profissão da Coordenadora Pedagógica, considerando o saber e o fazer políticos no exercício de seu trabalho numa perspectiva crítico-reflexiva e humanista, por meio de um estudo do tipo estado de conhecimento.

A investigação que se dará a partir dos seguintes objetivos específicos:

- a) Investigar conceitos e ideias a respeito da construção da escola pública e da profissão da Coordenadora Pedagógica;
- b) Identificar o saber e o fazer da Coordenadora Pedagógica no cenário brasileiro nos trabalhos acadêmicos dos últimos anos;
- c) Discutir e apontar contribuições da Coordenadora Pedagógica que reconheça a sua atuação política numa perspectiva crítico-reflexiva e humanista.

Objetivos estes que serão desenvolvidos numa concepção que perceba a escola como espaço de formação para o exercício da cidadania crítica e engajada, no questionamento ao “[...] instrumentalismo estéril, o egoísmo e o desprezo por uma comunidade democrática” (Giroux e McLaren ,1993, p. 23).

Acerca das funções que envolvem o magistério, Imbernón (2000), defende que:

O contexto em que trabalha o magistério tornou-se complexo e diversificado. Hoje, a profissão já não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade. [...] E é claro que isso requer uma nova formação: inicial e permanente” (Imbernón, 2000, p. 14).

Sobre isso, certas realidades precisam ser evidenciadas, já que influenciam o contexto de trabalho e vivência das profissionais da educação, tais como: os entraves sociais pelos quais o nosso país passa, bem como o mundo e a presença de um sistema antidemocrático, numa lógica neoliberal (Laval, 2023), que se esconde sob a penumbra da propaganda democrática de igualdade e liberdade, colocando como natural o luxo da ostentação, do consumo e qualidade de vida para poucos e a precariedade da miséria e do sofrimento para muitos.

Essas desigualdades se relacionam com as preocupações levantadas por Adorno (1995) na década de 1960:

Não consigo entender como [Auschwitz] até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas (Adorno, 1995, p. 117).

O controle e a sede do poder humano sobre outro humano, revelados na repulsa e sentimento de superioridade diante das diferenças, não foram abolidos pelo reconhecimento histórico de ações perversas acometidas entre a própria espécie, a que chamamos de humana. Condutas que condizem à “[...] tendência dos opressores de inanimar tudo e todos, que se encontra em sua ânsia de posse, se identifica, indiscutivelmente, com a tendência sadista” (Freire, p. 30, 1987).

Sobre esse contexto de ânsia de posse, faz-se relevante mencionar o holocausto vivenciado atualmente pelos povos da Faixa de Gaza e da Cisjordânia. Genocídio dado pelas mãos ensanguentadas de Benjamin Netanyahu, primeiro ministro de Israel, reforçado pelo apoio dos Estados Unidos. País que elegeu pela segunda vez Donald Trump, líder político que no dia de sua posse, em 20 de janeiro de 2025, expõe ao mundo palavras autoritárias contra o bem comum, acompanhado e fortalecido pelos CEOs (Chiefs Executives Officers) que controlam grandes meios de comunicação mundiais como Sundar Pichai (Google), Mark Zuckerberg (Meta), Tim Cook (Apple), Jeff Bezos (Amazon), Shou Zi Chew (TikTok), Elon Musk (Tesla, SpaceX e X) - e seu gesto em discurso que remete à saudação nazista.

Já em nível nacional, a busca pelo poder é evidenciada nas ameaças que se mostram na elaboração de estratégias de repressão por parte de quem oprime. Como é o caso da construção de Projetos de Lei federais, como o Projeto de Lei 193/2016 “Programa Escola sem Partido”³ (Brasil, 2017) ou do Projeto de Lei 4893/20⁴ (Brasil, 2020) que criminaliza a promoção da igualdade de gênero nas escolas, a partir da disseminação do famigerado, tosco⁵ e inexistente termo “ideologia de gênero” e as ações golpistas de 08 de janeiro de 2023. Extremismo que se fortalece com a presença de líderes ultraconservadores, como é o caso de

³ Projeto retirado pelo autor.

⁴ Apensado ao PL 3235/2015 - Aguardando Designação de Relator(a) na Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher (BRASIL, 2025).

⁵ Como quem ignora o pertencimento e as percepções subjetivas de quem não se identifica com um modelo pré-estabelecido.

Jair Bolsonaro, Romeu Zema, Tarcísio de Freitas e Nikolas Ferreira, entre vários outros, que não se cansam de disseminar inverdades pelas redes controladas por executivos, como os indicados no parágrafo acima.

Esse contexto,:

[...] serve como pano de fundo para expor como a convergência de grupos alinhados à direita tem articulado esforços em prol de uma educação que serve ao mercado, ao estabelecimento de padrões, a “deus” e à manutenção das desigualdades. Essas ideologias avançam sobre a educação por meio de reformas que se pretendem neutras e comprometidas com uma suposta eficiência e qualidade que a escola deveria ter sob a égide do capital (Albuquerque; Zanardi, 2021, p. 1406).

Além de não representarem reformas neutras, essas ideologias convergem com várias outras situações que representam o processo histórico atual, desconsideradas diariamente pelas mídias, que também seriam passíveis de questionamentos caso a humanidade tomasse conhecimento. Sendo assim, os apontamentos acima indicados, que, mergulhados numa realidade social polarizada alienante, resultam em ataques feitos por aqueles que defendem, ou que nem sabem que defendem, construindo discursos extremistas, fortalecedores da desigualdade, da injustiça, da tortura, e da barbárie aos que ousam questionar os fatos.

Desta forma, como aponta Freire (1987),

Para as elites dominadoras, esta rebeldia, que é ameaça a elas, tem o seu remédio em mais dominação – na repressão feita em nome, inclusive, da liberdade e no estabelecimento da ordem e da paz social. Paz social que, no fundo, não é outra senão a paz privada dos dominadores (Freire, 1987, p. 42-43).

Para as classes que historicamente são alvo das elites dominadoras, as ideias repressoras são facilmente absorvidas e naturalizadas, por constituírem as crenças de quem não teve acesso de modo crítico à percepção das amarras de domínio à classe oprimida. No que diz respeito de modo mais específico à instituição escolar pública, essa divulgação crítica compõe um processo no qual a Coordenadora Pedagógica precisa identificar e participar.

Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não

determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável (Freire, 1996, p. 11).

Logo, quando a trabalhadora em educação não se conscientiza a respeito de sua função política, não questiona os interesses dominantes e não percebe o que deveriam ser os seus próprios interesses de classe, os planos de dominação das classes dominantes seguem o seu percurso de manipulação.

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder (Freire, 1987, p. 90).

Essa manipulação, não será percebida da noite para o dia, mas pode se revelar por meio de um processo de formação e colaboração de uns com os outros na tomada de consciência a respeito do controle violento que sustenta a barbárie e as injustiças do mundo. Afinal, como defende Imbernón (2000):

Em uma sociedade democrática é fundamental formar o professor [coordenadora pedagógica] na mudança e para a mudança por meio do desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo, e abrir caminho para uma verdadeira autonomia profissional compartilhada, já que a profissão docente precisa partilhar o conhecimento com o contexto (Imbernón, 2000, p. 18).

Assim, os contextos desumanos e desumanizadores indicados neste texto, unidos às breves constatações a despeito de uma sociedade de classes mantida por meio de interesses hegemônicos, são condições que justificam a defesa da construção da profissão da Coordenadora Pedagógica que considere o pensamento crítico-reflexivo e humanista, que reconheça o seu papel político na luta e, desse modo, perceba a necessidade da mudança coletiva nos modos de se “fazer escola”.

Sem nos indagarmos criticamente sobre a Educação, tornamos Auschwitz uma realidade próxima. Diante disso, o arco conservador presente no projeto educar à Direita precisa ser desvelado em suas nuances para que haja a possibilidade de uma resistência utópica e emancipatória (Albuquerque; Zanardi, 2021, p. 1425).

Desse modo, a pesquisa se apresenta como colaboração com sujeitos interessados e/ou envolvidos pela temática da investigação. Também é possível que Coordenadoras, trabalhadoras e pesquisadoras em educação, possam se identificar

com a condição de experimentação na busca por caminhos de humanização no seu saber e fazer, mergulhadas no universo diverso da educação básica.

Enfim, não se pretende com este estudo o encontro de verdades prontas, absolutas e acabadas, como um ideal ou modelo de se construir a profissão da Coordenadora Pedagógica, mas colaborar com os estudos em torno da gestão pedagógica e poder avançar.

1.1 A COORDENADORA PEDAGÓGICA: MEMÓRIAS PARA IMPULSIONAMENTOS

Sou neta de professora da zona rural que foi impedida de seguir o trabalho fora de casa por ordens do marido. Filha de professora que sustentou sozinha os filhos e o lar e cuidou da mãe e pai idosos, que, mesmo idosos, se foram muito cedo, por serem os pilares de nossas vidas. Hoje, Orientadora Escolar que seguiu, num susto e sem planejamentos iniciais, os passos pedagógicos da mãe e da avó materna.

Iniciei a minha atuação na escola de modo informal, ajudando a minha mãe em casa com as matrizes que seriam rodadas no mimeógrafo, com o lançamento de notas nos boletins, no preenchimento de diários de classe a mão e com os ouvidos e olhos emprestados, quase sempre sem intenção, à minha mãe, que só sabia falar e trabalhar em torno da escola. Ela era uma artista altamente criativa! Fazia murais e enfeites com muita habilidade! Criava as suas atividades, pois como ela diz: “não tinha impressora ou Google naquela época, apenas mãos e cabeça”.

A melhor parte dessa participação precoce acontecia dentro da escola, ao ajudar com os preparos das festividades juninas e na forma que eu mais gostava, nos momentos voltados à espera das reuniões pedagógicas, instantes em que a escola “pertencia” aos filhos e filhas das trabalhadoras em educação.

Minha mãe me deu aula no terceiro ano do Ensino Fundamental e ela foi a única professora que me enviou para a direção em minha trajetória de estudante. Hoje ela diz que foi um combinado com o diretor, pois não queria misturar as coisas entre mãe e filha, e professora e aluna.

Vendo tudo o que minha mãe passava em sua vida profissional, sem contar a presença de um marido (meu pai) irresponsável, cruel e muito agressivo em sua

vida pessoal, passei a ter horror de brincar de escolinha, bem como em “fazer coisas de menina”. (Sinto que a vida tinha um gosto bem mais amargo que doce desde muito cedo e sei que isso hoje me ajuda a enxergar melhor a dor dos outros dentro das escolas).

Desde pequena dizia: “nunca vou ser professora! Jamais!” com toda a força da minha alma infantil. Porém, por ordem de uma vivência sem foco no futuro profissional e por ouvir muitas vezes de minha mãe que “pobre não estuda e sim trabalha”, caí sem previsão no curso de Pedagogia, que acessei graças à bolsa do PROUNI - Programa Universidade para Todos. Numa realidade em que as escolhas eram escassas, cursar Pedagogia se tornou um ato de resistência diante do que poderia ter sido o fim dos estudos formais junto à conclusão do Ensino Médio.

No curso da Pedagogia, enquanto aluna trabalhadora, aprendi um pouco sobre as misérias do mundo, reveladas pelas disciplinas que permeiam os campos da Sociologia, História, Psicologia e Filosofia. Ali me identifiquei mais com o que estava fazendo e comecei a perceber alguns porquês de várias angústias que circundavam a minha vida.

Numa catarse, surge no espaço acadêmico o combustível que dá movimento a uma vida que antes não parecia ter muito sentido, que aquece aquilo o que está morno, está no conhecimento daquilo que se ignora, força que move a consequente vontade de encontrar novas fontes, num ato conduzido pela necessidade de busca. “Então é isso o que Freire chamou de vocação ontológica humana de ser mais!”. Em suas palavras,:

[...] quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (Freire, 1996, p. 14).

A partir de poucos meses após a conclusão da graduação, a Coordenação Pedagógica enquanto profissão, passou a permear as vivências da mestrandia responsável por esta dissertação numa trajetória que esbarra em uma década de atuação enquanto Especialista em Educação Básica (EEB) na rede estadual de Minas Gerais (Supervisão Pedagógica e Orientação Escolar) entre 2014 e 2024 e na rede privada, em três municípios localizados no Sul de Minas Gerais (Paraguaçu, Elói Mendes e Alfenas).

Por motivos do destino, aos 21 anos, o meu primeiro trabalho em educação de modo formal ocorreu na “escola da minha mãe”. O que aconteceu após eu ser procurada por uma EEB – Especialista em Educação Básica que não achava uma substituta para poder tirar as suas férias de dois meses em paz. A única concorrente nessa vaga foi, curiosamente, minha primeira professora — a querida Núbia, do antigo pré de 3 anos, que perdeu a vaga por mera questão burocrática, já que não se inscreveu formalmente para o processo. Ela, com certeza, estava muito mais preparada do que eu e o diretor, que me viu nascer, tentou me desanimar perguntando se eu daria conta.

Porém, agarrei a vaga num misto de necessidade e vontade, o que defendi verbalmente numa afirmação paradoxal de firmeza insegura. Inexperiente, senti ali os prenúncios da profissão. Perdida entre experientes, mas aprendi que ensinei.

Ainda nessa escola, não me esqueço do que considero como “batismo de fogo”, sobre a obrigação de conduzir um sábado letivo sem a presença do diretor que foi viajar. Muitas crianças, muitas famílias, professoras distantes, um microfone na mão, muita timidez e a vontade de fazer dar certo. Na escola em que eu nasci, renasci, me reinventei. Tenho comigo, desde então, uma afirmativa “se for preciso falar em público, mesmo que tremendo, eu falo”.

Depois, no ano seguinte, fui atuar na mesma função na escola em que concluí o Ensino Médio. Deveria coordenar os meus ex-professores e professoras, tendo como colegas de gestão também ex-professores. Foi difícil retornar àquele prédio, em que até pouco tempo atrás tinha ocupado espaço como aluna mediana, sem vontade de aprender e com dificuldades de socialização.

Nesse mesmo período, consegui dar aula no curso Normal em Nível Médio, na mesma escola. Comecei com 45 estudantes que tinham entre 18 e 60 anos. Fiquei responsável pelos conteúdos: Aspectos biopsicológicos da educação, Aspectos antropológicos da educação, Aspectos sociológicos da educação e História da educação. A sina de formar trabalhadoras da educação sem ter o mínimo de experiência em sala de aula. Nessa função permaneci por três anos e fui mais feliz que triste, pois me encontrei enquanto docente nas expressões animadas e atentas das estudantes.

Em 2018, fui nomeada para o cargo de professora dos anos iniciais para o município de Paraguaçu-MG. Construimos vários projetos, mas o mais especial para mim diz respeito à criação de um Projeto de lei de “Bem-estar animal” defendido por

alunas no púlpito da câmara municipal, com direito a manifestações e cartazes, com tema escolhido pelos estudantes, debatido e construído em sala de aula.

Fotografia 1 – Defesa do projeto “Bem-estar animal” na Câmara municipal de vereadores de Paraguaçu-MG



Fonte: A autora (2018).

Em 2018, fui nomeada para o cargo de Especialista em Educação Básica (EEB) para o município de Elói Mendes-MG, numa escola de realidade de extrema vulnerabilidade, muita pobreza, miséria e abandono – ali pude sentir como a fome, a miséria e o abandono interferem nas possibilidades de aprendizagem. Lembro de um menino pedir no turno da tarde algo para comer, pois não tinha comido nada naquele dia. A refeição da escola ainda não estava pronta, naquele momento tinha apenas uma banana na dispensa. O menino pegou a banana e perguntou se podia dividi-la com a sua irmã mais nova que estudava em outra sala. Esta foi a primeira grande cena de tristeza, originada das desigualdades sociais, que presenciei na vida pedagógica.

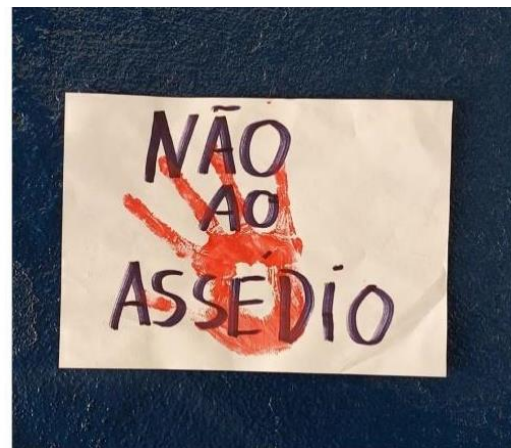
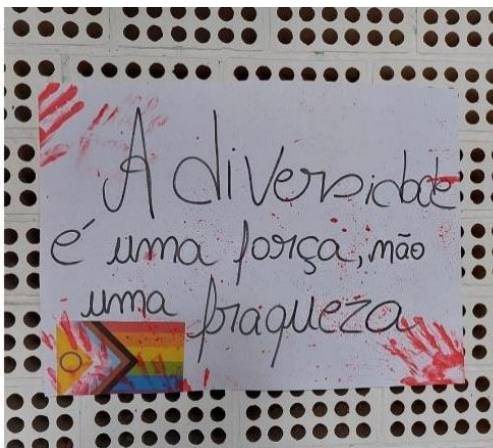
No ano de 2020, levei o cargo acima indicado para o município de Alfenas-MG, para uma escola urbana, pequena e saudosa, que atende o público da zona rural. Lá acompanhei a implementação do projeto de ensino integral empurrado goela abaixo aos estudantes e comunidade. Quantas crises de ansiedade chegaram até nós! Nesse processo, destaco uma segunda-feira de manhã em que recebi 12 meninas com crise de ansiedade ao mesmo tempo.

Exonerei do cargo acima em 2024 para assumir o trabalho de Orientação Escolar na maior escola do município de Varginha-MG, localizada na periferia da

cidade. Espaço em que convivo diariamente com quase 1500 estudantes e suas famílias e mais de 100 colegas de trabalho. São histórias arrebatadoras, diárias ou semanais. Desde então sinto que nesse lugar, em menos de um ano, acumulo aprendizados e experiências inimagináveis que, em menos de um ano de atuação, não tive acesso nos dez anos anteriores.

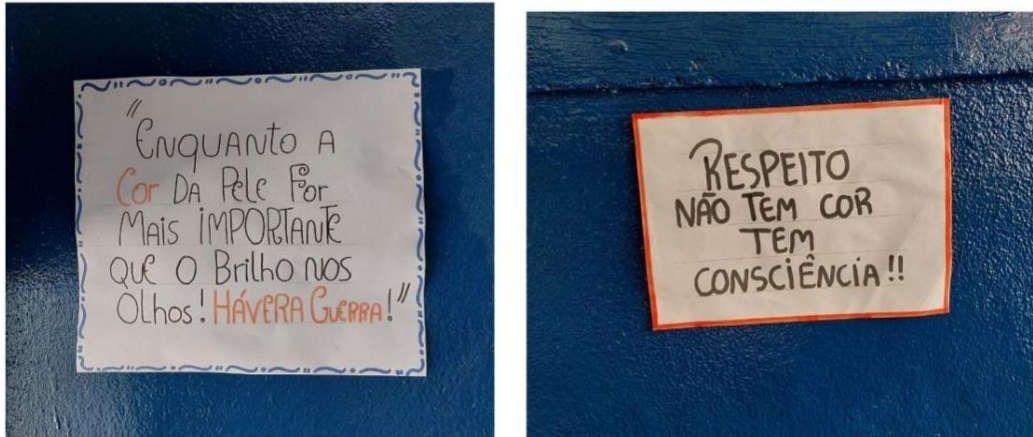
Os períodos vivenciados enquanto estudante, Coordenadora Pedagógica, Orientadora Escolar e Professora conduziram a muitas trocas, acertos, erros e anseios voltados a uma educação humanizadora. Vide imagens abaixo, que possuem como marcas um movimento de resistência, vivenciado por esta pesquisadora, encabeçado por meninas do Ensino Médio em Tempo Integral de uma escola estadual alfenense. Ação desenvolvida após estudantes procurarem, revoltadas, a Coordenação Pedagógica. As alunas estavam cansadas de situações de assédio, preconceito e bullying recorrentes dentro da escola e, então, resolvemos expor a situação.

Fotografia 2 – Movimento realizado por meninas em escola estadual de Ensino Médio de Alfenas, sob orientação da Coordenadora Pedagógica



Fonte: A autora (2023).

Fotografia 3 – Movimento realizado por meninas em escola estadual de Ensino Médio de Alfenas, sob orientação da Coordenadora Pedagógica



Fonte: A autora (2023).

Fotografia 4 – Movimento realizado por meninas em escola estadual de Ensino Médio de Alfenas, sob orientação da Coordenadora Pedagógica



Fonte: A autora (2023).

Houve certa oposição por parte de alguns estudantes, gestores e professores do gênero masculino. Porém, resistimos juntas e os cartazes ficaram por quase um mês expostos diante dos olhos de todos os que circulavam diariamente pela escola. De acordo com as meninas, o movimento trouxe constrangimento aos estudantes e trabalhadores que mostraram anteriormente atitudes de preconceito, assédio e bullying. Esta mobilização colaborou com a ampliação da autoestima das alunas em relação ao sentimento de pertencimento e participação na resolução de problemas. Era nítida em suas expressões a satisfação em tomar atitudes em contraposição às ações de crueldade.

Há pouco tempo, devido aos estudos e às experiências, em busca de sentido para a vida, comecei a considerar o trabalho com a educação pública como um fazer humanitário. Quando sinto a necessidade de luz, procuro ouvir pessoas como o Padre Júlio Lancellotti ou o filósofo das ruas Eduardo Marinho, gente que se mistura aos abandonados, excluídos. Fazer humanitário que guia a busca pelo saber, que conduz aos estudos de autores humanizadores e críticos.

Exemplificada brevemente a percepção inicial e os anseios a respeito do saber e fazer políticos da Coordenadora Pedagógica dentro de uma escola pública, chega o instante de contextualizar os aprofundamentos humanos e críticos oferecidos pelo acesso ao mundo da pesquisa acadêmica numa instituição pública federal. Assim, a atuação profissional se encontra e se identifica com os estudos possibilitados pelo PPGE (Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação) – UNIFAL (Universidade Federal de Alfenas),

Destaco o que diz respeito às leituras e reflexões realizadas por meio da disciplina “Formação de professores: estudos e contextos contemporâneos”, lecionada pela Profa. Dra. Ana Cristina Gonçalves de Abreu Souza. As reflexões compartilhadas, propiciaram condições de acesso a uma pequena parte da face oculta da lua mediante o reconhecimento da necessidade de se repensar e refletir a investigação científica e, conseqüentemente, as próprias práticas a partir de uma abordagem crítico-reflexiva e humanista, na busca de outras partes da face da lua (Alarcão, 1996; Nóvoa, 1999 e 2014; Imbernón, 2000, Freire, 1996, Bondía, 2002, Laval, 2023; Horikawa, 2015; Abreu Souza e Feldmann, 2022; Correia e Souza, 2022).

Estudos que se aprofundam a cada leitura e releitura realizadas após a seleção do tema desta dissertação: “Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza” (Imbernón, 2000), “Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?” (Ferreira, 2003), “Supervisão educacional para uma escola de qualidade” (Ferreira, 2006), “O coordenador pedagógico e a formação docente” (Bruno, 2001), “Supervisão educacional: uma reflexão crítica” (Ferreira, 2012), “O Coordenador Pedagógico como dimensão formativa: contribuições de Paulo Freire” (Bruno, 2014), entre outras leituras.

Reflexões manifestadas também por inquietudes evidenciadas em alguns dos momentos destinados nas aulas de algumas disciplinas do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação – UNIFAL. Alguns professores

universitários colocaram, por meio de suas narrativas, a Coordenadora Pedagógica num espaço de hostilidade.

Em aulas distintas, em dias diferentes e separados uns dos outros, tais professores - formadores de professoras e professores – mostraram despreço ao se referirem à função em questão, com falas em tom de piada ou mesmo com tom sério, que desconsideram o papel da Coordenadora Pedagógica, numa visão que a relaciona como aquela que “incomoda” ou “atrapalha” o trabalho docente.⁶

No entanto, é importante destacar que o apontamento de percalços observados enquanto aluna trabalhadora não pode ser confundido com a presunção da afirmação de suposta totalidade, como se todas as escolas ou professores e professoras universitárias carregassem os mesmos discursos e práticas. O que não necessariamente diminui ou aquieta as preocupações mais específicas. Como afirmam, Abreu Souza e Mariano (2023):

Não se trata, entretanto, de uma defesa de um subjetivismo individualista, mas, sim, do reconhecimento de que as experiências docentes não podem ser generalizadas, não podem ser transferidas, mas devem e precisam ser compartilhadas (Abreu Souza e Mariano, 2023, p. 184).

Desse modo, sendo a Coordenadora Pedagógica uma profissional que atua no “meio de campo” nas escolas públicas, espaços reconhecidamente marcados pelo sucateamento e pela falta de recursos, inclusive de profissionais, em defesa da escola pública, que recebe as filhas e filhos do povo diariamente, surge um sentimento de vontade investigativa. Assim, sem desconsiderar os necessários distanciamentos em relação ao antigo trabalho com a função de Coordenadora Pedagógica, assume-se a função pesquisadora, a fim de aprofundar e evidenciar conhecimentos de modo crítico.

Os anseios incutidos por uma formação inicial de viés crítico, que envolve a construção humana da pesquisadora responsável por este trabalho, acrescentando aí uma diversidade de acertos e erros em relação ao fazer e ao saber enquanto trabalhadora da educação formal, unidas à percepção do tratamento hostil à categoria por parte de alguns formadores de professores e os estudos da disciplina de formação de professores, do Programa de Mestrado em Educação da UNIFAL,

⁶ Lembro de refletir com tristeza: “Esse repúdio à Coordenadora Pedagógica não existe apenas nas escolas, mas também no meio universitário!”. Na minha ignorância, não achava que em uma universidade pública existiria esse tipo de pensamento. Ainda mais partindo de formadores de professoras. Hoje entendo que existe uma relação histórica e social em relação a essa repulsa.

propiciam os primeiros indícios a respeito das curiosidades de investigação que culminam na escolha do tema deste estudo.

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos (Freire, 1996, p. 8).

Enfim, tais inquietações indagadoras são condições que colaboram com a formulação de questionamentos a respeito do desenvolvimento profissional⁷ da Coordenadora Pedagógica, com vias a pesquisar a respeito da construção de uma identidade que possa colaborar com a edificação de uma escola politizada, em que suas trabalhadoras reconheçam a própria função política nos espaços de atuação.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

A dissertação se organiza em cinco seções. Na primeira seção, já apresentada, discorreremos sobre o tema, a problematização, os objetivos e contextualizamos apontamentos teóricos iniciais.

Na segunda seção é desenvolvido o referencial teórico a partir de produções acadêmicas que tratam da contextualização histórica, social e epistemológica da escola e do trabalho em educação. Em seguida, são contextualizadas singularidades que envolvem a profissionalização da Coordenadora Pedagógica no cenário brasileiro. Na terceira seção, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, seus processos e instrumentos para se chegar à análise.

Na quarta seção, desenvolvemos a exploração bibliográfica, por meio da construção do estado do conhecimento, na base de dados da CAPES (Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) a partir do ano de 2014 até o ano de 2023, por meio de buscas que corresponderam aos estudos e pesquisas sobre o saber e fazer da Coordenadora Pedagógica nas publicações dos programas de pós-graduação.

Tais produções acadêmicas foram verificadas a partir do levantamento do estado de conhecimento, para investigarmos a situação da profissão da

⁷ O desenvolvimento profissional diz respeito a “[...] um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor [coordenadora] progrida em sua vida profissional (Imbernón, 2000, p. 44).

Coordenadora Pedagógica no Brasil nos últimos anos. Momento histórico que acompanha mudanças bruscas no campo da política brasileira. Como o impeachment de Dilma Rousseff, a prisão do maior líder esquerdista do país, Luís Inácio Lula da Silva, a eleição de Jair Messias Bolsonaro, a pandemia mundial da COVID-19, o retorno de Lula à presidência, a tentativa de golpe no dia 08 de janeiro de 2023 e o retorno internacional à presidência dos Estados Unidos de Donald Trump e suas super-taxações que têm causado pane na economia global.

Por meio do aprofundamento da exploração bibliográfica,, na quarta e quinta seções realizamos a análise de dados, mediante a identificação de convergências e divergências entre os trabalhos acadêmicos pesquisados por meio da metodologia do estado do conhecimento,

A identificação de dificuldades e avanços que envolvem o saber e o fazer da Coordenadora Pedagógica pode auxiliar no reconhecimento de caminhos a respeito da profissionalização que considera a atuação política da Coordenadora Pedagógica, em favor da construção da escola pública crítico-reflexiva e humanista.

Assim, a seguir será apresentada a discussão a respeito da construção da profissão da Coordenadora Pedagógica a partir da fundamentação teórica sobre a construção da escola pública e respectivamente da trabalhadora em educação. Tal investigação se pautará sob o viés crítico-reflexiva e humanista com base em Freire (1981; 1983; 1987; 1996; 2000; 2001; 2011; 2012; 2019) em comunhão com estudos como os de Giroux e McLaren (1993), Imbernón (2000), Ferreira (2003; 2006; 2012), Nóvoa (2014), hooks (2017), Laval (2023), Cunha (2003), Frigotto (2003) entre outros.

2 A CONSTRUÇÃO DE UMA BASE: A ESCOLA PÚBLICA

A recuperação da condição de humanidade desnaturaliza a opressão e instala a vontade de intervenção no real.
(Cunha, 2003, p. 93)

O objetivo desta seção diz respeito ao aprofundamento das perspectivas que guiam este estudo, sob os olhares de pensadoras e pensadores crítico-reflexivos e humanistas com breve contextualização a respeito do controle econômico exercido sobre a escola, domínio que vem sendo fortalecido pelo avanço ultraconservador fascista na contemporaneidade. Para que, a partir disso, possamos mais adiante nos aprofundar sobre aspectos que motivaram a construção da escola e da profissão da Coordenadora Pedagógica.

Consideramos este trabalho como um replantio de uma muda que precisa de novos espaços para viver. Talvez seja essa a ideia de oferecer à planta filhote o nome de muda, indicando que ela precisa mudar para que a sua existência flua. Assim como na pesquisa, quando um problema é identificado, é preciso mudar de lugar, errar e refazer, especificar os métodos escolhidos em favor do crescimento do desenvolvimento da muda, para que ela, viva, perpetue. É como conhecer novamente uma planta já conhecida, só que de modo um pouco mais profundo, sem conhecê-la em sua totalidade – inconclusa, - deixando espaços para novas andanças da muda, mudanças.

Da escolha do vaso, ao substrato do qual a planta precisa para viver, das etapas corretas a serem seguidas para que a planta tenha a sustentação necessária, da base que irá garantir uma boa drenagem da água. Uma planta sobrevive a depender das condições do lugar em que vive, do tipo de solo, da umidade, luminosidade, cuidados ou descuidos direcionados, direta ou indiretamente, a ela.

Formas padronizadas e não questionadas de cuidar de várias plantas tendem a favorecer a existência de espécies que se encaixem nas mesmas necessidades, enquanto as outras padecem com aquilo que não lhes cabe. Assim como acontece com as plantas, é preciso reconhecer o solo que nutre as perspectivas e os olhares que guiam as intervenções e trocas com o mundo.

Neste caso, o solo identificado para o reconhecimento da construção da profissão aqui retratada diz respeito à escola pública – lugar em que trabalhadoras da educação passam boa parte do seu tempo de vida. Profissionais que são conduzidas por demandas que envolvem interesses perceptíveis ou não, moldadores, controladores, movimentadores, encaixotadores, modificadores do pensar e agir. Trabalhadoras que têm, muitas vezes, pouco tempo⁸ para refletir, repensar sobre as próprias convicções devido à alta demanda de trabalho imposta pela burocratização da mente.

A liberdade de mover-nos, de arriscar-nos vem sendo submetida a uma certa padronização de fórmulas, de maneiras de ser, em relação às quais somos avaliados. É claro que já não se trata de asfixia truculentamente realizada pelo rei despótico sobre seus súditos, pelo senhor feudal sobre seus vassallos, pelo colonizador sobre os colonizados, pelo dono da fábrica sobre seus operários, pelo Estado autoritário sobre os cidadãos, mas pelo poder invisível da **domesticação alienante** que alcança a eficiência extraordinária no que venho chamando “**burocratização da mente**”. Um estado refinado de estranheza, de "autodemissão" da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis (Freire, 1996, p. 58, grifos nossos).

Burocratização alienante oculta, que podemos relacionar à disseminação de modismos pedagógicos pelos sistemas de ensino. Os quais são moldados por uma realidade de imposições difundidas pelo neoliberalismo, tendo como marca o culto da eficiência, entrelaçado à redução de gastos que são mensurados com base em avaliações coordenadas por organizações internacionais como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e Banco Mundial, que tem como intuito central a mensuração global do rendimento dos investimentos em educação (Laval, 2023).

[...] embora talvez nunca antes as expectativas em relação à escola tenha sido tão grandes em todas as camadas da sociedade, as missões da escola, seus conteúdos e a natureza das relações pedagógicas também nunca passaram por mudanças tão profundas, suscetíveis de transformar a instituição escolar em uma prestadora de serviços que atende a necessidades ou interesses de indivíduos atomizados que buscam maximizar suas vantagens pessoais (Laval, 2023, p. 303).

⁸ “De acordo com uma pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas “O ensino médio é a etapa da educação básica com a maior proporção de professores (36,4%) que precisam atuar em mais de uma escola (seja dentro ou fora da mesma rede pública e em colégios particulares). Em seguida, aparecem os anos finais do ensino fundamental, com 34,4%”.

Assim, num contexto em que o dinheiro se sobrepõe severamente ao ser, em que esse processo de desumanização se encobre sobre verdades mentirosas e omissões desumanizadoras e alienadoras, com vias ao controle por meio do trabalho educativo, se faz necessário contextualizar a escola pública com intento ao pensar crítico-reflexivo e humanista. Na perspectiva de Freire (1987),

humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (Freire, p. 19, 1987).

Sendo assim, o anseio de liberdade demanda a busca pelo desvendamento daquilo o que está dado, em favor de sua desnaturalização. Dissipação da névoa que possibilita o reconhecimento dos interesses e incoerências em que estão mergulhadas a educação pública e a função da trabalhadora em educação, em busca da compreensão das razões que levam à ocultação da verdade. Já que “nos ensinam a crer que a dominação é natural, que os fortes têm direito de governar os fracos e impotentes” (hooks, 2017, p. 43). Crença alienante e desumanizadora desvendada e combatida pela própria classe oprimida por meio da vontade de ser mais que urge junto ao desenvolvimento do pensamento crítico.

Para Freire (1987), o pensamento crítico é uma capacidade essencial do ser humano para compreender a realidade de maneira profunda, histórica e contextualizada, superando percepções imediatistas, ingênuas ou meramente adaptativas. Trata-se de um modo de pensar que envolve reflexão constante, inquietação diante do dado, e uma disposição ética e política para a transformação do mundo.

Da curiosidade ingênua que caracterizava a leitura pouco rigorosa do mundo à curiosidade exigente, metodizada com rigor, que procura achados com maior exatidão. O que significou também a possibilidade de conhecer, de ir mais além de um conhecimento opinativo pela capacidade de apreender com rigor crescente a razão de ser do objeto da curiosidade (Freire, 1996, p. 15-16).

A consciência crítica, nesse sentido, difere da consciência ingênua, pois enquanto essa tende ao conformismo e à aceitação passiva das estruturas sociais,

aquela se funda na atitude permanente de dúvida, de problematização e de abertura ao diálogo. Destarte, o pensamento crítico, para Freire (1987), não é apenas um exercício intelectual, mas um ato de libertação, que reconhece o sujeito como protagonista na construção de uma realidade mais justa e humanizadora.

Para assumir a postura crítica, a pesquisa em educação visa o exame dos contextos em que está inserido determinado objeto ou sujeito e os motivos que levaram a sua criação e seu desenvolvimento em busca daquilo que não está posto às claras. Pois, “só se vê as coisas quem não se deixa cegar pela falsa evidência de sua ‘naturalidade’.” (Laval, 2023, p. 8). De forma que “o progresso do pensamento pressupõe sempre a refutação da opinião dominante, a condição radical do pensamento é a ‘tomada de partido’” (Laval, 2023, p. 9).

Desse modo, a conscientização sobre a incompletude humana — ou seja, a percepção de que a espécie possui a capacidade ontológica de evolução, apoiada em suas habilidades críticas para reconhecer o que não é imediatamente visível — abre caminhos para a promoção não apenas do pensamento crítico, mas também de uma abordagem humanizadora. Isso se aplica, principalmente, dentro das instituições de ensino públicas, que frequentemente se veem imersas em uma realidade que impõe o contrário em nome de interesses hegemônicos.

Para Freire,

[...] é preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Saber que, se a forma pela qual está no mundo condiciona a sua consciência de estar, é capaz, sem dúvida, de ter consciência desta consciência condicionada. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar (Freire, 1996, p.19).

Na atuação da Coordenadora Pedagógica, a tomada de consciência sobre o condicionamento da consciência oferece caminhos para a busca e disseminação da percepção daquilo que não está colocado de modo aparente ou daquilo que é entregue em forma de mentira e desinformação. Algo muito comum em tempos em que tentam, por exemplo, encobrir a mentira sob a falácia da opinião em defesa da “liberdade de expressão”, de modo a evitar colaborar com a reprodução das desigualdades sociais inconscientemente.

Quando o consumo cultural coletivo da desinformação e o apego à desinformação se aliam às camadas e mais camadas de mentiras que as pessoas contam em sua vida cotidiana, nossa capacidade de enfrentar a

realidade diminui severamente, assim como nossa vontade de intervir e mudar as circunstâncias de injustiça (hooks, 2017, p. 45).

Nesse sentido, dialogando com hooks (2017), Freire (2011) defende que, quando a liberdade é suprimida, o ser humano torna-se apenas alguém ajustado às imposições externas, perdendo sua capacidade de questionamento e, conseqüentemente, sacrificando sua potencialidade criadora. Esse sacrifício da potência criadora do ser, não pode ser percebido sob uma perspectiva determinista em razão da capacidade criativamente humana de resistir às mais duras adversidades, o que se fortalece com o acesso à percepção crítica sobre a realidade.

Quando tentamos transformar a cultura num espaço imperturbado de harmonia e concordância, onde as relações sociais existem dentro da forma cultural de um acordo ininterrupto, endossamos um tipo de amnésia social onde esquecemos que todo conhecimento é forjado em histórias que se desenrolam no campo dos antagonismos sociais (McLaren apud hooks, 2017, p. 47).

A partir disso, num momento histórico e social em que somos intencionalmente levados a acreditar que “política não se discute” ou que “escola não é lugar de política”, nem sempre percebemos, num primeiro instante, que essa negação já é por si só um ato político, por se tratar de uma afirmação que nega as possibilidades de outras formas de dialogar e expor a realidade a partir de olhares diversos, atingindo fatalmente as massas humanas num processo de desumanização.

Esse processo desumanizante é uma realidade que colabora com a disseminação da percepção alienante, naturalizadora e “imutável” da estrutura de um sistema altamente desigual, “o único em que podemos confiar”, “o único que deu certo”, mesmo que neste exato momento pessoas estejam morrendo/padecendo na miséria, na opressão. Como afirma Frigotto (2003):

[...] o capital é prisioneiro de sua contradição, de seus limites de concepção (fragmentária) da realidade, portanto não é onisciente e, de outro, que é confrontado por interesses da classe trabalhadora que lhe são antagônicos (Frigotto, 2003, p. 33).

Contradições que não se distanciam da construção da escola pública ao observarmos a grande incoerência em que ela está imersa, por se tratar de uma instituição em que, por um lado, os protagonistas são estudantes e trabalhadores

das camadas oprimidas da sociedade que, no entanto, são impedidos de “ser mais” (Freire, 1987). Esse impedimento ocorre porque os seus participantes são conduzidos a não percepção crítica do mundo em colaboração com a desumanização de si e de outrem em favor da manutenção das desigualdades.

Nesses ambientes, a aprendizagem crítica — entendida como um processo de conscientização que permite compreender a própria realidade e lutar pelos interesses de classe, — deveria florescer, mas, ao contrário, é substituída por um controle alienante. Nesse contexto de controle e subestimação contraditório, seres humanos precisam se perceber como seres pensantes, questionadores, mutáveis em seu pensar e agir, e não como algoritmos que podem ser programados tendenciosamente a serviço da alienação e dos interesses do mercado.

É essencial que, em oposição à naturalização das injustiças, se busque uma reflexão crítico-reflexiva e humanista sobre a realidade da escola pública e da profissão da Coordenadora Pedagógica, levando em conta os aspectos desumanizadores e acrílicos que marcam a sua construção, com vias ao fazer emancipador dentro dessas instituições.

Queremos argumentar que o propósito de desenvolver uma linguagem crítica sobre o processo de escolarização não é o de descrever o mundo mais objetivamente, mas de criar um mundo mais eticamente capacitador, que encoraje uma maior consciência a respeito da forma pela qual o poder pode ser mobilizado para a liberação humana (Giroux; McLaren, 1993, p. 24).

A percepção das coisas como são criam possibilidades de mudança. Afinal, como lutar por algo que não se conhece ou que se considera enquanto uma condição natural a qual estamos fadadas? Nessa perspectiva, é imprescindível compreender as origens e os desafios desses espaços de atuação, como é o caso da escola pública, especialmente considerando a responsabilidade que a Coordenadora Pedagógica tem na formação contínua das professoras, que, por sua vez, se voltam à educação das crianças e jovens das camadas populares.

Assim, a próxima subseção apresenta a concepção de escola e o desenvolvimento do trabalho pedagógico sob a perspectiva crítica em relação à percepção não-crítica ligada à alienação profissional, para, então, propor uma análise que permita repensar o saber e o fazer da Coordenadora Pedagógica, em busca de uma educação que se alinhe com os interesses das classes daqueles que participam das comunidades escolares.

2.1 A ESCOLA PÚBLICA, A TRABALHADORA EM EDUCAÇÃO E A ILUSÃO DO CONTROLE DO CONSCIENTE

Herdamos, pois, uma matriz cultural bastante peculiar, onde o colonizado se identifica com o colonizador.
(Frigotto, 2003, p. 36)

A escola pública é um local construído a partir de significados diversos que, ao serem aprofundados, evidenciam marcas históricas, sociais e epistemológicas voltadas a crenças dominantes a partir de ideologias estruturalmente fixadas como verdades. Estas são passíveis de serem desbravadas, compreendidas, mantidas ou modificadas a partir de investigações e aprofundamentos sobre temas específicos, com o suporte, fundamentação e recortes baseados em perspectivas disponíveis.

Assim, para que seja possível identificar caminhos para o enfrentamento de uma realidade desigual no campo da educação pública, é necessário considerar o estado de consciência das trabalhadoras em educação sobre o seu saber e fazer, os quais, desacompanhados de pensamento crítico-reflexivo e humanista podem colaborar, contraditória e imperceptivelmente ao que não se deseja, como a manutenção de desigualdades e injustiças diversas dentro da própria escola.

A linguagem educacional crítica que vislumbramos é uma linguagem na qual a diferença é vista como um local tanto de afirmação quanto de reelaboração, como uma prática crítica na qual a possibilidade de vida pública democrática se torne uma referência central tanto da crítica quanto da possibilidade (Giroux; McLaren, 1993, p. 24).

Logo, a investigação de uma linguagem educacional crítico-reflexiva deve basear-se na análise das contradições sociais que permeiam a educação formal obrigatória, sobretudo no contexto das escolas públicas, que são locais de acesso público, frequentemente, associados à ideia de que “[...] todos sabem o que ela significa para si e para o outro” (Guimarães e Vilela, 2001, p. 37). Este tipo de percepção está relacionado à afirmação de Hameline (1986, p. 202 *apud* Nóvoa, 2014, p. 17), que diz: “[...] a educação é a coisa menos conhecida, a que se conhece pior, justamente porque é a coisa mais conhecida, a que se conhece melhor, a coisa que todos conhecem”.

Na realidade em que o poder de controle hegemônico se impõe, é possível que ao mesmo tempo em que as trabalhadoras da educação se reconhecem como conhecedoras da escola e de seu papel nesse espaço, suas crenças pessoais sobre o ensino estejam distantes de uma percepção crítica dessa realidade. Como alerta Freire (1987, p. 54) “Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade”.

Mergulhadas entre os achismos relativizantes, essa visão pessoal pode levar a uma atuação fora da realidade dos sujeitos para os quais a educação é destinada. Nesse sentido, as trabalhadoras em educação que se identificam com a “ilusão do controle do consciente” (Giroux e McLaren, 1993), acabam por reproduzir sem questionamento as normas e prescrições impostas, sem perceber as contradições sociais subjacentes. Como, por exemplo, a valorização da meritocracia e o conseqüente trabalho em favor da manutenção de um sistema desigual.

De acordo com Arendt (2013, p. 229), a meritocracia contradiz “[...] o princípio de igualdade que rege uma democracia igualitária”, o que reflete a ideologia dominante e não-crítica que permeia a escola.

Os neoliberais, neoconservadores e fundamentalistas apresentam-se unidos em prol de um projeto educacional que serve de mediação para a meritocracia, para a rejeição à diferença e para a farsa da igualdade de oportunidades (Albuquerque; Zanardi, 2021, p. 1426).

A “visão pessoal da realidade” como elemento de risco para a ação pedagógica, quando não acompanhada de pensamento crítico-reflexivo e humanista, evidencia a urgência de formações que não apenas transmitam conteúdos, mas que formem sujeitos capazes de problematizar sua própria prática e o contexto em que atuam rumo ao combate à alienação e à farsa da ideia meritocrática, que conduzem à aceitação da falsa democracia, banhada nas águas do controle e dos interesses dominantes, enquanto natural, um destino a ser aceito.

Para Imbernón (2000), a alienação profissional que permeia a atuação das trabalhadoras da educação é uma consequência do pensamento não-crítico, uma vez que estas dependem das decisões de burocratas ausentes, historicamente representados pela figura masculina. Isso se reflete no constante controle da profissão docente, que desde o século XIX foi associada ao trabalho feminino e ao controle social por parte dos homens (Labaree apud Imbernón, 2000).

A invisibilização e a naturalização do trabalho doméstico e de cuidados como responsabilidade feminina está ancorada no controle e na alienação do corpo das mulheres. É desse corpo que se extrai a energia para o trabalho interminável que exige disponibilidade permanente. Isso está organizado a partir de uma divisão sexual e racista do trabalho, que se articula no disciplinamento dos corpos das mulheres (Faria; Moreno, 2024, p. 234-235).

A compreensão das trabalhadoras sobre o próprio trabalho está, portanto, imersa na falsa ideia de controle do consciente que acompanha uma formação de viés não-crítico e na forte presença do controle masculino. Em um contexto de alienação e controle, a educação escolar reflete a luta de classes, em que as ideias opressoras são reproduzidas por meio da massificação e da colonização do pensamento e, em consequência, as profissionais em educação se veem envoltas sobre interesses que não são seus nem dos estudantes.

A conscientização sobre essa colonização do pensamento é fundamental para que as trabalhadoras em educação possam desenvolver uma pedagogia de resistência, como sugere Freire (1987, p. 20): “Somente na medida em que se descubram hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora”.

De acordo com Apple e Casey (1992, *apud* Imbernón, 2000), a alienação profissional docente se manifesta quando se tenta marginalizar a profissional da educação de seu saber e fazer essenciais à proposição de valores, intensificando o controle sobre seu trabalho e promovendo discursos estereotipados que limitam sua atuação crítico-reflexiva e humanista

A compreensão crítica desse papel da escola, é essencial para que as trabalhadoras em educação possam se posicionar criticamente contra o domínio imposto pela ordem neoliberal, que busca a destruição da autonomia da escola e a subordinação das práticas pedagógicas aos interesses do mercado, principalmente no atual cenário, marcado pela forte presença do perverso conservadorismo autoritário em nível global.

Essas situações são expressões da onda conservadora que o mundo e o Brasil têm vivido: um avanço do conservadorismo em sua versão mais bárbara. Esse conservadorismo defende o não movimento, a paralisia que serve aos interesses econômicos dos que detêm a riqueza produzida no nosso país, uma riqueza que se dá à revelia do respeito às vidas humanas, à revelia das vidas ceifadas pela miséria. Uma paralisia nociva, porque ela se conjuga como uma sociabilidade carregada de valores

opostos à humanidade: os desvalores (Heller, 2004, apud Lima Sobrinho, p. 4, 2024).

Nessa sociedade de “desvalores”, e a não percepção da realidade por parte dos dominados se agrava pelo “[...] fato de sermos uma sociedade que definiu a sua independência pelas mãos do colonizador. Herdamos, pois, uma matriz cultural bastante peculiar, onde o colonizado se identifica com o colonizador” (Frigotto, 2003, p. 36).

Contradição que reflete nesse novo velho conservadorismo que se apresenta de modo altamente desafiador por se tratar de um ideário controlado e difundido pela grande mídia, pelos detentores do poder e pela própria trabalhadora em educação diante da ilusão do controle do consciente, que, de modo inconsciente, colabora com a perpetuação de desigualdades.

Porém, é preciso encarar a realidade com olhar humanizador, com perspectivas de mudança, em que a resignação oferece espaço de resistência em prol do desbravamento de possibilidades de ser mais a partir da atuação dentro do próprio sistema educacional. Para isso, é preciso ir mais fundo na busca pelo reconhecimento das razões hegemônicas que levam a construção da escola pública e conseqüentemente do trabalho em educação.

2.2 A ESCOLA PÚBLICA E A PROFISSÃO DO MAGISTÉRIO SOB A ÉGIDE NEOLIBERAL: O CONTROLE TÉCNICO EM ATAQUE À AUTONOMIA DOCENTE

O homem flexível e o trabalhador autônomo são as referências do novo ideal pedagógico.

(Laval, 2023, p. 29)

Conforme indicado anteriormente, a construção da escola pública carrega marcas unilaterais em favor da manutenção do poder hegemônico que envolve a colonização do pensamento e se fortalece por meio da naturalização de uma cultura alienante que se sustenta com o suporte da ilusão do controle do consciente por parte de quem participa como trabalhadora nos espaços da escola pública.

Condições que dificultam o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo e interferem na capacidade de ser mais da espécie humana, em colaboração como processo de desumanização. Ampliando em escala descomunal as desigualdades ao mesmo tempo, que dificultam a percepção das injustiças e desconsideram a realidade social dos sujeitos tendo como recurso das ideias meritocráticas. Elementos que são nutridos pela ascensão de uma realidade ultraconservadora neoliberal em nível global, em que o próprio injustiçado é levado a defender injustiças.

Para Laval (2023), todo esse controle que visa neutralizar a capacidade de questionar a realidade contribui para a formação de uma mão de obra barata, essencial para o fortalecimento de um mercado que perpetua as desigualdades, marcado pela luta de classes, realidade da qual a escola não se distancia. Colocando a lógica das competências acima do saber mais inerente ao ser humano.

“Nesse sentido, a noção de “competência docente” harmoniza-se ao discurso do “aprendizado ao longo da vida” em busca de eficácia, polivalência e flexibilidade do trabalhador em nome de um saber prático e útil” (Correia; Souza, 2022, p. 7).

Saber e fazer úteis que corroboram com os apontamentos de Frigotto (2003), pois para o autor a escola enquanto espaço de disputa de classes reflete a luta entre interesses da classe dominante e da classe trabalhadora. Para as elites, a educação deve preparar os trabalhadores de forma técnica, social e ideológica, servindo aos interesses do capital e garantindo sua subordinação às demandas do mercado e do sistema econômico. Já a perspectiva da classe trabalhadora vê na educação uma oportunidade de desenvolver suas potencialidades e de compreender melhor a realidade, buscando conhecimentos e habilidades que permitam defender seus interesses econômicos, políticos e sociais.

Disputas de classe que se revelam mediante a percepção das contradições sociais – as quais a classe dominante insiste em tentar ofuscar por meio do seu dissimulado discurso de neutralidade.

Acreditando que os problemas educacionais podem ser superados sem alteração da base econômica que caracteriza a estrutura social, a educação é tratada de forma isolada da totalidade à qual ela pertence. Os problemas educacionais são tratados como se fossem gerados na própria dinâmica interna ou na estrutura e funcionamento da instituição escolar, e não no antagonismo do modo de produção capitalista, onde a divisão de classes

gera uma organização e estrutura educacional a serviço de uma classe dominante que detém o poder e, conseqüentemente, as decisões e, por sua vez, dificulta a percepção concreta da realidade por parte do pessoal envolvido na educação (Lacerda, 1983, p. 27).

Logo, conforme observam Prates et al. (2019, p. 6), a escola não se limita a uma simples estrutura física ou um espaço onde se aprende conteúdo de forma formal. Ela é, na verdade, uma instituição político-pedagógica que reflete as tensões governamentais e sociais de sua época. Ou seja, a escola não corresponde apenas a um espaço de trocas de saberes, mas também está imersa na estrutura econômica e nos desejos conscientes e inconscientes da sociedade, funcionando como um campo em que as lógicas de poder e controle se estabelecem.

A escola pública emerge de estruturas e conjunturas históricas específicas que, no movimento dialético permanente, expressam formas particulares de intervenção humana na construção da realidade. Esses posicionamentos refletem não apenas a ação concreta da espécie em seu tempo, mas também os sentidos que atribui à sua inserção no processo histórico, sempre marcado por contradições e possibilidades de superação (Ferreira, 2012).

Nessa perspectiva, a educação funciona como um campo onde se articulam disputas entre poder e resistência. De modo que, sendo o sistema capitalista a forma social dominante, as dificuldades enfrentadas pela classe trabalhadora manifestam-se por meio de resistências pontuais e esforços intermitentes em meio ao predomínio do poder. Por sua posição hegemônica, esse poder se impõe de forma intensa na sociedade, sustentado pela lógica e pela manutenção do neoliberalismo.

O neoliberalismo, ao priorizar a produção e o lucro, desconsidera a realização humana e transforma o ser humano em mera força produtiva, tratando-o como objeto. Nesse processo, as relações interpessoais são mercantilizadas e niveladas ao mesmo plano das mercadorias, promovendo uma coisificação generalizada da espécie humana, que passa a ser vista e tratada como algo utilizável e explorável dentro da dinâmica do capital (Ferreira, 2012).

Realidade que culmina em contradições sociais dentro da escola, especialmente a partir do momento em que a trabalhadora em educação se volta para interesses que não são seus nem dos estudantes, filhos e filhas do povo. Movimento fortalecedor da colaboração inconsciente com a reprodução das próprias desigualdades, em que a opressão é fomentada pelas mãos da classe oprimida.

Nesse contexto, Giroux e McLaren (1993, p. 25) enfatizam que a cultura dominante não apenas legitima certos discursos, mas também marginaliza outros, criando um "espaço colonizado", em que as "regras 'anônimas' do discurso" são ditadas por forças externas aos indivíduos. Nesse espaço, os significados são constantemente moldados para legitimar as visões de mundo daqueles que detêm o poder, refletindo a estrutura política, econômica e social mais ampla.

Assim, a linguagem, em suas múltiplas formas, torna-se uma ferramenta de controle, ajudando a consolidar um conhecimento cultural que não é neutro, mas sim estruturado por relações de dominação.

Essa dinâmica de controle cultural e imposição de significados por meio da linguagem pode ser compreendida à luz da ideia de "consciência hospedeira" de Freire (1987, p. 22), em que o autor descreve a relação entre opressores e oprimidos como mediada pela "prescrição" — a imposição de uma consciência sobre outra.

Freire (1987, p. 22), argumenta que, ao ser, constantemente, alimentada por pautas externas, a consciência dos oprimidos torna-se "hospedeira" da consciência opressora.

O capitalismo, para se manter, elabora teorias e normas fundamentadas no seu interesse e tenta universalizá-las através da mistificação. Para exercer o seu processo de dominação, tenta assegurar a sua exploração através de meios não econômicos, da negação da exploração e divisão de classes, e de um discurso pretensamente universal e igualitários, portanto falsamente idêntico e homogêneo. A ideologia dominante tende, assim, garantir, diante de um discurso homogêneo, a divisão social e suas consequências (Lacerda, 1983, p. 67).

Os oprimidos ao internalizarem essas prescrições passam a reproduzir, sem questionamento, os comportamentos e valores dos opressores, reforçando a alienação e a subordinação contra si próprio. O que nos leva a investigar as razões sociais que culminam na construção de "regras anônimas" coniventes com a institucionalização da escola pública e obrigatória, que, conseqüentemente, influenciaram na construção das profissões do magistério e, mais especificamente.

A escola pública sempre manteve uma relação estreita com o mundo do trabalho e o aumento da escolarização esteve fortemente ligado ao desenvolvimento econômico e do sistema capitalista. O sistema educacional, ao longo do tempo, soube adaptar suas formas, conteúdos e valores, incorporando a orientação

profissional e os princípios do trabalho, especialmente na sociedade industrial (Laval, 2023).

Com o surgimento de uma sociedade mais técnica e produtiva, as tradições e saberes do passado foram gradualmente questionados e o conhecimento passou a ser visto como uma ferramenta voltada para a resolução de problemas, um conceito antecipado por Francis Bacon no início do século XVII, ao afirmar que "[...] saber é poder", marcando a transição para um enfoque utilitarista da educação, Laval (2023, p. 33).

Sendo a lógica do sistema capitalista dependente da ampliação da cultura letrada e do controle do povo em nome de sua manutenção, a escola pública torna-se um lugar de aperfeiçoamento das aptidões intelectuais das pessoas em favor da preparação de capital humano (Cabral; Silva; Silva, 2016).

Assim, podemos afirmar que a construção da escola pública, e consequentemente das profissões do magistério, está intrinsecamente ligada à incorporação e orientação de saberes e fazeres que colaboram com a manutenção do sistema que visa o preparo de mão de obra para atender às novas demandas da sociedade capitalista, que passou a exigir novos conhecimentos, bem como a apreensão do mundo letrado por parte das populações que viriam se colocar a serviço do novo estilo de produção industrial, realidade que culmina na necessidade de formação em massa de capital humano.

No Brasil, a teoria do capital humano é empregada nas políticas educacionais principalmente a partir da segunda metade do século XX, para atender às demandas do desenvolvimento econômico (Shultz, 1973 *apud* Cabral; Silva; Silva, 2016), visando à produtividade e como justificativa a redução das desigualdades. Além de ocupar os filhos, as filhas do povo enquanto seus responsáveis passam horas no trabalho externo ao lar e/ou doméstico servindo direta ou indiretamente ao capital.

[...], a centralidade da ideologia neoliberal nas políticas de formação docente acaba por colocar a educação e, consequentemente, a formação de seus profissionais a serviço das leis do mercado e de todas as consequências que esta regulação implica, especificamente: preparar indivíduos apenas para atender às demandas do mercado de trabalho, do consumismo, da competitividade, e, também, apresentar à escola enquanto espaço de oportunidades, tanto de promoção social quanto de democratização, ofuscando a subordinação da educação aos interesses e dominação capitalistas (Cabral; Silva; Silva, 2016, p. 38).

Em suma, principalmente a partir do século XX a educação formal vem sendo moldada pelas necessidades utilitaristas do capitalismo e atualmente com um enfoque cada vez mais voltado para a formação e controle neoliberal na formação de trabalhadores e trabalhadoras produtivas por meio da defesa de uma educação tecnicista, em que cabe aos próprios sujeitos a responsabilidade por sua ascensão social, numa lógica meritocrática.

[...] o tecnicismo deixa de lado as diferenças e singularidades dos sujeitos envolvidos, priorizando a rapidez e agilidade dos processos, como se fosse possível ensinar e aprender seguindo uma 'fórmula' para o aprendizado igual e em um mínimo espaço de tempo garantindo Ensino-aprendizagem necessário ao ajuste ao mundo produtivo e do trabalho, baseado no mercado internacional e no acúmulo de capital (Nagel, 2020, p. 77).

Nesse sentido, o tecnicismo reflete na falta de autonomia que acompanha historicamente as profissões do magistério, caracterizadas por Imbernón (2000) como "semiprofissões", "profissões genéricas" e não como "ofícios". Justamente pelas profissionais da educação serem historicamente conduzidas a uma atuação meramente técnica a partir de prescrições externas.

Para Cabral, Silva e Silva (2016), os modelos prontos adotados pela educação nacional seguem padrões preestabelecidos que priorizam referenciais de ordem econômica, baseados em rankings internacionais de desenvolvimento e domínio do conhecimento, em detrimento de fundamentos humanísticos voltados ao cuidado e ao desenvolvimento integral do educando como ser social e político defendido pelo lado oprimido na luta de classes.

Com isso, a política educacional influenciada pelo capital internacional, passa a associar a qualificação do capital humano nas instituições escolares à possibilidade de ascensão social e desde muito cedo a faca afiada da meritocracia avalia e dilacera sonhos e possibilidades ao separar aqueles que demonstram "algum potencial" e dos que supostamente não estão habilitados, num processo de abalo imensurável da autoestima, da criticidade e da humanização de gerações.

Esta crescente imposição de modelos pedagógicos prontos e altamente prescritivos segue contribuindo para a perda da autonomia docente, comprometendo não apenas a liberdade de ensinar, mas também o engajamento das professoras com processos formativos contínuos, já que basta aplicar o receituário prescritivo, na manutenção de sua não profissionalização.

Diante de contextos marcados por burocratização e intervenções externas, muitos docentes passam a se sentir desmotivados, optando por práticas mais rotineiras e menos renovadoras, o que agrava ainda mais a desprofissionalização da carreira docente. Esse cenário, aliado à ausência de estímulos institucionais e à desorientação generalizada nas escolas públicas, dificulta o desenvolvimento de uma cultura de formação permanente e colaborativa (Sacristán, 1999).

Assim, quando a autonomia é desconsiderada, basta dominar algum conhecimento formal de modo mais específico para que se possa se tornar professora ou coordenadora. No entanto, "[...] para ser um profissional é preciso ter autonomia, ou seja, poder tomar decisões sobre os problemas profissionais da prática" (Sacristán, 1999, p. 13).

Para Fullan e Hargreaves (2000), os métodos que buscam regular e normatizar as ações das professoras corroem o seu profissionalismo.

Nesse contexto, as profissionais da educação não acessam a posição de produtoras independentes, tornando-se trabalhadoras industriais sujeitas à disciplina e à intensificação do trabalho com a intenção de que os custos públicos ofereçam algum modo de retorno econômico à sociedade (Laval, 2023, p. 59).

A falta de autonomia, devido ao estabelecimento de modelos pré-estabelecidos, afeta diretamente o saber das profissionais da educação diante de uma formação docente que se curva à reprodução tecnicista e culmina em um fazer docente em que as trabalhadoras em educação são conduzidas a uma atuação não-crítica, comumente conhecida pela defesa de discursos arbitrários e até bastante bonitos, num primeiro olhar descuidado, pró-neutralidade.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência (Freire, 2002, p. 11-12).

As diretrizes voltadas à formação inicial e continuada dos docentes, embora prevejam uma educação plural e contextualizada, acabam atravessadas por uma

lógica neoliberal tecnicista meritocrática que, em vez de promover equidade, acentua as desigualdades sociais, educacionais e econômicas.

Isso ocorre porque tais políticas reforçam a ideia de que o fracasso ou a não ascensão social é responsabilidade exclusiva do indivíduo, desconsiderando as estruturas sociais mais amplas que limitam as oportunidades, conforme apontado por Brzezinski (2014 *apud* Cabral, Silva e Silva 2016, p. 38).

Nessa lógica, neoliberal, o sucesso ou fracasso de cada pessoa seria resultado de suas próprias capacidades individuais.

Apesar da ênfase nos aspectos psicossociais, culturais e afetivos se fazerem presentes no currículo de formação docente, e também dos currículos escolares, observa-se que os modelos de desenvolvimento profissional ainda são fortemente influenciados por lógicas neoliberais, que transferem ao indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Essa concepção, alinhada à Teoria do Capital Humano, dificulta a construção de uma formação continuada verdadeiramente humanizadora, pois privilegia o desempenho individual, a produtividade e a adaptação às demandas do mercado, em detrimento de práticas pedagógicas críticas e socialmente comprometidas (Cabral, Silva e Silva (2016, p. 38).

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. **O homem flexível e o trabalhador autônomo são as referências do novo ideal pedagógico** (Laval, 2023, p. 29, grifo nosso).

O momento histórico e social supracitado oferece os indícios do que hoje percebemos como a ideia empreendedora individual e liberdade de escolha, em que o sujeito recebe uma educação formal com respaldos políticos de formação para a vida⁹, cabendo a ele, individualmente, a superação e crescimento econômico, retirando do Estado a responsabilidade pelas desigualdades e injustiças sociais e culpabilizando o próprio sujeito pelo próprio fracasso.

Tais apontamentos revelam aspectos históricos, econômicos e sociais que influenciaram as necessidades de construção da escola pública e das profissões docentes dentro de um sistema marcado por contradições de classe, em que os

⁹ Vide o Novo Ensino Médio (Brasil, 2018).

interesses dominantes seguem o percurso de disseminação, quase que como um vírus, silencioso e fatal.

Nesse contexto, os interesses do mercado frequentemente se sobrepõem às necessidades reais dos sujeitos que compõem a instituição escolar. Estes, por sua vez, acabam sendo responsabilizados, sem que se leve em conta os condicionantes estruturais de uma sociedade profundamente desigual e injusta ao mesmo tempo em que colaboram com as desigualdades. Tal lógica tem força na valorização de perspectivas tecnicistas e pela formação voltada à preparação de capital humano, alinhadas às exigências do sistema dominante.

Em suma, pode-se afirmar que a educação escolar é construída por um sistema marcado pela luta de classes, em que as ideias opressoras, por meio da massificação, da alienação e da colonização daquilo que deve ser considerado verdade, se acirram quando os interesses dominantes correm maiores riscos, como ocorreu no cenário da Guerra Fria, que culminou na Ditadura Militar de 1964, no Brasil, cenário que se assemelha com a crise capitalista de 2008, que se relaciona diretamente à ascensão da barbárie fascista global da contemporaneidade.

Estes condicionantes colaboram com o fortalecimento do controle dos oprimidos no intento tendencioso de condução da atuação da trabalhadora da educação em favor dos interesses dominantes a partir de uma suposta atmosfera de subjetivação da neutralidade. Já que o não questionamento, resultante do excesso de trabalho e da exigência da reprodução de moldes prontos, conduzem à manutenção dos interesses de quem está no poder a partir de prescrições a serem seguidas à risca.

Apesar dessas fatalidades, por sermos sujeitos não determinados, como uma planta que resiste ao sufocamento dos concretos urbanos, a vocação ontológica do ser defendida por (Freire, 2011) nos mostra que, mesmo nos espaços mais hostis da sociedade, a vontade de ser mais da espécie tende a culminar em ações de não aceitação, de questionamento por meio de ações de resistência por parte de quem pertence à classe oprimida diante da opressão vivenciada duramente no espaço da luta dos interesses de classes.

As profissionais da educação, especialmente as mulheres, que compõem majoritariamente essa categoria, são convocadas a buscar espaços de resistência e denúncia frente às imposições de um sistema que privilegia interesses mercadológicos em detrimento da justiça social.

Imbernón (2000) destaca que a renovação das instituições educativas exige uma redefinição significativa da profissão docente, incorporando novos fazeres e saberes pedagógicos, científicos e culturais. Além disso, ressalta a importância da adaptação metodológica aos contextos específicos em que ocorre a prática educativa, valorizando o ensino e a aprendizagem como processos dinâmicos, éticos e políticos, voltados à construção do conhecimento, à convivência e à interação colaborativa entre sujeitos e comunidade.

Essa resistência pode se consolidar por meio de uma postura crítico-reflexiva e humanista, que possibilite a tomada de consciência sobre os mecanismos de controle utilizados para manter estruturas de poder. A partir desse reconhecimento, emerge a compreensão da dimensão política do exercício da docência e da urgência em agir em favor dos sujeitos que habitam os espaços escolares, promovendo práticas pedagógicas comprometidas com a equidade, a emancipação e a transformação social.

2.3 A PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA E HUMANISTA NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS: SABER E FAZER POLÍTICOS EM FAVOR DA VOCAÇÃO HUMANA DE SER MAIS

Neste momento da história, que corre o risco de se tornar rica em tecnologia e pobre em humanidade, nossas reflexões devem começar com o coração humano.

(Papa Francisco)

Para fazer algo é preciso saber fazer, logo, não existe ato educativo emancipatório ético-democrático sem que se detenha saberes necessários para fazeres necessários (Freire, 1986; 1996; 2001).

Saberes conscientizadores a respeito das amarras sociais que o poder dominante tenta esconder sobre a falácia da neutralidade e também sobre a inconclusão humana, reconhecimentos que por si só abrem espaços para a esperança em favor do fazer que considere possibilidades do ser mais por parte dos integrantes das camadas populares.

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os

ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo (Freire, 1996, p. 12).

Consciente de que o saber e o fazer políticos das trabalhadoras em educação se dão mesmo que de modo inconsciente, que podem estar envolvidos com qualquer que seja o interesse na luta de classes, seja por meio de um saber e um fazer prescritos sob a penumbra da neutralidade e/ou a partir da conscientização crítico-reflexiva e humanista em relação às questões que envolvem a consciência de seu papel na luta de classes.

Portanto, o saber e o fazer políticos que permeiam o saber e o fazer das trabalhadoras em educação carregam as marcas sociais de libertação ou de reprodução das desigualdades sociais, o que demonstra que o processo educativo não é, de modo algum, neutro.

[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade (Freire, 1996, p. 44).

Quem defende a neutralidade em educação e ao mesmo tempo participa da classe oprimida, são aqueles atingidos pelo pensamento unilateral disseminado pelas estratégias de manutenção das desigualdades. Sujeitos mergulhados nas ideias deterministas, numa condição de distanciamento/desconhecimento de acesso ao saber crítico-reflexivo e humanista, o qual é muitas vezes é falsamente disseminado como “ideologia comunista que invade casas de gente trabalhadora e se alimenta de criancinhas¹⁰”.

É óbvio que a escola não deve ser partidarizada. O que se defende, no entanto, é a não neutralidade da educação, ou seja, a característica da educação de ser política, e nessa defesa está implícita a necessidade de que se faça opção por valores, explicitando, portanto, a intencionalidade da educação. A tentativa de trabalhar em rumo contrário, quando se levanta a bandeira da escola sem partido, tem a intenção de despolitizar a educação,

¹⁰Lembro de ver um vídeo na internet em que policiais brasileiros agrediam fisicamente pessoas nas ruas e minha mãe dizer sobre a atitude dos policiais: “isso é o comunismo”. Também de professores colegas de trabalho dizerem que “Paulo Freire é comunista”, “o PT é comunista e vai destruir o Brasil”. Lembro de ouvir de pessoas que não trabalham em escolas: “os professores são doutrinadores comunistas”, “o celular foi proibido nas escolas para os professores doutrinarem nossos filhos sem que eles gravem”. Sem contar os muitos outros discursos semelhantes, como as notícias falsas sobre “a mamadeira de piroca nas escolas” ou “a ideologia de gênero”, amplamente divulgadas num período que antecede à eleição de Jair Bolsonaro.

o que é uma falácia, porque sempre haverá um quadro de valores, declarados no não, regendo as decisões e as práticas. Logo, a politicidade da educação resta presente (Saul; Saul, 2017, p. 2).

Logo, o discurso da escola sem partido pró-neutralidade é um ato político não neutro que anseia calar a politização que visa resistências ao poder. O sentido de político “[...] precisa ser entendido como uma condição de cidadania que, fundamentalmente, se materializa pela recuperação da autonomia responsável dos sujeitos perante um projeto coletivo” (Cunha, 2003, p. 93). Autonomia que preconiza a compreensão crítico-reflexiva da realidade diante do reconhecimento da predominância dos interesses de classe dominantes dentro da escola.

Conforme vimos anteriormente, neste cenário controlado pelo poder, a escola pública não é vista como um espaço de humanização e reflexão crítica, mas sim como uma mera preparação para a inserção no mercado de trabalho (Laval, 2023), o que fortalece a presença do tecnicismo na implantação de receituários a serem seguidos inquestionavelmente pelas trabalhadoras em educação.

Realidade que dificulta a tomada de consciência do saber e fazer políticos que considerem os interesses de classe de quem participa das escolas públicas, tornando o saber e fazer crítico-reflexivo e humanista enquanto movimentos de luta e resistência que deve partir dos próprios participantes das comunidades escolares.

Laval (2023) descreve nesse modelo educacional como uma escola "não emancipatória", que fecha o indivíduo dentro de uma visão estreita e utilitária, sem abrir espaço para o florescimento intelectual e humano, a educação deixa de ser um meio para a emancipação e passa a ser uma ferramenta para a maximização da força de trabalho.

Essa visão utilitarista é especialmente crítica quando observamos o impacto das políticas neoliberais nas condições de trabalho nas escolas. A pressão para que as professoras e as trabalhadoras da educação atendam às demandas de eficiência e produtividade, sem espaço para reflexão e pensamento crítico-reflexivo¹¹, resulta em um ambiente educacional que limita as possibilidades de desenvolvimento de uma educação emancipadora.

¹¹ De acordo com uma pesquisa feita pela Fundação Carlos Chagas “O ensino médio é a etapa da educação básica com a maior proporção de professores (36,4%) que precisam atuar em mais de uma escola (seja dentro ou fora da mesma rede pública e em colégios particulares). Em seguida, aparecem os anos finais do ensino fundamental, com 34,4%”.

Ensinar não é apenas uma coleção de habilidades técnicas, um pacote de procedimentos, uma porção de coisas que você pode aprender. Técnicas e habilidades são importantes, mas ensinar é muito mais que isso. A natureza complexa do ato de ensinar costuma a ser reduzida a questões de técnica e de habilidades, as quais cabem em um pacote – colocadas em cursos – e que são de fácil aprendizagem. Ensinar não é apenas uma questão de negociação técnica. Há todo um aspecto moral, [...] (Fullan; Hargreaves, 2000, p. 34).

Nesse sentido, a crise da sociedade contemporânea e seus reflexos no campo da educação, conforme já mencionado a respeito de uma sociedade pressionada para servir o capital, demandam uma análise crítica das contradições em que a escola e as trabalhadoras da educação se encontram. O reconhecimento dessas contradições moldadoras e naturalizadoras de práticas pedagógicas conduzem progressivamente ao saber e fazer políticos numa concepção crítico-reflexiva e humanista.

Diante desses desafios:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que dela faz parte (Freire, 1996, p. 34).

E os fazeres e saberes que envolvem o direcionamento das trabalhadoras e trabalhadores em favor dos seus interesses na luta de classes demandam cortes de amarras sociais naturalizadas que se dão por meio dos fazeres e saberes a respeito desse complexo controle naturalizador em que estamos mergulhados.

Conscientes das dificuldades que envolvem o respiro diante de um mar de ideias naturalizadas como determinantes, a consciência do inacabamento defendida por Freire (1987) é fôlego que conduz à sobrevivência da resistência por meio de saberes e fazeres direcionados à educação crítico-reflexiva e humanista.

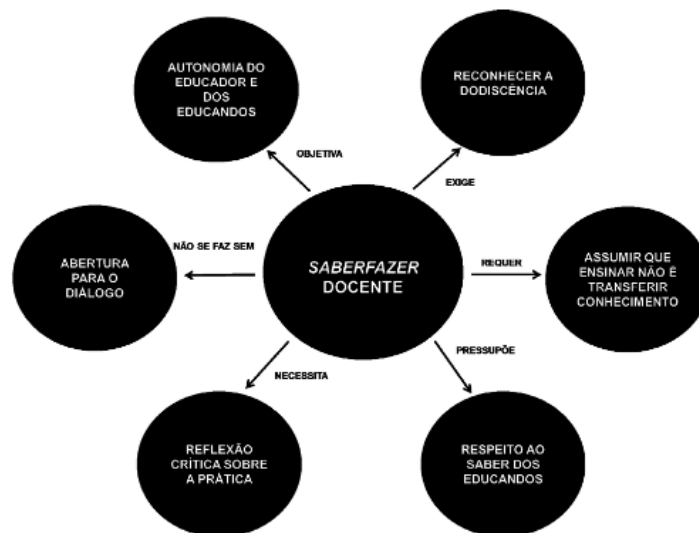
Nesse sentido, a educação crítico-reflexiva e humanista pressupõe a compreensão de que ensinar e aprender são processos interdependentes e simultâneos e reforça a ideia de que ambos fazem parte de um movimento maior de construção do conhecimento, no qual a interação formativa entre os sujeitos é fundamental para a efetivação da prática educativa (Saul; Saul, 2017).

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque,

observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender [...], o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (Freire, 1993b, p. 27, apud Saul; Saul, 2017, p. 7).

Para Saul e Saul (2017) são princípios constitutivos do saber e fazer voltados ao viés crítico-reflexivo e humanista Freireano, num movimento dialético: o reconhecimento de que o ato de ensinar e aprender acontece coletivamente e não por meio de algum tipo de transmissão, a autonomia de quem participa do ato ensinar/aprender, o respeito ao saber dos estudantes e à necessária abertura ao diálogo no processo de ensinar/aprender.

Figura 1 - O saber/fazer docente na obra freireana: princípios constitutivos



Fonte: Saul e Saul (2017), p. 7.

Esta é a essência de uma pedagogia crítico-reflexivo e humanista, que visa à criação de uma nova consciência política e à construção de uma sociedade mais justa e igualitária e que precisa ser disseminada entre os participantes da escola pública.

Nesse sentido, como salienta Imbernón (2000), a profissão docente hoje não se limita mais à transmissão de conhecimento acadêmico, mas envolve uma série de outras funções, como motivação, combate à exclusão social e participação em processos de transformação social. A formação inicial e permanente das professoras deve, portanto, ser orientada por uma perspectiva crítico-reflexiva e humanista, que valorize a relação entre as professoras e estudantes, e que promova a reflexão sobre o papel da escola na sociedade.

A educação, portanto, deve ser vista como um compromisso político, que reconhece as desigualdades e as injustiças presentes na sociedade e busca, por meio da formação crítico-reflexiva, contribuir para a superação dessas condições. Em um cenário marcado pela alienação e pela opressão, a escola deve ser um espaço de resistência, onde os sujeitos possam se perceber como agentes da transformação social.

Segundo Fullan e Hargreaves (2000), as professoras ocupam uma posição de destaque na formação e no desenvolvimento das crianças, exercendo uma influência fundamental na vida das futuras gerações. Com o enfraquecimento, ao longo da história, da presença da igreja e das comunidades tradicionais, além da diminuição do contato das crianças com seus responsáveis, ocupados durante muitas horas com o trabalho, o papel e a relevância das professoras atualmente tornam-se fundamentais.

Professoras que convivem diariamente com as Coordenadoras Pedagógicas dentro das escolas públicas, profissionais com as quais compartilham saberes e fazeres vários que se movimentam dialeticamente nos momentos voltados à formação contínua de professoras em serviço.

Entendemos “formação para a transformação”, conforme Placco e Silva (2001, p. 25-27), enquanto:

[...] um processo que proporciona referências e parâmetros, superando a sedução de modelar uma forma única, e que oferece um continente e uma matriz a partir das quais algo possa vir a ser. [...] se entende como formação continuada um processo complexo e multideterminado, que ganha espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

Para Garrido (2001) o trabalho da Coordenadora Pedagógica é fundamentalmente um trabalho de formação continuada em serviço. Ao subsidiar e organizar a reflexão das professoras sobre o seu trabalho “[...] favorecendo a tomada de consciência dos professores sobre suas ações e o conhecimento sobre o contexto escolar em que atuam.” (p. 9). De forma que pode caber à Coordenadora Pedagógica o papel de acompanhar as professoras na leitura crítica da própria cultura, tentando a recuperação, em processos coletivos, do sentido humanizador da educação (Cunha, 2003).

Em relação à formação contínua de professoras, é importante destacar que, embora as universidades se esforcem para contribuir com a formação continuada de professoras, essas ações costumam ser limitadas pelos projetos neoliberais que se arquitetam e distanciam a universidade da escola pública. Nesse sentido, o saber e o fazer da Coordenadora Pedagógica revelam-se essenciais, pois, ao estar presente no ambiente escolar, participar da cultura institucional e vivenciar as tensões e desafios do contexto educativo, ela pode promover um acompanhamento mais contínuo, contextualizado e efetivo, fortalecendo o processo formativo docente de maneira mais integrada e significativa (Cunha, 2003).

Apontamentos como esses reforçam a relevância do papel formativo da Coordenadora Pedagógica no cotidiano da escola pública. Sua atuação se constitui como elemento central para articular saberes, mediar processos e promover práticas reflexivas, contribuindo para que a formação docente se desenvolva de maneira contínua, situada e coerente com as demandas reais da escola.

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (Imbernón, 2000, p. 15).

Em relação a esse pensamento, torna-se evidente que formação continuada não pode limitar-se à transmissão de conteúdos ou à adaptação passiva às transformações sociais. Para que cumpra sua função emancipadora é essencial que as trabalhadoras em educação, junto às Coordenadoras Pedagógicas, professoras, estudantes e comunidade escolar como um todo, se conscientizem das injustiças sociais e com a mente e corpos despertos se engajem pela disseminação de uma pedagogia crítico-reflexiva e humanista dentro das próprias estruturas sociais e econômicas sustentadas pela desigualdade e alienação.

Nesse sentido, formar-se e formar a comunidade escolar para a mudança implica desenvolver formações reflexivas coletivas, promovendo uma autonomia que seja construída de forma compartilhada, sem imposições ou posturas arrogantes realizadas por meio de depósitos que tornam a ação educativa tão opressora quando ao que se objetiva superar.

Tomar a supervisão [Coordenação Pedagógica] como articuladora de um processo de formação de professores em serviço, numa perspectiva

emancipatória, necessita uma compreensão muito mais clara das relações de poder que se instalam na escola e do projeto pedagógico que se pode tecer (Cunha, 2003, p. 93).

Logo, a Coordenadora Pedagógica alienada de seu fazer emancipador pouco poderá realizar enquanto precursora de resistências. Situação que aponta a necessária construção identitária formativa da profissional em questão em favor do saber que considere o pensamento crítico-reflexivo e humanista em seu trabalho rumo ao fazer que dissemine as ideias de mudança dentro das escolas públicas.

Condição que precede a transformação identitária daqueles que pertencem ao meio escolar. Uma construção identitária nessa perspectiva corresponde ao reconhecimento daquilo o que não é percebido aparentemente em favor da assunção, de quem se assume a partir do reconhecimento das consequências, conforme a alegoria indicada por Freire (1996, p. 22) sobre a consciência e a respectiva possibilidade de resistência sobre, por exemplo, o ato de fumar:

Eu tanto assumo o risco que corro ao fumar quanto me assumo enquanto sujeito da própria assunção. Deixemos claro que, quando digo ser fundamental para deixar de fumar a assunção de que fumar ameaça minha vida, com assunção eu quero sobretudo me referir ao conhecimento cabal que obtive do fumar e de suas consequências.

A construção identitária diz respeito a uma formação que considere a criticidade e humanidade dentro da capacidade de ser mais descrita por Freire (1986) que corresponde à capacidade autônoma de reagir e não simplesmente ao ato de acatar.

A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” A identidade profissional não é uma identidade estável, inerente, ou fixa (Beijaard; Meijer; Verloop, 2004, *apud*, Marcelo, 2009, p. 109).

Assim como a pessoa é levada a refletir e a agir sobre o uso do fumo a partir do reconhecimento dos malefícios que seu consumo acarreta à saúde, o pensamento crítico-reflexivo conduz ao reconhecimento dos malefícios causados por uma sociedade desigual, estado de consciência que leva a novos questionamentos e ao aprimoramento e ampliação da percepção sobre contradições, desde as

políticas educacionais empregadas por quem está fora da escola até os atos cotidianos nas próprias unidades escolares, nas salas de aula.

A assunção defendida por Freire (1996) conflui ao saber e fazer políticos pensados numa perspectiva de vocação humana, na possibilidade de *ser mais*, são negados por uma estrutura de manutenção do poder (Freire, 1987, 2014).

Esta vocação para o ser mais que não se realiza na inexistência de ter, na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia. Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua vocação, na realização do seu destino, obviamente não no sentido comum da palavra, como algo a que se está fadado, como sina inexorável, é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. A vocação para o ser mais, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na história, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce (Freire, 1996, p. 15).

Num saber e fazer humanizadores, o pensamento político aqui defendido, condiz ao questionamento à ordem vigente, de análise, de percepção crítica e de intervenção às prescrições técnicas que são empregadas pelos sistemas de educação formal, marcadas por modelos de gestão neoliberal, neste caso, especificamente no que condiz ao saber e ao fazer das Coordenadoras Pedagógicas dentro das escolas públicas.

Fazer humanizador que demanda o saber humanizador, que corresponde à superação da curiosidade ingênua, à leitura pouco rigorosa do mundo, em favor da procura de conhecer mais, ir além do conhecimento opinativo do senso comum rumo ao senso crítico (Freire, 1996).

Nesse contexto, Freire (2012) aponta para a necessidade de uma educação que promova a libertação e a superação da alienação. A educação emancipadora, para Freire, é um processo contínuo de conscientização, no qual os indivíduos se tornam conscientes de sua condição de opressores e oprimidos e, a partir dessa percepção, se engajam na luta pela transformação da sociedade.

É importante considerar, que mesmo formada para a mudança, a tarefa formadora, articuladora e transformadora da Coordenadora Pedagógica é difícil porque, diferentemente das ideias dominantes de protocolos técnicos a serem seguidos, não há fórmulas prontas para serem reproduzidas (Garrido, 2001). O que se torna ainda mais complexo diante de uma realidade em que os discursos de neutralidade e determinismo das injustiças estão impregnados intencionalmente nas

mentos de participantes da classe oprimida, o que podemos comprovar pelas reduzidas resistências em favor da mudança estrutural percebida em nossa sociedade.

Imbernón (2000) reconhece que esse processo de transformação é lento, não linear e exige tempo para que o indivíduo possa interiorizar, adaptar e experimentar os novos aprendizados de forma interativa, especialmente a partir da reflexão sobre situações práticas reais.

Mudar práticas pedagógicas envolve a transformação de valores e hábitos que definem as ações e atitudes dos indivíduos, representando uma mudança profunda na cultura organizacional da escola pública. Esse processo confronta diferentes visões, interesses e expectativas entre professoras, alunas, famílias e a hierarquia dos sistemas, podendo gerar conflitos, instabilidade na estrutura de poder e desafios emocionais na comunidade escolar. Mudar práticas pedagógicas não se resume ao fazer técnico, envolve uma postura questionadora e de estranhamento frente a práticas tidas como certas, que parecem intocáveis ou evidentes (Garrido, 2001).

[...], o professor-coordenador encontra obstáculos para realizar sua atividade. É atropelado por urgências e necessidades do cotidiano escolar. Enquanto figura nova e sem tradição na estrutura institucional, tem suas funções ainda mal compreendidas e mal delimitadas. Com poucos parceiros e frequentemente sem nenhum apoio na unidade escolar, precisa vencer seus medos, suas inseguranças, seu isolamento para conquistar seu espaço (Garrido, p. 11).

Logo, não basta reconhecer que a Coordenadora Pedagógica possui responsabilidades profissionais que correspondam à formação de professoras em serviço, também é importante identificar o processo identitário de construção da profissão em questão para compreender as razões que levaram a construção de sua profissão e os possíveis caminhos de resistência de atuação crítico-reflexiva e humanista na escola pública.

Sendo um importante ato formativo a divulgação histórica da profissão da Coordenadora Pedagógica enquanto construção articulada aos interesses dominantes, conforme apresentaremos na subseção a seguir.

2.4 A COORDENADORA PEDAGÓGICA NO BRASIL

Pensar a história como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força, como costume dizer, reside na sua fraqueza.

(Freire, 1996, p. 42)

Para aprofundar a compreensão sobre a profissão da Coordenadora Pedagógica no Brasil, esta subseção está organizada em três partes, que buscam contextualizar historicamente o seu surgimento, evidenciar suas influências organizacionais e analisar a sua identidade.

A primeira parte discute o processo histórico que relaciona a nomenclatura Supervisão e Coordenação, evidenciando como essa trajetória é atravessada por práticas de controle inspiradas nos modelos empresariais e industriais.

A segunda parte propõe um percurso histórico sobre a constituição da Coordenadora Pedagógica no Brasil, buscando evidenciar como essa profissão foi sendo moldada sob diferentes influências sociais, políticas e econômicas.

Por fim, a terceira parte examina as tensões que perpassam a identidade profissional da Coordenadora Pedagógica, marcada por ambiguidade, sobrecarga de funções e constantes reposicionamentos institucionais.

Essas três abordagens fornecem elementos necessários para compreender a complexidade da profissão no contexto da escola pública e fundamentar as categorias de análise que orientam a leitura das teses investigadas nesta dissertação, sob uma perspectiva crítico-reflexiva e humanista.

2.4.1 Supervisora e coordenadora: indícios da crise de identidade da Coordenadora Pedagógica

Antes de juntar as peças do quebra cabeça rumo à contextualização histórica brasileira mais específica que culmina no que hoje conhecemos como Coordenadora Pedagógica é importante evidenciar a crise de identidade que permeia a sua atuação.

Historicamente, a profissão docente foi socialmente compreendida não como um ofício plenamente reconhecido, mas como uma semiprofissão, marcada por fragilidades no reconhecimento institucional e simbólico. Sua profissionalidade é

assumida de forma genérica, o que evidencia as limitações históricas no processo de consolidação da identidade docente como uma categoria profissional legitimada (Imbernón, 2000).

Nesse sentido, é importante evidenciar como a profissão da Coordenadora Pedagógica tem origens a partir da atualização de outras profissões e por meio de nomenclaturas diversas e que atualmente compartilha nomenclaturas diferentes em que as atribuições se assemelham ou mesmo se diferem.

Para a Teoria Sociológica de Identidade:

Quer sejam chamadas de “ofícios”, “vocações” ou “profissões”, essas atividades não se reduzem à troca econômica de um gasto de energia por um salário, mas possuem uma dimensão simbólica em termos de realização de si e de reconhecimento social. Providas de **um nome coletivo**, permitem àqueles que as exercem identificar-se por seu trabalho e serem assim reconhecidos (Dubar, 2012, p. 4, grifo nosso).

Não são poucos os exemplos das variadas nomenclaturas utilizadas para se referir aos técnicos e técnicas da educação, e neste caso específico, às profissionais responsáveis pela formação contínua em serviço.

Como exemplo, a nomenclatura Supervisora Pedagógica (Lima, 2020), utilizada na rede estadual mineira, é utilizada para se referir à profissional responsável pela formação continuada de professoras em serviço em sistemas públicos espalhados do país.

Na busca de identidade profissional, a coordenação pedagógica se viu diante de diferentes características que a definiram de maneiras diversas, e que entendemos, ainda encontra repercussões na forma de conceber e de atuar, bem como da explicitação de uma terminologia que a localize de maneira precisa em determinado contexto (Macedo, 2016, p. 33).

A designação das especialistas em educação, termo comumente utilizado para se referir às profissionais responsáveis por funções de gestão escolar, varia conforme o sistema de ensino dos estados brasileiros e suas normativas locais. Em muitos casos, especialmente em produções acadêmicas mais recentes, a Coordenadora Pedagógica é tratada como uma derivação ou ressignificação do papel historicamente atribuído à Supervisora Pedagógica (Macedo, 2016).

Conforme aponta Cardoso (2006, *apud* Macedo, 2016, p. 40), três vertentes podem ser identificadas na supervisão escolar. A primeira vertente identificada com as funções de inspeção, com atribuições de fiscalização e padronização das rotinas escolares às normas emanadas das autoridades

centrais; a segunda, pautada na ideia de divisão do trabalho “um grupo de professores pensa, organiza e planeja e outro grupo executa, quase nunca havendo retorno de informações dos da base para os da cúpula; e uma terceira vertente que visa a melhoria do desempenho e treinamento dos professores primários, o que era realizado a partir do nível central do sistema de educação.

O que nos mostra as razões históricas que levam a “Supervisão” a ser utilizada para se referir a atribuições diversas, como no caso da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP), em que a Supervisão Escolar possui atribuições voltadas à fiscalização das instituições e não à formação continuada em serviço (São Paulo, 2011).

Em outros estados da região Sudeste, por exemplo, a profissão responsável pela formação contínua de professoras dentro das escolas é denominada Especialista em Educação Básica em Minas Gerais (2004) e no Espírito Santo (2013). No Rio de Janeiro (2012), utiliza-se o título de Professora Especialista em Educação e, em São Paulo (2022), Professora Especialista em Currículo.

A função de coordenação pedagógica encontra raízes históricas em diferentes tempos, diferentes localidades e aparece citada com diferentes nomenclaturas. Em diversas pesquisas realizadas com o intuito de traçar o percurso histórico dessa função no Brasil foi possível identificar a ação de um profissional responsável pela supervisão do trabalho dos professores, com pontos de convergência ao que hoje comumente se define como atribuição dos coordenadores pedagógicos (Macedo, 2016, p. 36).

Também é importante ressaltar que o termo de Coordenadora Pedagógica/Coordenação Pedagógica não é indicado na Lei 9.394/1996. Quando a Lei se refere à gestão escolar, como um grupo de especialistas e cita as seguintes nomenclaturas: administração, inspeção, supervisão e orientação educacional (Brasil, 1996).

Diante dessas breves observações, chegamos a um ponto comum para definir quais nomenclaturas utilizar nesta dissertação. No que diz respeito a investigações da construção da profissão da Coordenadora Pedagógica no cenário brasileiro, consideramos a nomenclatura Supervisora Pedagógica nos casos em que essa se volta ao trabalho com a formação contínua de professoras.

Nesse contexto, entendemos que a nomenclatura Coordenadora Pedagógica surge de um misto de atribuições variadas que sofreram, ou não, alterações de nomenclaturas e de especificidades de atribuições também variadas, a depender da localidade, sistema de ensino e tempo histórico. De modo que no Brasil o termo Supervisão Pedagógica foi apresentado em estudos, como os de Ferreira (2012),

Ferreira (2003), Ferreira (2006), Lima (2020), Lacerda, (1983) e Cunha (2003) para se referir à profissional responsável pela formação contínua de professoras em serviço.

Este 'ir e vir' da supervisão é decorrência do 'ir e vir' do próprio curso de Pedagogia e está em constante caminhada rumo à construção de sua identidade. Esse movimento nos coloca em sintonia negativa – se assim podemos afirmar – com a dificuldade de constituição da profissionalidade da coordenação pedagógica, o que impacta diretamente na formulação segura de um conceito mais consensual (Brzezinski 2006, p. 15 *apud* Macedo, 2016, p. 37).

Um exemplo histórico dessa crise de identidade é percebido na citação encontrada no texto “Ação supervisora e formação continuada de professoras: uma ressignificação necessária”, em que a autora exerceu a profissão abaixo indicada na rede estadual do Rio Grande do Sul.

Fui supervisora pedagógica durante 17 anos. A bem da verdade, nos primeiros dois anos nos chamávamos de coordenadoras pedagógicas, pois essa de experiência antecedia, em alguns meses, a promulgação da lei 5.692/71, que definia a exigência da supervisão no espaço escolar (Cunha, 2003, p. 80).

Nagel (2022) destaca que a profissional conhecida como Coordenadora Pedagógica também carrega a denominação de Supervisora Pedagógica, cujas origens estão profundamente vinculadas ao modelo de supervisão fabril. Essa herança histórica evidencia que tanto a Supervisão Pedagógica quanto a empresarial foram configuradas a partir de princípios da administração industrial, o que influencia até hoje a forma como essas profissões são compreendidas e exercidas no ambiente escolar.

O legado histórico da Coordenação Pedagógica que teve sua gênese com a finalidade de aperfeiçoar a produção, visando à geração de lucro e otimização do tempo. É a partir desse modo de produção capitalista que essa função, inicialmente denominada Supervisão tomou forma, objetivando a racionalização do trabalho escolar e o aumento da produtividade (Lima, 2020, p. 25).

Da mesma forma, as observações de Macedo (2016) mostram que:

O papel do supervisor escolar esteve, historicamente, pautado no controle das ações da escola. Mais do que o acompanhamento do trabalho do professor, a atuação do supervisor esteve atrelada à fiscalização e não raro, à burocratização do ensino (2016, p. 37).

Assim, ao percebermos o espaço da nomenclatura Supervisora enquanto voltada historicamente a um saber e fazer em prol do controle e vigilância fabril e à burocratização tecnicista, optamos pela nomenclatura Coordenadora Pedagógica para o desenvolvimento desta dissertação.

Porém, como a nomenclatura Supervisão/Supervisora é utilizada em diversos textos para se referir a atribuições semelhantes à da Coordenadora Pedagógica ou mesmo por fazer parte do processo histórico que leva à nomenclatura Coordenação/Coordenadora, em alguns instantes a nomenclatura Supervisão/Supervisora são utilizadas na dissertação.

Em suma, identificados alguns indícios da crise de identidade vivenciada pela Coordenadora Pedagógica, a partir de variadas nomenclaturas, utilizadas para se referir a atribuições semelhantes, e observadas as características de controle e burocratização sob as quais a profissão é fundada, seguimos com a contextualização histórica da profissão da Coordenadora Pedagógica no Brasil.

2.4.2 Breve histórico da profissão da Coordenadora Pedagógica no Brasil: controle e mudança

“[...] é preciso conhecer o que somos, a partir do que já fomos.

(Bruno, 2014, p. 114)

A profissionalização e a construção identitária da profissão da Coordenadora Pedagógica não podem ser analisadas apenas em sua legalidade formal, mas envolve também uma análise crítica de sua evolução e da construção de sua identidade dentro da história por meio da investigação de precedentes de uma profissão. Percurso histórico que tem suas origens desde a ação supervisora que vai da manutenção da sobrevivência da espécie até o estabelecimento formalizado nas relações entre o ser humano, de especificidades voltadas ao controle e vigilância até as possibilidades de resistência que são empregadas dentro do próprio sistema.

Logo, esta subseção se desenvolve a partir da investigação do desenvolvimento histórico da profissão da Coordenadora Pedagógica, já que o mundo como conhecemos é fruto das etapas concomitantes e evolutivas que se estruturaram progressivamente por meio das articulações que fizeram a história (Ferreira, 2012, p. 61).

Nesse sentido, a transformação social é vista como possível a partir da compreensão crítica da evolução histórica que deu origem às formas sociais atuais, entendidas como resultado das contradições inerentes ao modo de organização do capital e ao controle das forças produtivas em um sistema de relações sociais específicas e determinada (Lacerda, 1983, p. 66).

A palavra "coordenação" tem origem no latim "*coordinatio*", derivada do verbo "*coordinare*", que significa "dispor em ordem, organizar, ligar". O prefixo "co-" indica uma ação conjunta ou mútua, enquanto "ordinare" refere-se à ideia de ordem e arranjo. Portanto, coordenar significa, etimologicamente, "ordenar em conjunto" ou "organizar mutuamente". Assim, a palavra "coordenação" carrega em sua origem a ideia de harmonização, organização e disposição conjunta de elementos para alcançar um objetivo comum (Houaiss, 2001; Cunha, 2010).

A ideia coordenadora é exercida desde as comunidades mais primitivas da humanidade com uma das principais finalidades a de garantir a sobrevivência da espécie, o que podemos comprovar por meio da longevidade da humanidade em sua existência terrena (Foulquié, 1971, p. 452 *apud* Saviani, 2012, p. 80)

A ação educativa nos primórdios da existência humana ocorre de modo indireto, a partir de uma vigilância discreta, na proteção e orientação às crianças pelo exemplo. "Os adultos educavam, então, por meio de uma vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças pelo exemplo e, eventualmente por palavras; em suma, supervisionando-as" (Saviani, 2006, p. 15).

Mais adiante na história, na figura do pedagogo na Grécia antiga, a ação coordenadora corresponde ao cuidado com as crianças, na supervisão de seus atos.

[...], a forma conspícua da manifestação da função supervisora pode ser encontrada na figura do pedagogo tal como se configurou na Grécia. Etimologicamente significando aquele que conduz a criança ao local de aprendizagem, o pedagogo era, na Grécia antiga, o escravo que tomava conta da criança e a conduzia até o mestre do qual recebia lição. Depois passou a significar o próprio educador, não apenas porque, em muitos casos, ele passou a se encarregar do próprio ensino das crianças, mas também porque, de fato, sua função desde a origem era a de estar constantemente presente junto às crianças, tomando conta delas, isto é, vigiando, controlando, supervisionando, portanto, todos os seus atos (Saviani, 2006, p. 17)

Já na era antiga e medieval, a ação coordenadora assume controle, fiscalização e coerção, mesmo que por meio de punições e castigos físicos (Saviani, 2019).

Com estas breves considerações a respeito da ideia coordenadora, podemos considerar a coordenação enquanto uma característica inerente à história da sociedade humana, antes mesmo do estabelecimento de profissões específicas para este fim. Seja para garantir a sobrevivência, o cuidado, o controle e/ou a vigilância dos mais experientes ou poderosos sobre os menos experientes ou aos subordinados.

Isto posto, chega o instante de observarmos a construção do que seriam os indícios da profissão da Coordenadora Pedagógica no campo da história da educação.

O desenvolvimento profissional docente não pode ser atribuído exclusivamente à formação pedagógica ou ao autoconhecimento, mas deve ser entendido como um processo multifacetado que depende de diversos fatores contextuais, como salários, clima de trabalho, estrutura da carreira e participação nas decisões institucionais (Imbernón, 2000).

Embora a formação contínua seja um elemento importante, ela não é isoladamente determinante. O conceito de desenvolvimento profissional, quando reduzido a uma lógica funcionalista, corre o risco de perder sua dimensão crítica e dinâmica, que também envolve dilemas, incertezas e instabilidades enfrentadas no exercício da docência (Schön, 1992, *apud* Imbernón, 2000).

Esses aspectos nos ajudam a entender como a profissão da Coordenadora Pedagógica foi se configurando enquanto ofício com características próprias dentro de campos de disputas ideológicas e políticas.

Com o advento da sociedade burguesa em que a escola passa a ser a forma dominante de educação, começa a ser esboçada a ideia de Coordenação Pedagógica, como pode ser constatado na organização da escola pública a partir de sua manifestação, ainda de viés religioso, nos séculos XVI e XVII, com proposições de Lutero, Calvino e Melanchthon, a partir da teorização de Comenius, por meio do trabalho exercido por jesuítas e lassalistas, nos séculos XVIII e XIX até as propostas estatais nacionais de orientação laica instituídas no século XX (Saviani, 2019).

Seguindo-se no tempo histórico com as diferentes reformas educacionais propostas, vemos surgindo outras nomenclaturas, embora sempre se mantendo a peculiaridade de supervisão, apoio, inspeção ou acompanhamento ao trabalho dos professores (Macedo, 2016, p. 38).

Na história da educação brasileira, no que diz respeito aos indícios legais da profissão que evoluiria para a Coordenação Pedagógica, é possível identificar, no *Ratio Studiorum* de 1599, além do Reitor, a figura do Prefeito de Estudos, o qual incorporava a ideia de coordenação na construção do ensino formal do período colonial (Saviani, 2012, p. 81).

O Brasil, por ocasião de sua colonização, não acompanhou o desenvolvimento europeu e durante mais de duzentos anos teve seu “sistema de Ensino” atrelado a ordens religiosas. Nesse sentido, as atividades de Supervisão no Ensino brasileiro inicialmente eram desenvolvidas pelo intitulado Prefeito de Estudos, sendo possível constatar que tal função surge no país, à época, ainda Colônia de Portugal, no período conhecido historicamente como jesuítico e, apesar de ter uma roupagem diferenciada da que conhecemos atualmente, tal função já fazia parte das práticas de Ensino no Brasil desde os tempos da Colônia (Lima, 2020, p. 80).

A citação acima além de contextualizar historicamente a construção da profissão “Prefeito de Estudos” evidencia um precedente da profissionalização da Coordenação Pedagógica, a necessidade social primária da existência desta profissão no Brasil, que, neste período, configura na colaboração com o domínio religioso.

O Prefeito de Estudos deveria desempenhar a sua função com rigor e, embora tivesse como atribuição central a organização dos estudos, sua atuação não era restrita e não possuía atribuições delimitadas. Ele exercia desde o papel de assessor direto do Reitor – sua autoridade superior – até a supervisão das atividades de professoras e estudantes, que ocupavam posições hierárquicas inferiores (Lima, 2020, p. 80).

Logo, os prenúncios do que viria ser a profissão da Coordenadora Pedagógica apontam problemáticas vivenciadas atualmente por essa profissional, como o excesso de funções variadas que acarreta na dificuldade de estabelecimento específico de rotas de trabalho conforme apontado por Garrido (2001).

Mais adiante, com o alvará de 28 de junho de 1759, ocasionado pelas Reformas Pombalinas, os jesuítas são expulsos do território brasileiro e a educação entra em um período de decadência, por não possuir um quadro de profissionais formados para atuar nos espaços que foram deixados pelos jesuítas. Nesta situação, coube à nomeação de comissários para executar as antigas funções

atribuídas ao Prefeito de Estudos, bem como fiscalizar, coordenar e orientar o ensino daquela época (Saviani 2000 *apud* Lima, 2020).

É válido salientar que, com as Reformas Pombalinas, surge a ideia de inspeção e direção, unidas nos cargos de Diretor Geral e também no cargo de Diretor de Ensino que ficava incumbido de fiscalizar as atividades dos professores, ajudar nos aspectos administrativos da escola, além de estar disponível para orientação no próprio processo de Ensino (Santos, 2016, *apud* Santos, 2020).

No período Pombalino, novas nomenclaturas e conceitos ganham espaço em relação ao que viria a se tornar a profissão da Coordenadora Pedagógica, como delimitações voltadas à *inspeção* e a *direção* e a criação da profissão Diretor de Ensino, em substituição ao Prefeito de Estudos. Diretor de Ensino que, de acordo com Santos (2020), deveria responder hierarquicamente ao Diretor Geral.

Assim, a construção histórica inicial da profissão da Coordenadora Pedagógica no Brasil Colônia evidencia os primeiros traços identitários de uma função oficial concebida para assegurar os interesses dominantes dentro de uma estrutura hierarquizada, na qual seu trabalho dependia das ordens superiores, dividida entre aspectos administrativos e pedagógicos, além de indicar as características iniciais do seu papel formativo em serviço.

Com a independência do Brasil, foi instituída a primeira lei que regulamentou a educação pública no país, em 15 de outubro de 1827. Nessa mesma época, surgiram as escolas de primeiras letras, fundamentadas no ensino mútuo, em que as professoras desempenhavam simultaneamente as funções de ensino e supervisão do processo de aprendizagem (Saviani, 2006 *apud* Santos, 2020).

Também foi criado o cargo de Inspetor Geral, um profissional responsável por realizar uma supervisão contínua. Esse profissional precisava possuir prestígio, pois tinha a incumbência de inspecionar escolas públicas e particulares, revisar materiais didáticos e presidir exames nos quais as professoras eram avaliadas e poderiam ou não receber a certificação que legitimava sua atuação nas instituições de ensino (Lima, 2020).

Dessa maneira, aquilo o que viria a ser a profissão Coordenadora Pedagógica era dividido entre profissionais distintos, de modo que a organização administrativa e pedagógica do sistema educacional passa a integrar as funções do Inspetor Geral, num domínio necessário de múltiplas funções realizadas tanto por esse profissional como pelas professoras.

No período da primeira República (1889 a 1930), com o avanço da urbanização e o fortalecimento da exportação agrária, o sistema educacional refletia uma estrutura marcada pelo racismo e pela discriminação. Nesse contexto, Saviani (2006) destaca que a responsabilidade de definir os rumos da educação ficou a cargo das elites da época, que adotavam modelos europeus de ensino, reforçando desigualdades e exclusões.

Durante a Primeira República, foi promovida uma reforma no ensino primário e secundário, assegurando a laicidade das escolas públicas com a retirada do ensino religioso dos currículos. Paralelamente, o ideário liberal que sustentava esse regime contribuiu para a formulação das leis educacionais nos estados (Lima, 2020).

Um momento que marca a virada nos interesses, se antes a educação e a atuação dos profissionais estava voltada à fé cristã, chega o período do mercado tomar conta da educação, realidade que reformula e reforça a marca utilitarista da escola pública.

Na visão crítica de Laval (2023), é resumido o processo histórico conforme os interesses dominantes vivenciados pela escola pública:

Após o crente, após o cidadão do Estado, após o homem cultivado do ideal humanista, a industrialização e a mercadorização da existência estão redefinindo o homem essencialmente econômico e um indivíduo essencialmente privado (p. 65).

Seguindo a linha do tempo em relação à construção da profissão da Coordenadora Pedagógica, sob as marcas de um ideário capitalista, de acordo com Saviani (*apud* Santos, 2020), na década de 1920, com a criação da Associação Brasileira de Educação, começa a surgir uma nova categoria profissional, a dos “técnicos em escolarização”. Essa reforma resultou na criação de dois órgãos distintos para a Educação no país: o Conselho Nacional de Ensino e o Departamento Nacional de Ensino.

A separação desses órgãos foi um marco importante, pois permitiu dividir a parte administrativa da parte técnica, condições necessárias para criação do que viria a ser a profissão da Coordenadora Pedagógica, para assumir as questões técnicas, e a da Direção Escolar, para assumir a parte administrativa das escolas.

Podemos considerar este momento histórico como a oficialização daqueles que seriam técnicos em educação e podemos relacionar esse marco sob o pensamento crítico de Laval (2023) em relação ao tecnicismo, pois para o autor a

lógica da eficiência técnica [...] não são “axiologicamente neutras”, [...] elas não são apenas técnicas, mas ao contrário, profundamente culturais e políticas (p. 68).

A legalidade das funções técnicas no Brasil se dá com o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, em que foi instituído o Estatuto das Universidades Brasileiras, que previa, além de outras formações, a formação dos pedagogos, habilitados para exercer funções enquanto professoras do Curso Normal e/ou “especialistas em educação” (técnicos da educação). Os “pedagogos generalistas”, que desenvolviam várias funções técnicas dentro das escolas, com atribuições de mera fiscalização, sem considerar um agente específico para o acompanhamento pedagógico dentro das escolas (Saviani, 2006).

A era Vargas, (1930 a 1945) foi um período marcado por críticas ao modelo tradicional de ensino, que impunha valores e conhecimentos de fora para dentro. Com a influência do pensamento de Dewey, entre outros pensadores do hemisfério norte, é criado o Manifesto dos pioneiros da educação nova (em 1932) e a respectiva valorização da organização dos serviços educacionais, tendo em vista a racionalização dos sistemas de ensino. Nesse cenário ganham espaço os profissionais chamados de Especialistas em Educação (Saviani, 2006).

Nesse cenário, a institucionalização da profissão Supervisão Pedagógica toma forma no Brasil a partir do advento cada vez maior da sociedade capitalista na qual a escola se tornou a forma principal e dominante de educação, em que a presença de uma figura profissional de controle e vigilância sobre o trabalho docente passa a ser considerada necessária (Saviani, 2019).

Dessa maneira, sob a lógica capitalista, a Supervisão Pedagógica é criada para garantir a racionalização do trabalho e o aumento da produtividade, uma vez que o controle do processo produtivo e a apropriação dos seus resultados eram essenciais para a expansão do capitalismo.

Na era capitalista, o que viria a ser a profissão da Coordenadora Pedagógica por meio de funções técnicas assume o papel de controle gerencial, como uma forma de garantir a execução do que foi planejado, numa tendência que não tem preocupação com a realização humana, mas como força de produção em favor da racionalidade econômica, numa perspectiva mecanicista e funcionalista por meio de modelos pré-estabelecidos (Ferreira, 2012).

Na década de 1930, a reforma educacional promovida pelos ideais de inovação científica e instituição de métodos modernos de ensino indicou a necessidade de qualificação profissional dos professores, trazendo para o cenário a figura dos especialistas que, notadamente, incorporaram técnicas de avaliação e de treinamento do modelo empresarial. Uma dessas funções foi ocupada, nas décadas de 1945 a 1960, [...] Vários autores da época fizeram defesa à necessidade de os especialistas atuarem no âmbito da formação de professores. Anísio Teixeira, por exemplo, em 1958 faz menção à função de especialista em educação como sendo o profissional responsável por auxiliar o professor na sua tarefa docente, segundo ele, recentemente modificada em virtude do processo de democratização do ensino trazer para o sistema educacional não apenas alunos, como também professores de classes mais populares (Macedo, 2016, p. 38).

De acordo com Teixeira (1958, *apud* Macedo, 2016), o processo de democratização do ensino ocasionou o ingresso de um número significativo de estudantes nas escolas, o que, por sua vez, exigiu também um aumento no número de docentes. Diante desse novo cenário, as funções de planejamento, administração e supervisão, antes concentradas na professora considerada "omnicompetente"¹², precisaram ser redistribuídas entre profissionais especializados. Esses novos profissionais, também oriundos do magistério, passaram a assumir funções específicas de orientação, administração e supervisão escolar, exigindo, portanto, formação adequada para desempenhá-las.

Essa criação de atribuições técnicas para a orientação do trabalho docente recebeu críticas, pois considerou-se que seu trabalho retirou a autonomia das professoras (Macedo, 2016).

Apesar da criação de cargos técnicos, o que viria ser a profissão da Coordenadora Pedagógica só teve a sua função institucionalizada de modo mais específico somente a partir do final da década de 1960, com o estabelecimento do regime militar, após a aprovação do Parecer nº 252 de 1969, que reformulou os cursos de Pedagogia (Saviani, 2006).

[...], pode-se considerar que o germe da coordenação pedagógica está na inspeção escolar. A ideia de formação de um novo profissional para essa função [responsável pela formação de professoras em serviço] veio com o Parecer 252/1969, complementar à Lei da Reforma Universitária (Lei n. 5540/1968), que instituiu as habilitações do curso de Pedagogia – entre as quais a de supervisor escolar (Placco; Souza; Almeida, 2012, p. 760).

O Parecer nº 252 de 1969 do Conselho Federal de Educação (CFE) tratou sobre a formação em Pedagogia, buscando definir a atuação do pedagogo e

¹² Segundo o Dicionário Infopédia, omnicompetente significa “que tem competência para lidar com qualquer situação ou matéria” (Infopédia, 2025).

extinguir o grau de bacharel, focando na licenciatura para formar professoras para o Ensino Normal e especialistas em áreas como planejamento e supervisão educacional (Arantes; Gebran, 2014).

O Parecer nº 252 de 1969 teve a legalidade redefinida e os espaços de atuação assegurados pela Lei nº 5.692/71, que exigia especialistas nas escolas de modo que o seu papel passa a ser fundamental na aplicação das diretrizes e bases do ensino, a partir de um viés tecnicista e autoritário (Saviani, 2006).

A Lei nº 5.692/1971 foi concebida com a intenção de aproximar os sistemas de ensino das unidades escolares, considerando as demandas específicas das comunidades e propondo, inclusive, uma atuação da supervisão escolar menos burocratizada. No entanto, na prática, essa mudança encontrou resistência por parte dos administradores escolares, que mantiveram uma visão da supervisão ligada à fiscalização, contrariando os princípios orientadores da legislação (Macedo, 2016).

A maioria dos estados, em decorrência da promulgação da Lei n. 5692/1971, que instituiu a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus, instituiu a figura de um profissional, no quadro do magistério, comprometido com a ação supervisora, tanto em nível de sistema como de unidade escolar, com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, coordenador pedagógico, professor coordenador, etc (Placco; Souza; Almeida, 2012, p. 760).

A introdução de uma profissional responsável pela ação supervisora nas escolas representa a incorporação da divisão social do trabalho no ambiente escolar, ao estabelecer uma separação entre aqueles que elaboram e controlam as decisões educacionais e os que apenas as executam. Esse processo marcou uma mudança significativa no papel da professora, que antes exercia maior autonomia sobre sua prática, mas passou a ser subordinada ao saber técnico dos especialistas. Com isso, consolidou-se a cisão entre o saber e o fazer pedagógico, atribuindo aos especialistas funções de orientação, fiscalização e controle, enquanto ao docente restou a responsabilidade pela execução das aulas (Macedo, 2016).

É importante retornar à experiência vivenciada por Maria Isabela da Cunha, autora que vivenciou as mudanças educacionais anteriormente indicadas enquanto especialista em educação. A autora relata a experiência vivida enquanto Supervisora Pedagógica na Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (SEC-RS), após se formar como Coordenadora Pedagógica por meio de um curso de 260 horas oferecido pela UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) (Cunha, 2003).

Após se formar como Coordenadora Pedagógica, Maria Isabel da Cunha foi encaminhada para trabalhar em escolas Premem (Programa de Melhoria do Ensino Médio) coordenadas por meio do acordo MEC/USAID (Ministério da Educação e Cultura e United States Agency for International Development) (Cunha, 2003).

O conhecimento pedagógico não gozava de nenhum prestígio e, quando aparecia como algum valor, era porque estava ligado a resultados pragmáticos e operacionais. Ao mesmo tempo, como parte da ideologia da época, a escola produzia para si e para os seus membros um discurso ufanista que definitivamente envolvia as pessoas que dele participavam. Vestir a camiseta era uma palavra de ordem. E isso significava um ambiente agradável, com poucos conflitos (quando haviam, logo eram estancados), numa rede que construía um currículo oculto tão ou mais forte do que o exposto (Cunha, 2003, p. 82).

A autora em questão (Cunha, 2003) comenta que inicialmente ela e os seus pares percebiam a Supervisão Pedagógica como mera profissão responsável pelo cumprimento de protocolos técnicos. Porém, ela destaca o acesso a leituras proibidas, realizadas fora dos bancos universitários, como a chegada de *A Pedagogia do Oprimido*, em espanhol. O que denota as possibilidades de ações de resistência numa realidade altamente opressora que se utiliza do viés tecnicista para fazer valer os interesses dominantes.

Não é saudável ver as experiências pedagógicas de forma linear, previamente catalogando-as como necessariamente boas ou más. É certo que a divisão social do trabalho chegou à escola com o intuito de manter o controle e relativizar o papel político da docência. Também é evidente que a supervisão – bem já expressa no nome – veio reforçar uma estrutura intermediária de poder que poderia favorecer a burocratização das mentes e a assepsia da docência. Mas também é fácil identificar que o modelo autoritário não contou com a possibilidade de autoria histórica dos sujeitos, colocando a capacidade reflexiva como condições de mudança (Cunha, 2003, p. 89).

As possibilidades intituladas pela autora como “estratégias de sobrevivência” que se relacionam a oferta de apoio pedagógico e ouvindo às angústias das professoras que fortaleciam laços de confiança e um intenso amadurecimento mútuo denotam que apesar de um sistema altamente controlado e repressivo, os trabalhadores e trabalhadoras em educação sentiam a necessidade ontológica de ser mais da espécie humana, defendida por Freire (1987).

Sinais do sentimento de partilha começaram a vir quando alguns professores, espontaneamente, afirmavam o desejo de participar dos

projetos ou procuravam a supervisão para discutir suas dúvidas e necessidades pedagógicas. Vivemos com eles, intensamente, a contradição instalada entre forças de regulação e forças de emancipação, que confrontava os valores político-pedagógicos da época com a intuitiva posição de contrapô-los (Cunha, 2003, p. 83).

A experiência de Maria Isabel da Cunha alimenta as possibilidades de mudança mesmo diante de sistemas autoritários.

As condições históricas de produção das relações sociais no espaço de uma escola técnica industrial davam as relações um caráter predominantemente conservador. O serviço de supervisão, mesmo carregado de expectativas de controle, acabou constituindo-se como espaço de reflexão que aglutinava pessoas e apostava no trabalho coletivo. As ideias sobre novos patamares políticos foram amadurecendo quase naturalmente e a ação do grupo foi auxiliando a construir um espaço de resistência (Cunha, 2003, p. 89).

Diante das críticas à concepção tradicional de supervisão escolar, começaram a surgir movimentos de resistência que questionavam a separação entre especialistas e professoras. Os debates evidenciaram a importância de uma atuação complementar entre esses profissionais, destacando que, a partir de seus diferentes espaços de atuação — como secretarias de educação, diretorias de ensino e escolas —, seria possível construir olhares distintos, porém integrados, sobre os mesmos desafios educacionais (Macedo, 2016).

Numa ampliação da postura crítica, na década de 1980 a presença de especialistas tecnocratas na escola gera embates e críticas por parte das professoras, que posicionam tais especialistas como figuras autoritárias e tecnicistas, responsáveis pela limitação da autonomia pedagógica e pelo insucesso escolar (Cunha, 2003).

Na década de 80 especialmente, quando foi mais forte o chamado 'movimento crítico' da Educação 'os especialistas do ensino' e, particularmente, o supervisor, permaneceram no centro da crítica, apontados com os responsáveis pelo insucesso escolar e outras mazelas do ensino (Alonso, 2006, p. 168).

Assim, com o fim do período ditatorial militar e os avanços possibilitados pelo pensamento crítico da época, a profissão voltada à formação contínua de professoras em serviço passa a ser percebida com um novo olhar, enquanto instrumento de emancipação necessário para a mudança, ganha espaço apenas na Nova República que vai de 1986 até os dias atuais (Lima, 2020).

Conforme pontuam Pavam e Decari (2014 *apud* Oliveira; Nunes, 2018, p. 4), a expressão coordenação pedagógica surge no contexto de reabertura política do país no final dos anos 1980, quando, nos movimentos de luta por valorização, os professores questionaram também a atuação do supervisor, um especialista cujo papel se restringia ao controle da atividade docente. Tendo em vista as críticas a atuação do supervisor, com a divisão social do trabalho, sendo o supervisor o planejador e o professor executor, o papel do supervisor passou a ser criticado. Nesse contexto de negação dos especialistas e cenário de reconfiguração do papel do Estado surge o termo coordenação pedagógica em substituição às nomenclaturas até então utilizadas. Este profissional, então, passa a assumir novas demandas nas escolas e nos sistemas educacionais, entre elas a formação continuada dos professores, seja para realizar programas de formação continuada de professor, seja para promovê-los.

Com o fortalecimento dos movimentos sociais em prol da redemocratização do país, a Constituição Federal de 1988 foi promulgada, trazendo em seu conteúdo a responsabilidade da União de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. A partir disso, iniciou-se um novo ciclo de debates e reformas educacionais que apontaram para a importância do trabalho coletivo dentro das instituições escolares. Essa nova concepção de escola, voltada para princípios democráticos, reforçou a necessidade de profissionais capazes de coordenar equipes pedagógicas na elaboração de projetos educacionais, o que contribuiu para a legitimação da atuação da Coordenadora Pedagógica.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 consolidou esse movimento ao estabelecer novos parâmetros para a atuação docente, exigindo experiência em sala de aula como requisito para o exercício de outras funções do magistério (Macedo, 2016). Conforme o artigo de número 67 da Lei de diretrizes e bases da educação, LDB (Brasil, 1996):

[...] 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.

Lima, Santos e Silva (*apud* Lima, 2020) afirmam que a Resolução CEB/CNE n. 3, de 1997, trouxe à Coordenadora Pedagógica atribuições mais próximas à gestão da aprendizagem.

É importante lembrarmos, conforme exposto, que a nova denominação e papel desse profissional ocorre num contexto de reconfiguração do papel do estado brasileiro, que adota o modelo gerencialista de administração com novas tendências como “a utilização de modelos técnicos de formação

docente que tomam o mercado como modelo de eficiência, traduzindo-se em estratégias como descentralização, inovações na gestão, na coordenação pedagógica e na docência, além de novas tarefas e responsabilidades aos profissionais da educação” (Dublante; Sousa, 2017, p. 175 *apud* Santos, 2021, p. 4)

Em suma, apesar de todas as mudanças supracitadas, que mostram as raízes da profissão da Coordenadora Pedagógica voltadas para a burocratização, controle e mais tarde emancipação, somos conscientes do cenário de disputas de poder acirrados em níveis variados e que essas características não podem ser percebidas de modo linear, como um subir de degraus da opressão à mudança.

Se nos últimos períodos históricos indicados o Brasil passou por uma nova reformulação do cenário político, atualmente estamos vivendo a marca da polarização entre defensores do fascismo, que idealizaram um novo golpe militar no Brasil em 2022 e a força progressista que elege, ao mesmo tempo, Luís Inácio Lula da Silva em seu terceiro mandato como presidente do país.

Logo, a disputa de poder não se traduz em pensamentos aplicados em legislações, decretos e documentos estatais, em que as especialistas em educação evoluem de uma postura controladora, burocrata e vigilante para uma atuação crítica, questionadora e parceira dos pares. Caso contrário, estaríamos vivendo num mundo idealizado e não num mundo altamente desigual.

Porém, os estudos nos mostram a evolução dos pensamentos pedagógicos reforçados por movimentos contracorrentes, como é o caso que se iniciou com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova na década de 1930 e também com a evolução do pensamento crítico que marca o fim da década de 1970 e início de 1980, com os pensadores crítico-reprodutivistas (Saviani, 2009).

A profissão da Coordenadora Pedagógica aqui estudada é um ofício que passou e ainda passa por diversas transformações ao longo do tempo, tanto em suas atribuições quanto em sua nomenclatura, alterando-se de Prefeito de Estudos, Diretor de Ensino, Inspetor de Estudos e para Supervisor Escolar - generalizada na principal legislação sobre educação do país (Brasil, 1996) como especialistas em educação.

O desenvolvimento da profissão da Coordenadora Pedagógica em favor da mudança e da humanização é bastante recente e se desenvolve a partir das reestruturações necessárias que visam à substituição das ideias de vigilância e controle exercidas historicamente pelas profissões que a antecedem (Lima, 2020)

numa queda de braço com os ideais hegemônicos neoliberais que colocam sobre a Coordenadora Pedagógica o papel de executora protocolar que deve controlar o trabalho docente, assim como ocorreu no período ditatorial militar.

Conforme as evidências indicadas nesta seção, percebemos que as resistências críticas construídas principalmente nos anos 1980 sofrem fortes pressões do poder hegemônico.

Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir-se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências (Freire, 1987, p. 24).

Sem que se tenha percepção crítica, a sociedade acaba por absorver o discurso de controle da ação docente a partir de falácias que se relacionam ao “fantasma do comunismo”, como na ideia de doutrinação realizada por professores, conforme apontam os estudos de Saul e Saul (2017).

Pressões que, na nossa compreensão, conseqüentemente, recaem sobre o trabalho da Coordenadora Pedagógica a partir de cobranças em torno da atuação que se alinhe ao controle técnico defendido enquanto “neutro” a ser empenhado em saberes e fazeres da Coordenadora Pedagógica tendo em vista o modelo empresarial apresentado por Laval (2023).

Entre avanços críticos e manutenções hegemônicas, a construção identitária da profissão da Coordenadora Pedagógica carrega mudanças passíveis de serem investigadas, já que o nosso país de imensidão continental carrega marcas muito variadas em relação à construção do projeto de escola. O que percebemos na diversidade de nomenclaturas e atribuições ainda utilizadas nos sistemas de ensino espalhados pelo país para se referir à profissional responsável por realizar a formação contínua em serviço dentro das escolas, distribuídas por realidades que se distinguem entre 5.569 municípios (Brasil, 2025b).

[...] pensar sobre o Coordenador Pedagógico, considerando toda essa diversidade, tanto nas questões de contratação e nomenclaturas quanto nos seus saberes e fazeres necessários para desenvolver sua prática, além de demonstrar uma fragilidade na construção da identidade deste profissional, revela os ranços da sua construção histórica, que ora aparece como mero fiscalizador, inspetor, ora como alguém para fazer valer a eficiência em nome de uma qualidade na educação baseada na racionalidade técnica, ora como profissional responsável pela formação de professores (Machado, 2021, p. 123).

Percebemos nesta investigação teórica que a construção da profissão da Coordenadora Pedagógica evoluiu a partir de saberes e fazeres culminados por ofícios diversos, não se caracterizando por um processo histórico bem delimitado e linear, mas por um movimento dialético entre necessidades sociais, econômicas e ideológicas diversas, a depender do momento histórico, a partir da origem de profissões variadas que compartilhavam num mesmo período ou em momentos de sucessão características que privilegiam a manutenção de interesses dominantes.

Essa trajetória histórica faz com que a profissão carregue marcas contraditórias de controle e vigilância, estabelecendo uma relação que, em termos amplos, pode ser comparada à atuação dos “capitães do mato” durante o período escravocrata no Brasil, reforçando mecanismos de dominação e obediência dentro do ambiente educacional em que os participantes pertencem à mesma classe daquelas que atuam como Coordenadoras Pedagógicas.

Em contraposição a essa perspectiva tradicional de fiscalização, observa-se uma tentativa de ressignificação da profissão da Coordenadora Pedagógica, introduzindo a noção de “trabalho em parceria” como uma marca identitária recente. Essa nova abordagem busca romper com o caráter controlador e estabelecer um espaço de diálogo e colaboração entre os profissionais da educação.

A Coordenação Pedagógica pode ser compreendida como um campo de potencial transformação.

[...] é possível compreender que a Coordenação Pedagógica pode se desdobrar enquanto atividade intelectual modificando-se dinamicamente em decorrência das mudanças sociais e das experiências vivenciadas pelos educadores no contexto escolar (Lima, 2020, p. 71).

Nesse sentido mobilizador, Cunha (2003) propõe que a parceria entre docentes e Coordenadoras seja entendida como um processo contínuo de formação mútua, em que ambas, professoras e Coordenadoras, se influenciam e transformam ao longo do tempo.

A profissão da Coordenadora Pedagógica, portanto, deve ser um espaço de reflexão crítica, em que a formação de professoras seja contínua e voltada para a transformação das práticas pedagógicas e do pensamento crítico-reflexivo humanizador.

A profissão da Coordenadora Pedagógica, entendida para além de um fazer meramente técnico, deve assumir uma postura crítica diante das estruturas

educacionais e sociais, podendo assim contribuir de maneira significativa para a luta contra as desigualdades. Nesse contexto, seu papel é ambíguo, pois tanto pode reforçar a ordem educacional vigente quanto atuar como força transformadora na construção de uma escola mais crítico-reflexiva e humanizadora.

Nesse sentido, a educação, como um campo de confrontos e lutas, é, como argumenta Laval (2023, p. 22), “[...] um campo de forças, um confronto de grupos e interesses, uma luta constante de lógicas e representações.”

A atuação crítico-reflexiva e humanizadora da Coordenadora Pedagógica deve ser entendida como um fator decisivo para a construção de uma escola pública que, além de fornecer educação de qualidade, seja também um espaço de luta contra as desigualdades e em defesa da justiça social.

Dessa forma, a Coordenação Pedagógica deve ser reconhecida como uma profissão com enorme potencial de transformação, desde que sua atuação seja voltada para a construção de uma escola crítica, democrática e inclusiva, o que não será realizado pelas mãos do poder hegemônico, mas pela mobilização da classe oprimida.

A educação como prática da dominação, que vem sendo objeto desta crítica, mantendo a ingenuidade dos educandos, o que pretende, em seu marco ideológico, (nem sempre percebido por muitos dos que a realizam) é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão. Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo. Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção “bancária”, sob pena de se contradizerem em sua busca (Freire, 1987, p. 43).

Em suma, resgatados alguns antecedentes históricos da construção da profissão da Coordenadora Pedagógica, desde práticas de supervisão movidas por questões religiosas e coloniais até as transformações impostas pelas reformas educacionais e pelo avanço do ideário capitalista, indicamos mudanças na nomenclatura, atribuições e sentidos lançados à Coordenadora Pedagógica ao longo do tempo, o que possibilitou identificar contradições que permeiam a sua construção identitária e as disputas que ainda hoje fazem parte do seu saber e fazer nas escolas públicas brasileiras, profissão que não se distancia dos percalços movidos pelo poder hegemônico e ultraconservador que se destaca em nível internacional, conforme discussões a seguir.

2.4.3 A Coordenadora Pedagógica diante do avanço do ultra-conservadorismo

É importante evidenciar que a regularização oficial da formação do ofício do que viria a ser a profissão da Coordenadora Pedagógica carrega marcas históricas de ideias burocratizantes, utilitárias e fabris, além de carregar marcas de fundação que ocorre em um período conhecido pelo totalitarismo do sistema ditatorial militar iniciado em 1964 no cenário brasileiro. A realidade nos leva a inferir que esta profissão tenha sido criada para dar suporte ao controle ditatorial dentro das escolas.

A partir de 1968, com a Reforma Universitária e a imposição do Ato Institucional nº 5, a educação brasileira passou por profundas reestruturações que impactaram diretamente a formação do que hoje se conhece por profissão da Coordenadora Pedagógica. Esse contexto promoveu a alienação da universidade em relação à sociedade e à política, reforçando o autoritarismo e limitando o debate crítico sobre os problemas educacionais, ao mesmo tempo em que disseminou uma racionalidade técnica que passou a orientar a prática educacional, em detrimento da produção crítica (Ferreira, 2012).

Assim, a atuação da Coordenadora Pedagógica, ao longo da sua história, esteve fortemente ligada a um modelo tecnicista e autoritário, especialmente durante o regime militar, quando o seu ofício estava direcionado para o controle das práticas docentes e a manutenção das estruturas educacionais vigentes. Esse modelo, ao vincular a atuação da Coordenadora Pedagógica ao cumprimento de normas sem espaço para reflexão crítica, contribuiu para a reprodução das desigualdades sociais e a perpetuação de uma educação autoritária, que volta a preocupar aqueles que são engajados com a humanização no processo educacional.

Situação que retorna com o conservadorismo intensificado no Brasil a partir de 2010 e reflete a crise do capital de 2008 (Lima Sobrinho, 2024, p. 4) que culminaram em diversas manifestações populares.

O conservadorismo não deve ser entendido apenas como um apego a tradições ou valores, mas como um fenômeno próprio da sociedade burguesa moderna, adaptando-se às circunstâncias da luta de classes e às demandas político-ideológicas de cada período, o que evidencia sua natureza complexa e heterogênea. No contexto brasileiro, observa-se que, a partir de 2010 o conservadorismo da extrema direita se intensifica, assumindo um caráter intolerante, antidemocrático e

anti-ciência, em oposição ao projeto ético-político, revelando uma postura mais radicalizada do que aquela vista nos anos 1990 (Lima Sobrinho, 2024).

Segundo Saul e Saul (2017), em 2013 esses movimentos da extrema direita ocorreram especialmente nas capitais e criticaram duramente o pensamento de Paulo Freire, principalmente em atos realizados em Brasília. Tais críticas, muitas vezes fundamentadas em informações falsas e equivocadas, divulgadas por meio de mídias sociais, whatsapp e blogs, refletiam uma forte intolerância e ódio à proposta político-pedagógica do educador.

Esse cenário de tensão política se intensificou em 2015, quando, durante protestos contra a então presidenta Dilma Rousseff, novas manifestações contrárias à influência de Freire na educação vieram à tona, associadas a pautas como o impeachment, a intervenção militar e o combate à corrupção (Saul; Saul, 2017).

Os impactos se tornaram mais evidentes com a realização do Impeachment, golpe parlamentar, de Dilma Rousseff em 2016 e a retirada de direitos trabalhistas por seu substituto Michel Temer.

Ato contínuo, a conturbada eleição presidencial de 2018 trouxe a nomeação de um candidato que expressa a onda conservadora tanto na perspectiva neoliberal quanto na conservadora e fundamentalista. A presidência de Bolsonaro tem se caracterizado como uma continuidade e um aprofundamento da guinada à Direita com a apologia à censura de temas sensíveis à diversidade, a interdição de políticas de igualdade e a promoção de padrões por meio da ordem e da disciplina (Albuquerque e Zanardi, 2021, p. 1413).

Esse movimento confronta a autonomia das instituições e apresenta-se com as marcas da intolerância, do autoritarismo e da rejeição a fundamentos teóricos e democráticos (Lima Sobrinho, 2024), que por sua vez colaboram com a disseminação da perspectiva tecnicista em favor do controle no cenário neoliberal.

O tecnicismo é percebido nas características da educação neoliberal indicada por Laval (2023), mas, na contemporaneidade, de forma menos descarada como ocorreria em um sistema ditatorial, sendo uma perspectiva tecnicista disfarçada, mais bem elaborada e dissimulada.

De acordo com Laval (2023), a preocupação com a neoliberalização da educação é uma questão mundial não homogênea. Sendo o sistema de educação brasileiro, por exemplo, muito mais mercadorizado do que os sistemas educacionais

de países europeus, já que o Brasil conta com disputas marcadas inclusive entre as próprias escolas públicas.

[...] no final da década de 90, as novas ideologias, os novos enfoques e o ressurgimento de antigos paradigmas (alguns que pareciam moribundos) está nos levando de volta a um conceito de assessoria de especialistas, de conhecimento infalível, de conhecimento especialista de cima para baixo. Processo lógico que se volta a uma racionalidade técnica (Imbernón, 2000, p. 88-89).

Desse modo, Laval (2023) argumenta que não basta defender a escola pública, já que ela se encontra mergulhada nessa mercadorização neoliberal tecnicista. Para ele é preciso identificar as características da nova ordem educacional e intensificar o estabelecimento de trocas sobre o tema entre professoras e pesquisadoras em favor da construção de movimentos de resistência.

As tarefas do assessor ou assessora , por exemplo, em uma Escola de professores , não se limitam apenas ao terreno da assessoria pedagógica , do planejamento de tarefas formativas, da assessoria a escolas, mas eles também executam trabalhos de gestão e administração da formação e assume responsabilidades na equipe pedagógica. Isso exige que sua formação seja polivalente, mas também comporta um risco, o de voltar a modelos prescritivos e técnicos de assessoria em vez de propostas decididas pelos próprios professores(Imbernón, 2000, p. 89).

Trocas que podem ser mediadas dentro das escolas públicas por meio de ações organizadas pelas Coordenadoras Pedagógicas, já que essas são as principais profissionais responsáveis pela coordenação de espaços de formação e trocas coletivas e/ou individuais entre o corpo pedagógico das escolas públicas.

Imbernón (2000) defende que o assessor de formação deve atuar como um mediador crítico e solidário, intervindo a partir das demandas reais das professoras e das instituições, com foco na resolução de problemas específicos do contexto profissional. Para isso, suas contribuições formativas devem ser negociadas previamente e subordinadas às problemáticas concretas, promovendo a reflexão na ação e estimulando o compromisso dos docentes com o processo. Essa atuação se caracteriza por uma escuta ativa, pela valorização dos problemas – mesmo os aparentemente triviais – e pelo incentivo à construção coletiva do conhecimento por meio de relações reflexivas, respeitadas e colaborativas.

Mesmo que recentes, as iniciativas em torno da “ideia de parceria”, que incidem na criação da nomenclatura da profissão da Coordenadora Pedagógica, são propostas que representam avanços significativos, oferecendo novas possibilidades

para a profissão aqui retratada. O que pode favorecer a adoção de uma postura voltada à criticidade e à humanização, em colaboração com a construção da escola enquanto um espaço coletivo, promovendo uma educação mais democrática e alinhada às reais necessidades da comunidade escolar.

O saber e o fazer da Coordenadora Pedagógica, longe de ser algo meramente técnico ou subordinado ao controle, pode ser um motor de mudança, capaz de impulsionar a escola e as professoras a enfrentarem os desafios da educação com uma postura reflexiva e crítica.

No entanto, por se tratar de uma profissão construída historicamente sob os preceitos do controle e por estarmos vivendo uma nova ascensão do ultraconservadorismo é fundamental investigar sobre um viés crítico, como o saber e fazer da Coordenadora Pedagógica, é influenciado e como essa realidade vem sendo percebida nos estudos acadêmicos dos últimos tempos para que seja possível identificar o saber e o fazer da Coordenadora Pedagógica rumo à identificação das convergências e divergências apresentadas nas pesquisas a serem analisadas.

3 METODOLOGIA: PERCURSOS DA PESQUISA

O progresso do pensamento pressupõe sempre a refutação da opinião dominante, a condição radical do pensamento é a 'tomada de partido'.

(Laval, 2023, p. 9)

Esta é uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, descritiva-exploratória¹³, de natureza básica, que tem como objetivo geral discutir a construção identitária da profissão da Coordenadora Pedagógica que considere o saber e o fazer políticos no exercício de seu trabalho numa perspectiva crítico-reflexiva e humanista, desenvolvida por meio de recursos metodológicos do estado de conhecimento.

De acordo com Lima e Miotto (2007), todo objeto de estudo da abordagem qualitativa apresenta especificidades: ele é histórico, por pertencer a determinado espaço temporal passível de transformação; possui consciência histórica, pelo sentido atribuído de acordo com as relações sociais; possui identidade com o sujeito, por investigar as relações humanas; é extrínseco e intrinsecamente ideológico, por veicular visões de mundo, que se submetem ou não aos limites estabelecidos pela dominação; é essencialmente qualitativo, por considerar que a realidade social é mais rica que qualquer estudo empreendido a seu respeito.

A pesquisa qualitativa com exploração bibliográfica oferece um grande potencial para acessar diversas informações e utilizar dados dispersos presentes em várias publicações, contribuindo também para a construção ou aprimoramento do quadro conceitual relacionado ao objeto de estudo (Gil, 1994 *apud* Lima e Miotto, 2007).

O estado do conhecimento enquanto recurso metodológico foi escolhido para esta pesquisa por possibilitar a identificação de trabalhos acadêmicos em que seja evidenciada o objeto desta dissertação, o saber e o fazer da Coordenadora Pedagógica em escolas públicas de educação básica - bem como a investigação de avanços, dificuldades e/ou limites a (Kohls-Santos; Morosini, 2021) com base nos objetivos desta dissertação.

¹³ Pois visa descrever e relacionar ideias já conhecidas em prol de novas soluções.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa que considera a relação histórica e social na construção identitária da Coordenadora Pedagógica, que compreende o saber e o fazer críticos e humanizadores desta profissão. Conscientes sobre a impossibilidade de se analisar a realidade como um todo, já que não existem métodos capazes de responder por completo a todas as questões da humanidade, o que gera a necessidade da construção dos devidos recortes.

Numa proposta de combate à desumanização, enquanto espaço de investigação, nesta dissertação levantaremos dados sobre o saber e o fazer da Coordenadora Pedagógica no âmbito da escola pública, que corresponde ao local que acolhe e envolve diariamente milhares de pessoas da classe oprimida: estudantes, famílias, trabalhadoras e demais participantes da comunidade escolar, numa convivência longa, recorrente e duradoura. Sendo assim a bibliografia selecionada terá como critério teses que considerem a Coordenadora Pedagógica que atua em escola pública.

Para compor a metodologia do estado do conhecimento, com base Kohls-Santos e Morosini(2021), utilizamos as quatro etapas indicadas abaixo:

Quadro 1 - Etapas metodológicas do estado de conhecimento

| Etapas | Definições |
|----------------------------|---|
| Bibliografia Anotada | Identificação e seleção de trabalhos a partir da pesquisa por descritores, dos materiais que farão parte do corpus de análise. |
| Bibliografia Sistematizada | Leitura flutuante dos resumos dos trabalhos para a seleção e o aprofundamento, a fim de elencar aqueles que farão parte da análise e escrita do estado do conhecimento. |
| Bibliografia Categorizada | Reorganização do material selecionado, ou seja, do corpus de análise e reagrupamento destes em categorias temáticas. |
| Bibliografia Propositiva | A partir da análise realizada, organização e apresentação de proposições presentes nos trabalhos e propostas emergentes a partir da análise. |

Fonte: Pela autora com base em Kohls-Santos e Morosini (2021).

Para a realização da coleta de dados foi selecionado o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes. Este catálogo oferece acesso a uma vasta gama de produções acadêmicas, facilitando a consulta e o compartilhamento, principalmente a partir de 2014, devido à sua vinculação à Plataforma Sucupira (Brasil, 2025b).

A partir dos descritores “a função da Coordenação Pedagógica”, foram encontrados 415 trabalhos acadêmicos nas modalidades: mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado, entre os anos de 1988 até 2023, na plataforma de Catálogos e teses e dissertações da CAPES (Brasil, 2025a).

Tabela 1 - Teses de doutorado e dissertações de mestrado acadêmico e profissional a partir das palavras-chave “a função da coordenação pedagógica”

(continua)

| Ano de defesa | Dissertações de mestrado acadêmico | Dissertações de mestrado profissional | Teses de doutorado | Quantidade total trabalhos acadêmicos |
|----------------------|---|--|---------------------------|--|
| 1988 | 1 | - | 1 | 2 |
| 1989 | 1 | - | - | 1 |
| 1992 | 1 | - | - | 1 |
| 1993 | 1 | - | - | 1 |
| 1996 | 1 | - | - | 1 |
| 1997 | 2 | - | - | 2 |
| 1998 | 2 | - | - | 2 |
| 1999 | 2 | - | - | 2 |
| 2000 | 7 | - | - | 7 |
| 2001 | 6 | - | 2 | 8 |
| 2002 | 9 | - | 1 | 10 |
| 2003 | - | - | - | - |
| 2004 | 7 | - | 3 | 10 |
| 2005 | - | - | - | - |
| 2006 | 21 | - | - | 21 |
| 2007 | 17 | - | 2 | 19 |
| 2008 | 19 | - | 6 | 25 |
| 2009 | 16 | - | 6 | 22 |

Tabela 1 - Teses de doutorado e dissertações de mestrado acadêmico e profissional a partir das palavras-chave “a função da coordenação pedagógica”

| Ano de defesa | Dissertações de mestrado acadêmico | Dissertações de mestrado profissional | Teses de doutorado | (conclusão) |
|---------------|------------------------------------|---------------------------------------|--------------------|---------------------------------------|
| | | | | Quantidade total trabalhos acadêmicos |
| 2010 | 17 | - | 3 | 20 |
| 2011 | 19 | - | 4 | 23 |
| 2012 | 22 | - | 4 | 26 |
| 2013 | - | - | 1 | 1 |
| 2014 | - | 1 | 1 | 2 |
| 2015 | 1 | 1 | - | 2 |
| 2016 | - | 1 | - | 1 |
| 2017 | 3 | 1 | - | 4 |
| 2018 | 3 | 1 | - | 4 |
| 2019 | 28 | 12 | 5 | 45 |
| 2020 | - | - | 1 | 1 |
| 2021 | 31 | 16 | 12 | 59 |
| 2022 | 23 | 16 | 8 | 47 |
| 2023 | 19 | 20 | 7 | 46 |
| Total | 279 | 69 | 67 | 415 |

Fonte: Pela autora com base no catálogo de teses e dissertações da CAPES (Brasil, 2025a).

Para filtrar este contingente de trabalhos, realizamos o estado do conhecimento a partir dos recortes indicados nos próximos parágrafos, para a identificação qualitativa da realidade da construção científica de uma área específica nos últimos anos.

Na seção 4.1 construímos a tabela de Bibliografia Anotada, a sua construção foi orientada pelas palavras-chave 'A função da Coordenação Pedagógica'.

Como encontramos dissertações de mestrado e teses de doutorado optamos por investigar especificamente as teses de doutorado. Essa escolha se justifica pelo fato de que as teses de doutorado geralmente envolvem investigações de maior complexidade e profundidade, sendo realizadas por pesquisadores com maior

experiência e com um tempo mais amplo para desenvolver e concluir suas pesquisas.

O recorte de tempo selecionado diz respeito às teses de doutorado publicadas entre os anos de 2014 a 2023. Isso se deve ao contingente de trabalhos identificados, já que se trata de uma investigação mais aprofundada e qualitativa sobre as últimas produções acadêmicas a respeito. Recorte este que resultou na identificação de 32 teses (Brasil, 2025a).

Sobre a filtragem da área do conhecimento, foram encontradas, na plataforma em questão, áreas como educação, ensino, ensino de ciências e matemática, música, psicologia, psicologia social e sociais e humanidades(Brasil, 2025a).

Tabela 2 - Áreas de conhecimento das teses divulgadas entre 2014 e 2023 a partir dos descritores “a função da coordenação pedagógica”

| Área do conhecimento | Quantidade de teses divulgadas por área |
|---------------------------------|--|
| Educação | 26 |
| Ensino | 1 |
| Ensino de ciências e matemática | 1 |
| Música | 1 |
| Psicologia | 1 |
| Psicologia social | 1 |
| Sociais e humanidades | 1 |

Fonte: Pela autora com base no catálogo de teses e dissertações da CAPES (Brasil, 2025a).

A partir desse reconhecimento, optou-se por filtrar especificamente as teses da área da educação, por se tratar de uma pesquisa que tem como foco a atuação da Coordenadora Pedagógica nos espaços da escola básica pública. O refinamento que resulta em 26 teses a serem investigadas inicialmente (Brasil, 2025a).

Encontrado o corpus de análise, chegou o momento de seguir para outra etapa do estado do conhecimento, por via da Bibliografia sistematizada, o que se deu por meio da leitura flutuante, que corresponde à leitura dos títulos, para primeira filtragem, e dos resumos dos trabalhos selecionados (Kohls-Santos; Morosini, 2021).

A bibliografia sistematizada foi registrada em tabela, na seção 4.1, por meio de colunas que indicam: o número da obra, ano, autora/autor, título, palavras-chave e resumo (Kohls-Santos; Morosini, 2021).

Ainda na Bibliografia sistematizada, selecionadas as pesquisas por meio da leitura flutuante, utilizamos a regra da exaustividade, que se deu por meio da investigação do número do trabalho, ano de defesa, autor, título, nível, palavras-chave mais recorrentes, objetivos, metodologia e resultados das pesquisas selecionadas, para, deste modo, concluir a seleção das teses (Kohls-Santos; Morosini, 2021).

Criada a tabela com a Bibliografia sistematizada, na seção 4.1 partimos para a Bibliografia categorizada:

O principal objetivo desta etapa é realizar, o que podemos chamar de agrupamento das produções por temáticas, as quais podemos nominar de “Categorias”. Ou seja, com os trabalhos selecionados deve ser realizado o reagrupamento das produções segundo blocos temáticos (Kohls-Santos; Morosini, 2021, p. 136).

A Bibliografia categorizada foi realizada por meio de tabela localizada na seção 4.1.

Ao reconhecer mais profundamente os trabalhos por meio de inferências necessárias, chegou o momento de identificar a Bibliografia propositiva que se deu a partir da investigação dos resultados finais e considerações finais chamados de “Proposições do estudo” elencadas com o intuito de indicar “Proposições emergentes” (Kohls-Santos; Morosini, 2021) presentes na seção 5.

[...] as Proposições “Emergentes” são aquelas que a análise dos trabalhos suscitou, ou seja, a partir da realização do Estado do Conhecimento quais são as possíveis propostas que o autor do EC [Estado de Conhecimento] pode fazer sobre os trabalhos analisados (Kohls-Santos; Morosini, 2021).

Para a interpretação e análise das informações obtidas a partir das etapas mencionadas utilizamos o método dialético na elaboração da seção de resultados e análise, já que possibilita o movimento dialógico à interpretação e à investigação de conceitos diversos, mas que se inter-relacionam.

Escolheu-se o método dialético por levar o pesquisador a trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito; o ‘devir’; o movimento histórico; a totalidade e a unidade dos contrários; além de apreender, em todo o percurso de pesquisa, as dimensões filosófica, material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo (Lima e Miotto, 2007, p. 39).

Para a realização do estado do conhecimento, após o trabalho exaustivo de leitura das teses, criamos três categorias de análise:

- a) Concepção de Coordenação Pedagógica;
- b) Saber e fazer da Coordenadora Pedagógica;
- c) Evidências do ato político – ausência ou presença da dimensão política.

Deste modo, será iniciado na seção a seguir o desenvolvimento do estado de conhecimento da dissertação.

4 ESTADO DE CONHECIMENTO

Nesta seção, apresentamos o desenvolvimento da pesquisa bibliográfica a partir do estado do conhecimento sobre a atuação da Coordenadora Pedagógica em escolas públicas no Brasil.

Inicialmente, serão empregados os métodos de Bibliografia anotada e Bibliografia sistematizada, que envolvem a identificação, seleção e organização das referências analisadas. Essas informações foram organizadas em tabelas, contendo dados gerais alinhados aos objetivos desta dissertação.

Em seguida, procedemos à Bibliografia categorizada aplicando a regra da exaustividade, etapa em que os dados foram analisados e criadas as categorias de análise acima indicadas para identificar aspectos específicos aos objetivos desta dissertação.

Após essa análise, realizamos a Bibliografia propositiva com base nas proposições das teses e as proposições emergentes levantadas na elaboração desta dissertação.

A seção 5 apresenta os resultados da análise com base no aporte teórico crítico e humanista numa comparação dos estudos selecionados, destacando semelhanças, diferenças e lacunas encontradas, bem como as proposições sobre o saber e fazer da Coordenadora Pedagógica a partir de uma perspectiva crítico-reflexiva e humanista, contribuindo para o aprofundamento do debate e o fortalecimento das discussões acadêmicas.

4.1 BIBLIOGRAFIA ANOTADA, SISTEMATIZADA E CATEGORIZADA: A COORDENADORA PEDAGÓGICA EM TESES DE DOUTORADO ENTRE 2014 A 2023

Na primeira fase da pesquisa do estado de conhecimento, a partir dos descritores “a função da Coordenação Pedagógica” entre os anos de 2014 e 2023, foram encontradas 32 teses de doutorado, as quais analisamos, por meio de leitura flutuante de seus títulos, numa primeira seleção, e seus respectivos resumos em prol do refinamento dos trabalhos que evidenciam a “função da Coordenação Pedagógica nas escolas públicas” (Brasil, 2025a).

A leitura flutuante possibilitou a seleção de sete teses de doutorado. Porém, duas das sete pesquisas não possuem divulgação autorizada na plataforma da CAPES (Brasil, 2025a). Logo, foram selecionados cinco trabalhos que tem maior proximidade com a temática e o objetivo da pesquisa.

Quadro 2 - Bibliografia Anotada - Teses de doutorado área da Educação com base nos descritores “a função da Coordenação Pedagógica” entre os anos de 2014-2023

(continua)

| Nº | Ano | Autor | Título | Palavras-chave | Resumo |
|---|------|----------------------------|--|--|---|
| LIMA, Joara Porto de Avelar. <i>Coordenação pedagógica: subsídios para atualização da função</i> . 2020. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. | | | | | |
| 01 | 2020 | Joara Porto de Avelar Lima | Coordenação pedagógica: subsídios para atualização da função | Coordenação Pedagógica. Formação Continuada. Educação Básica. Curriculista | Esta pesquisa investigou as possibilidades de reorganização da função Coordenação Pedagógica com um grupo de coordenadores de uma escola pública da Rede Estadual de Educação, no Estado da Bahia. O estudo visou compreender as novas condições dessa função no contexto da Sociedade do Conhecimento. |
| NAGEL, Jaqueline Salanekde Oliveira. <i>Ser pedagogo escolar: representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Curitiba</i> . 2022. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, Curitiba, 2022. | | | | | |

Quadro 2 - Bibliografia Anotada - Teses de doutorado área da Educação com base nos descritores “a função da Coordenação Pedagógica” entre os anos de 2014-2023

(continuação)

| Nº | Ano | Autor | Título | Palavras-chave | Resumo |
|---|------|-------------------------------------|---|---|---|
| 02 | 2022 | Jaqueline Salanek de Oliveira Nagel | Ser pedagogo escolar: representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Curitiba | Coordenador Pedagógico. Representações Sociais. Constituição Identitária Profissional | O estudo analisa as representações sociais constituintes da identidade profissional do coordenador pedagógico relacionando-as com os elementos da prática pedagógica dessa função, considerando os subgrupos que a exercem, conforme o contexto de atuação e de acordo com o Decreto Municipal que regulamenta as atribuições da função |
| SANTOS, Michele Serafim dos. <i>Bem-estar/mal-estar do coordenador pedagógico na Pandemia da covid 19: as práticas e desafios como articulador, formador e transformador</i> . 2023. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2022. | | | | | |
| Nº | Ano | Autor | Título | Palavras-chave | Resumo |
| 03 | 2023 | Michele Serafim dos Santos | Bem-estar/mal-estar do coordenador pedagógico na Pandemia da covid 19: as práticas e desafios como articulador, formador e transformador | Coordenador pedagógico. Dimensões do trabalho. Práticas. Desafios. Bem-estar | Este estudo investiga o trabalho dos Coordenadores Pedagógicos na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, focando em suas ações de articulação e transformação. |
| OLIVEIRA, Lidiane Malheiros Mariano. <i>Coordenador pedagógico iniciante: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional</i> . 2021. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdades de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2021. | | | | | |

Quadro 2 - Bibliografia Anotada - Teses de doutorado área da Educação com base nos descritores “a função da Coordenação Pedagógica” entre os anos de 2014-2023

(continuação)

| Nº | Ano | Autor | Título | Palavras-chave | Resumo |
|--|------------|---------------------------------------|---|--|--|
| 04 | 2021 | Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira | Coordenador pedagógico iniciante: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional | Coordenação Pedagógica. Coordenador Pedagógico Iniciante. Formação Continuada. Desenvolvimento Profissional. | Esta pesquisa investiga a formação continuada e as perspectivas para o desenvolvimento profissional da Coordenadora Pedagógica iniciante no sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS. Partindo do papel mediador e articulador da Coordenação Pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, o estudo busca compreender como a formação continuada desses profissionais é estruturada e quais fatores influenciam seu desenvolvimento profissional. |
| MACHADO, Edneia Maria Azevedo. <i>Formação e atuação do coordenador pedagógico na educação infantil no município Ji-Paraná-RO</i> . Campo Grande, 197 f. 2021. Tese de (Doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil. | | | | | |

Quadro 2 - Bibliografia Anotada - Teses de doutorado área da Educação com base nos descritores “a função da Coordenação Pedagógica” entre os anos de 2014-2023

(conclusão)

| Nº | Ano | Autor | Título | Palavras-chave | Resumo |
|----|------|---------------------------------------|--|--|---|
| 05 | 2021 | Edneia Maria Azevedo Machado | Formação e atuação do coordenador pedagógico na educação infantil no município Ji-Paraná-RO. | Formação-atuação. Coordenação pedagógica. Educação Infantil. | A pesquisa tem como foco central compreender como ocorre a formação continuada da Coordenadora Pedagógica, bem como compreender a respeito de sua atuação na educação infantil no município Ji-Paraná-RO. |

Fonte: A autora com base no catálogo de teses e dissertações da CAPES (Brasil, 2025a).

As cinco Teses selecionadas estão voltadas às investigações relacionadas à Coordenação Pedagógica em escolas públicas localizadas em três regiões brasileiras: Nordeste, Norte e Sul. De modo que três delas se relacionam a instituições pertencentes a sistemas de educação municipais e duas redes estaduais de educação.

A Tese 01 refere-se à rede estadual de educação da Bahia, a Tese 02 à rede municipal de Curitiba (PA), a Tese 03 à rede estadual de Mato Grosso do Sul, a Tese 04 à rede municipal de Paranaíba (MS) e a Tese 05 à rede municipal de Ji-Paraná (RO).

Em relação aos programas aos quais as Teses estão vinculadas, três estão ligadas a instituições privadas e duas a instituições públicas. A Tese 01 está vinculada à Universidade do Estado da Bahia, a Tese 02 à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Tese 03 à Universidade Católica Dom Bosco, a Tese 04 à Universidade Estadual Paulista e a Tese 05 novamente à Universidade Católica Dom Bosco.

Realizada a primeira investigação, passamos para a regra da exaustividade, que corresponde à leitura mais aprofundada das Teses selecionadas, conforme a metodologia do estado do conhecimento, por meio do registro da Bibliografia

Sistematizada e Categorizada (Kohls-Santos; Morosini, 2021),na investigação de dados correspondentes à função da Coordenação Pedagógica.

Quadro 3 - Bibliografia Sistematizada - Teses de doutorado área da Educação com base nos descritores “a função da Coordenação Pedagógica” entre os anos de 2014-2023

(continua)

| Nº | Ano | Autor | Título | Objetivo | Metodologia | Referencial |
|---|------|----------------------------|--|---|--|--|
| LIMA, Joara Porto de Avelar. <i>Coordenação pedagógica: subsídios para atualização da função</i> . 2020. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. | | | | | | |
| 01 | 2020 | Joara Porto de Avelar Lima | Coordenação pedagógica: subsídios para atualização da função | Compreender as novas condições em que se dá a Coordenação Pedagógica no contexto das transformações da Sociedade do Conhecimento, contribuindo para uma possível atualização da função na Escola. | Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com a realização de Revisão Documental e Estudo de Caso participante como Metodologia de Pesquisa. | A pesquisa se baseia na perspectiva crítica de base marxista, tendo Schaff (1967; 1987; 1990), Freire (1982; 1996), Saviani (1981; 1994; 2000; 2007; 2012), Lima Junior (2005; 2010; 2012; 2014a; 2014b); Bauman (2013; 2017) e entre outros, como principais referências. |
| NAGEL, Jaqueline Salanekde Oliveira. <i>Ser pedagogo escolar: representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Curitiba</i> . 2022. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, Curitiba, 2022. | | | | | | |

Quadro 3 - Bibliografia Sistematizada - Teses de doutorado área da Educação com base nos descritores “a função da Coordenação Pedagógica” entre os anos de 2014-2023

(continuação)

| Nº | Ano | Autor | Título | Objetivo | Metodologia | Referencial |
|---|------|--------------------------------------|--|--|--|--|
| 02 | 2020 | Jaquelin e Salanek de Oliveira Nagel | Ser pedagogo escolar: representação s sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Curitiba | Analisar as representações sociais constituintes da identidade do coordenador pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, relacionando-as com os elementos da prática pedagógica dessa função no contexto em que o profissional está inserido, considerando a influência da política local determinante da função. | A pesquisa apresenta abordagem qualitativa com a realização de pesquisa de Estado de Conhecimento e estudo de caso participante. | Com base na hermenêutica crítica (Gadamer, 1997;1999), nas concepções de contexto da teoria das representações sociais (Moscovici, 2012;2015), com ênfase na abordagem societal (Doise, 2002; 2011) E sobre a constituição identitária da coordenação pedagógica Placco et. al. (2006, 2011, 2012, 2015), Orsolon (2006), Christov (2009), Dubar (2005), Trepte e Loy (2017) entre outros. |
| SANTOS, Michele Serafim dos. <i>Bem-estar/mal-estar do coordenador pedagógico na Pandemia da covid 19: as práticas e desafios como articulador, formador e transformador</i> . 2023. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2022. | | | | | | |

Quadro 3 - Bibliografia Sistematizada - Teses de doutorado área da Educação com base nos descritores “a função da Coordenação Pedagógica” entre os anos de 2014-2023

(continuação)

| Nº | Ano | Autor | Título | Objetivo | Metodologia | Referencial |
|---|------|----------------------------|--|---|--|--|
| 03 | 2023 | Michele Serafim dos Santos | Bem-estar/mal-estar do coordenador pedagógico na Pandemia da covid 19: as práticas e desafios como articulador, formador e transformador | Analisar as práticas desenvolvidas, os desafios enfrentados e o impacto dessas ações no bem-estar/mal-estar dos coordenadores | A pesquisa qualitativa, com Revisão de Literatura e Pesquisa de Campo. | O trabalho se fundamenta em uma abordagem teórica que analisa a Coordenação Pedagógica dentro do contexto da Sociedade do Conhecimento Schaff (1987, 2007), Saviani (1994, 1998, 2008, 2012), Lima Junior (2014, 2015, 2018), Vasconcellos (2002, 2007), Freire e Shor (2013), entre outros. |
| OLIVEIRA, Lidiane Malheiros Mariano. <i>Coordenador pedagógico iniciante: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional</i> . 2021. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdades de Ciências e letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2021. | | | | | | |

Quadro 3 - Bibliografia Sistematizada - Teses de doutorado área da Educação com base nos descritores “a função da Coordenação Pedagógica” entre os anos de 2014-2023

(conclusão)

| Nº | Ano | Autor | Título | Objetivo | Metodologia | Referencial |
|--|------|---------------------------------------|---|---|--|---|
| 04 | 2021 | Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira | Coordenador pedagógico iniciante: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional | Compreender os processos de formação continuada e as perspectivas para o desenvolvimento profissional do coordenador pedagógico (CP) iniciante, a partir da análise de documentos e dos dados empíricos do sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS. | O trabalho possui abordagem qualitativa e se dá por meio de pesquisa de campo pela análise documental. | Como referência teórica foram adotados principalmente os estudos realizados por Almeida, Day, Domingues, Fernandes, Gatti, Huberman, Marcelo Garcia, Marin, Nóvoa e Placco. |
| MACHADO, Edneia Maria Azevedo. <i>Formação e atuação do coordenador pedagógico na educação infantil no município Ji-Paraná-RO</i> . Campo Grande, 197 f. 2021. Tese de (Doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil. | | | | | | |
| 05 | 2021 | Edneia Maria Azevedo Machado | Formação e atuação do coordenador pedagógico na educação infantil no município Ji-Paraná-RO | Analisar como ocorre a formação continuada do Coordenador Pedagógico, bem como a sua atuação nas instituições de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná. | A pesquisa de cunho qualitativo por meio de pesquisa de campo e bibliográfica. | São autores recorrentes na obra Almeida (2010; 2012; 2015), Barbosa (2009; 2017; 2016; 2019), Freire (2008; 2003), Kramer (2008; 2005; 2003; 2001; 2000; 1998; 1996; 1992), Placco, Almeida e Souza (2011; 2012; 2013). |

Fonte: A autora com base no catálogo de teses e dissertações da CAPES (Brasil, 2025a).

As 5 Teses acima indicadas apresentam abordagem qualitativa, com referenciais teóricos variados, de modo que todas se utilizaram de pesquisas de campo em escolas pertencentes aos sistemas de educação pública especificados anteriormente.

A seguir apresentamos a Bibliografia categorizada conforme as principais categorias trabalhadas nas Teses investigadas:

Quadro 4 - Bibliografia Categorizada - Teses de doutorado área da Educação com base nos descritores “a função da Coordenação Pedagógica” entre os anos de 2014-2023

(continua)

| Nº | Ano | Autor | Título | Palavras-chave | Resumo |
|---|------|----------------------------|--|--|---|
| LIMA, Joara Porto de Avelar. <i>Coordenação pedagógica: subsídios para atualização da função</i> . 2020. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. | | | | | |
| 01 | 2020 | Joara Porto de Avelar Lima | Coordenação pedagógica: subsídios para atualização da função | Coordenação Pedagógica. Formação Continuada. Educação Básica. Curriculista | Esta pesquisa investigou as possibilidades de reorganização da função Coordenação Pedagógica com um grupo de coordenadores de uma escola pública da Rede Estadual de Educação, no Estado da Bahia. O estudo visou compreender as novas condições dessa função no contexto da Sociedade do Conhecimento. |
| NAGEL, Jaqueline Salanekde Oliveira. <i>Ser pedagogo escolar: representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Curitiba</i> . 2022. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica Do Paraná, Curitiba, 2022. | | | | | |

Quadro 4 - Bibliografia Categorizada - Teses de doutorado área da Educação com base nos descritores “a função da Coordenação Pedagógica” entre os anos de 2014-2023

(continuação)

| Nº | Ano | Autor | Título | Palavras-chave | Resumo |
|---|------|-------------------------------------|---|---|---|
| 02 | 2022 | Jaqueline Salanek de Oliveira Nager | Ser pedagogo escolar: representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Curitiba | Coordenador Pedagógico. Representações Sociais. Constituição Identitária Profissional | O estudo analisa as representações sociais constituintes da identidade profissional do coordenador pedagógico relacionando-as com os elementos da prática pedagógica dessa função, considerando os subgrupos que a exercem, conforme o contexto de atuação e de acordo com o Decreto Municipal que regulamenta as atribuições da função |
| SANTOS, Michele Serafim dos. <i>Bem-estar/mal-estar do coordenador pedagógico na Pandemia da covid 19: as práticas e desafios como articulador, formador e transformador</i> . 2023. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2022. | | | | | |
| Nº | Ano | Autor | Título | Palavras-chave | Resumo |
| 03 | 2023 | Michele Serafim dos Santos | Bem-estar/mal-estar do coordenador pedagógico na Pandemia da covid 19: as práticas e desafios como articulador, formador e transformador | Coordenador pedagógico. Dimensões do trabalho. Práticas. Desafios. Bem-estar | Este estudo investiga o trabalho dos Coordenadores Pedagógicos na Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, focando em suas ações de articulação e transformação. |
| OLIVEIRA, Lidiane Malheiros Mariano. <i>Coordenador pedagógico iniciante: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional</i> . 2021. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdades de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2021. | | | | | |

Quadro 4 - Bibliografia Categorizada - Teses de doutorado área da Educação com base nos descritores “a função da Coordenação Pedagógica” entre os anos de 2014-2023

(continuação)

| Nº | Ano | Autor | Título | Palavras-chave | Resumo |
|--|------------|---------------------------------------|---|--|--|
| 04 | 2021 | Lidiane Malheiros Mariano de Oliveira | Coordenador pedagógico iniciante: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional | Coordenação Pedagógica. Coordenador Pedagógico Iniciante. Formação Continuada. Desenvolvimento Profissional. | Esta pesquisa investiga a formação continuada e as perspectivas para o desenvolvimento profissional da Coordenadora Pedagógica iniciante no sistema municipal de ensino de Paranaíba-MS. Partindo do papel mediador e articulador da Coordenação Pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, o estudo busca compreender como a formação continuada desses profissionais é estruturada e quais fatores influenciam seu desenvolvimento profissional. |
| MACHADO, Edneia Maria Azevedo. <i>Formação e atuação do coordenador pedagógico na educação infantil no município Ji-Paraná-RO</i> . Campo Grande, 197 f. 2021. Tese de (Doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil. | | | | | |

Quadro 4 - Bibliografia Categorizada - Teses de doutorado área da Educação com base nos descritores “a função da Coordenação Pedagógica” entre os anos de 2014-2023

(conclusão)

| Nº | Ano | Autor | Título | Palavras-chave | Resumo |
|-----------|------------|---------------------------------------|---|--|---|
| 05 | 2021 | Edneia Maria Azevedo Machado | Formação e atuação do coordenador pedagógico na educação infantil no município Ji-Paraná-RO | Formação-atuação. Coordenação pedagógica. Educação Infantil. | A pesquisa tem como foco central compreender como ocorre a formação continuada da Coordenadora Pedagógica, bem como compreender a respeito de sua atuação na educação infantil no município Ji-Paraná-RO. |

Fonte: A autora com base no catálogo de teses e dissertações da CAPES (Brasil, 2025a).

Por meio da Bibliografia categorizada, podemos inferir que dentre as cinco Teses identificadas, as de número 01 e 02 referem-se de modo mais específico as investigações a respeito da construção identitária da Coordenação Pedagógica, a Tese de número 03 volta-se para a análise do bem/mal estar da Coordenação Pedagógica no contexto pandêmico, mas não deixa de evidenciar a crise de identidade vivenciada pela Coordenação Pedagógica. As Teses 04 e 05 têm como foco formação e o desenvolvimento profissional da Coordenação Pedagógica, levantando discussões que se voltam para a crise de identidade por qual essa profissão passa.

As leituras aprofundadas realizadas nas etapas da Bibliografia anotada e Bibliografia sistematizada e na Bibliografia Categorizada possibilitaram a identificação dos principais conceitos, fontes e objetivos de cada tese em relação à Coordenação Pedagógica e assim desbravamos espaços para a elaboração da Bibliografia propositiva a parte da criação de categorias com a finalidade no objetivo desta dissertação.

5 BIBLIOGRAFIA PROPOSITIVA: ANÁLISE DAS TESES, DIÁLOGOS E ALGUMAS EVIDÊNCIAS

De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças.

(Freire, 2000, p. 7)

Realizadas as etapas do estado do conhecimento na seção anterior: Bibliografia anotada, Bibliografia Sistematizada e Bibliografia categorizada, pudemos compreender, de modo mais específico, cada uma das Teses investigadas e definir as especificidades da investigação com base no objetivo da dissertação.

Discorreremos, a seguir, sobre a Bibliografia Categorizada que se dá pela análise das Teses a partir da apresentação de diálogo e algumas evidências por meio das seguintes categorias criadas:

- a) Concepção de Coordenação Pedagógica;
- b) Saber e fazer da Coordenadora Pedagógica;
- c) Evidências do ato político – Ausência ou presença da dimensão política com argumentos.

Pensando no objetivo geral desta dissertação que é o de: discutir a construção identitária da profissão da Coordenadora Pedagógica, considerando o saber e o fazer políticos no exercício de seu trabalho numa perspectiva crítico-reflexiva e humanista, por meio de um estudo do tipo estado de conhecimento —, a Categoria 01 tem como propósito compreender as concepções de Coordenadora Pedagógica presentes nas Teses analisadas.

Categoria 01 – Concepção de Coordenação Pedagógica

Conforme os apontamentos da seção 2.4, historicamente, a profissão da Coordenadora Pedagógica tem sido atravessada por um processo de construção identitária permeado por tensões, contradições, mudanças e resistências, marcadas por atribuições diversas que vão da manutenção da ordem das coisas, por meio do

controle e vigilância, até a mobilização crítica em favor da atuação que corrobora com a parceria pedagógico-docente.

[...] as mudanças na sociedade e as alterações no modo de produção, influenciam também nas transformações da escola [e das profissões que dela participam], seja qual for o objetivo dela, afinal numa perspectiva não crítica ou numa perspectiva crítica a escola, por ser um instrumento da sociedade, cumpre um papel que está diretamente ligado ao modo de produção vigente, alienando ou libertando (Lima, 2020, p. 135).

Nesse sentido, a Coordenadora Pedagógica se encontra diante de uma profissão em permanente transição, marcada pela luta de interesses classe. Realidade que fortalece a crise de identidade vivenciada pela Coordenadora Pedagógica.

A Coordenadora Pedagógica, muitas vezes, ocupa um lugar intermediário e indefinido entre a gestão e o ensino, sendo submetida a redefinições constantes conforme os interesses institucionais e políticos em jogo (Franco, 2008).

Interesses políticos que geralmente não são seus e que são recebidos de modo imperceptível e naturalizado por parte de quem não se percebe mergulhada em uma sociedade injusta e controlada por pessoas que pretendem manter o seu poder pelas mãos dos próprios dominados.

Tal crise se manifesta na dificuldade de consolidação de um pertencimento coletivo e na fragilidade de reconhecimento simbólico e social, elementos fundamentais na construção de uma identidade profissional estável (Dubar, 2011; Franco, 2008)¹⁴.

Assim, compreender as representações dessa profissão nas produções acadêmicas torna-se essencial para evidenciar as disputas em torno do que entendem por Coordenadora Pedagógica¹⁵ no contexto de escolas públicas brasileiras.

A seguir são apresentados recortes retirados das 5 Teses investigadas com o foco no que elas definem como Coordenadora Pedagógica, conforme indicado na categoria de análise de número 01:

¹⁴Sem entrarmos no tema das fragilidades da formação inicial que também interferem na construção identitária desta profissão (Placco, 2003, p. 97).

¹⁵Todas as Teses evidenciam distinções a respeito das nomenclaturas Supervisão Pedagógica e Coordenação Pedagógica, reconhecendo que a Supervisão Pedagógica esteja atrelada ao controle e vigilância enquanto a Coordenação Pedagógica se associa à ideia de parceria pedagógica.

A Coordenação Pedagógica é entendida como uma função político-formativa, que atua como instância articuladora entre a prática pedagógica e o projeto político-pedagógico da escola, comprometida com a formação continuada e a emancipação docente (Lima, 2020, p. 51 – tese 1).

Cientista da educação, professora responsável pelo guarda-chuva epistemológico da organização do trabalho pedagógico, que compõem o currículo planejamento e avaliação. E todas as suas derivações, responsável por articular a garantia do direito a aprendizagem e a relação com a comunidade escolar de modo a garantir o direito (Nagel, 2022, p. 125 - tese 2).

[...] profissional que exerce múltiplas tarefas e enfrenta desafios diversos, pois suas ações perpassam toda a comunidade escolar, tendo que coordenar as demandas de professores, alunos, gestão, famílias e sistema de ensino (Santos, 2023, p. 117 – tese 3).

[...] profissional essencialmente mediador nas relações entre diretores e professores, alunos e família, e ainda entre a escola e o próprio sistema ou rede de ensino, tornando-se, assim, um importante articulador dos processos de ensino e aprendizagem na instituição escolar (Oliveira, 2021, p. 22-23 – tese 4).

Ao ser considerado parte da equipe gestora da escola, o Coordenador Pedagógico está no centro das atividades, como um elo entre gestor, o professor, alunos e famílias, tendo como foco principal o cumprimento das ações previstas no projeto-político-pedagógico com toda a comunidade escolar e a formação continuada de professores (Machado, 2021, p. 113 – tese 5).

A análise das concepções de Coordenação Pedagógica apresentadas nas cinco teses apontadas acima revela convergências importantes em torno de seu papel articulador, formativo e mediador no cotidiano escolar (Placco; Almeida; Souza, 2012). Todas as concepções destacam a centralidade do trabalho pedagógico, o compromisso com a formação docente e a articulação entre os diversos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

A compreensão da Coordenação como um fazer político, como indica a Tese 01(Lima, 2020), ganha contorno concreto nas práticas que visam à formação continuada e à emancipação das professoras. Já a Tese 02 (Nagel, 2022) e 03 (Santos, 2023) reforçam a multiplicidade de atribuições que exigem da Coordenadora Pedagógica a capacidade de mediação e de gestão de conflitos e relações, revelando a complexidade de sua atuação. As Tese 04 (Oliveira, 2021) e 05 (Machado, 2021), por sua vez, destacam a Coordenadora Pedagógica como elo entre direção, professoras, estudantes, famílias e sistema de ensino, fortalecendo sua identidade enquanto agente integrador e promotor da formação coletiva.

Todas as teses investigadas indicam a concepção de Coordenadora Pedagógica enquanto principal responsável pela formação contínua de professoras em serviço, o que acontece por meio da articulação entre os pares e naquilo o que está previsto no projeto político-pedagógico da escola com vias à transformação coletiva.

Essas concepções articuladora, formadora e transformadora, identificadas nas cinco teses, se alinham às perspectivas freireanas, conforme o texto “O Coordenador Pedagógico como dimensão formativa: contribuições de Paulo Freire”, pois para a autora é no cenário produtivo e reprodutivo, conflituoso, da escola pública que se almeja contribuir com a formação de sujeitos capazes de conhecerem o seu meio, reconhecer-se nele, “[...] identificar o salto possível e assumir o papel transformador social” (Bruno, 2014, p. 114).

Sobre a formação entendemos que:

[...] não há dúvida de que ninguém se forma num curso de quatro anos, embora também se forme no curso de quatro anos, já que este período é continuidade de uma formação anterior e que tem continuidade em uma formação posterior. A formação se dá por durante toda a vida, sem ter princípio ou fim, sempre, também, nas múltiplas redes e contextos (Alves; Garcia, 2006, p. 139).

Para Placco (2003, p. 95) trata-se de um processo formação mútuo:

Assim como o professor é responsável, na sala de aula, pela mediação aluno/conhecimento, a parceria entre coordenador pedagógico-educacional e professor se concretiza as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola. Essa prática se traduz em um processo formativo contínuo, em que a reflexão e os questionamentos do professor quanto a sua prática pedagógica encontram e se confrontam com os questionamentos e fundamentos teóricos evocados pelo coordenador pedagógico-educacional, num movimento em que ambos se formam e se transformam.

Tais concepções de Coordenadora Pedagógica identificadas nas cinco Teses se alinham ao pensamento dessa profissão enquanto parceira pedagógica das professoras. Ideia que ganha força na abertura democrática brasileira no período da Nova República, a partir de 1986, conforme observamos na seção 2.4 desta dissertação.

Durante a década de 1980, com a abertura política e a efervescência dos debates educacionais, ganhou força a defesa de uma educação emancipatória comprometida com a formação de sujeitos críticos. Nesse contexto, professoras

passaram a discutir o seu fazer como mediador entre o conhecimento sistematizado e o saber produzido no cotidiano escolar. As escolas públicas iniciaram um processo de reestruturação, impulsionado por movimentos docentes que reivindicavam maior autonomia e participação nos processos decisórios. Nas conferências brasileiras de educação, consolidou-se o entendimento sobre a necessidade de repensar a organização pedagógica da atividade docente (Franco; Nogueira, 2016).

Conforme Franco e Nogueira (2016), em sintonia com os ideais democráticos emergentes da época, a Coordenadora Pedagógica passa a ser reconhecida como uma profissional com potencial para articular essas novas perspectivas às demandas contemporâneas, rompendo com a imagem da disciplinadora e assumindo o papel de promotora da formação e da autonomia no espaço escolar.

Entre avanços e retrocessos, reconhecendo o cenário de luta de interesses que acompanha a história da sociedade da qual não se distancia a construção da profissão da Coordenadora Pedagógica, em contrapartida aos avanços democráticos, nesse mesmo período histórico, o neoliberalismo ganha força e

[...] a educação sofre reformas estruturais, de modo que as políticas de educação assumem uma posição de subordinação à lógica econômica, sendo esta uma das marcas do neoliberalismo que se instaurava na gestão pública dos anos 1990. Nesta perspectiva, o contexto neoliberal provocou reformas do Estado, com mudança em seu papel, que assume a natureza de Estado Mínimo e passa da função de regulamentador a de regulador (Oliveira; Nunes, 2018, p. 1).

Assim, a adoção de políticas neoliberais se intensificou a partir da década de 1990, sobretudo durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, quando o Estado passou a assumir um papel mais restrito no âmbito das políticas sociais. Conforme observa Peroni (1993 apud Oliveira; Nunes, 2018), essas medidas favoreceram os interesses das elites e promoveram a substituição do modelo burocrático pelo modelo gerencial, orientado pela lógica de mercado. Nesse novo paradigma, a educação é descentralizada e passa a operar sob diretrizes mercantilistas, responsabilizando os profissionais da educação pelos resultados obtidos, o que resulta em acúmulo de funções e sobrecarga de trabalho.

Apesar das Teses investigadas confirmarem o papel articulador da Coordenadora Pedagógica em prol da formação e transformação dos que fazem parte da escola pública, o neoliberalismo enquanto ideologia dominante pode ter

contribuído para a contínua crise de identidade vivenciada pela Coordenadora Pedagógica em relação ao excesso de funções a ela atribuída.

Nessa lógica de mudanças sem transformações, percebe-se um alinhamento às exigências do Neoliberalismo global, as cinco Teses evidenciam a crise de identidade vivenciada pela profissão em questão, tanto em relação aos aspectos de sua construção histórica, marcada pelas mudanças sociais, as mudanças e coexistências de nomenclaturas variadas, como em relação ao excesso de funções.

A Coordenadora Pedagógica:

[...], passa a ser requisitado[a] para assumir diferentes funções, tornando-se o que Almeida (1998 *apud* Lima 2020, p. 92), chama de “tarefeiro[a]”, pois ele[ela] passa a assumir todas as lacunas profissionais da Escola como atribuição suas, daí vem a ideia de que o Coordenador Pedagógico é o substituto do professor ou o auxiliar da direção (Lima 2020, p. 92 – tese 1).

Ao conviver com o embate diário de realizar as atribuições que acredita fazer parte de sua função e as situações de conflito que emergem do cotidiano escolar, o coordenador pedagógico assume atribuições além de sua alçada. Em diversas vezes, os próprios profissionais da escola, até o próprio coordenador pedagógico, não tem compreensão do que realmente é sua atribuição, ou seja, articular, formar e transformar, o que acarreta o deixar para segundo plano sua real função para realizar inúmeras atividades que não são de cunho pedagógico, transformando-o num faz tudo ou como é comum ouvir dizer “sua função é apagar incêndio o dia todo” (Nagel, 2022, p. 10 – tese 2).

Oliveira e Guimarães (2013 *apud* Santos, 2023, p.69) confirmam que os coordenadores pedagógicos vivenciam dificuldades, como o desvio de função e a ausência de identidade. A função exige muitas responsabilidades, porque é preciso fazer a escola funcionar, organizar planejamento, acompanhamento, auxiliar as aulas de colegas, além de realizar conselhos de classe, formações gerais e específicas de cada área, o que demanda tempo de estudo – tempo esse que nem sempre há. Também é necessário conhecer os indicadores, traçar metas para melhorias dos índices, acompanhar os estudantes, planejar melhorias para seus desempenhos, além de identificar e planejar estratégias para diminuir os índices de evasão e de repetência, entre tantas outras funções exigidas (Santos, 2023, p.69 – tese 3).

Outras redes de ensino, além de utilizarem outros nomes para essa função, elencam atribuições ao CP [Coordenadora Pedagógico] que podem descaracterizar o seu trabalho. “Sem essa marca de identidade (ainda que a função não apresente identidade e espaço de atuação muito definidos), a função pode coordenar qualquer coisa no interior das escolas, desviando sua atuação do foco principal” (Fernandes, 2011, p. 458 *apud* Oliveira, 2021, p. 84). A diversidade de nomenclatura e, também, de atribuições dificulta até mesmo o acúmulo de conhecimento sobre o tema (Oliveira, 2021, p. 84 – tese 4).

[...] percebemos que para a figura desse profissional, além de questões de ordem de nomenclatura e, até mesmo das atribuições, não há nenhuma definição, causando, assim uma fragilidade na identidade do profissional no seu local de atuação (Machado, 2021, p. 112 – tese 5).

A multiplicidade de funções, a ausência de um reconhecimento institucional claro e a constante, a tensão entre os interesses pedagógicos e as demandas burocráticas tornam a Coordenadora Pedagógica vulnerável à instrumentalização por parte das políticas educacionais hegemônicas.

O excesso de atribuições em que está mergulhada a Coordenadora Pedagógica, conforme indicações das Teses, pode estar relacionado ao movimento de taylorização e burocratização das práticas pedagógicas. Essa lógica busca aproximar o ensino de uma perspectiva técnica, operando uma conexão direta com os mecanismos do mundo empresarial. Com isso, estabelece-se uma correlação entre a gestão dos processos escolares e a gestão de recursos humanos nas empresas. Nesse contexto, a ideia de "competência docente" passa a alinhar-se ao discurso do "aprendizado ao longo da vida", reforçando exigências como eficácia, polivalência e flexibilidade (Laval, 2004 *apud* Correia; Souza, 2022).

Num repasse controlador, contraditório e disfarçado das obrigações do Estado para as mãos das trabalhadoras em educação denominado por Laval (2023) como "disciplinarização pelo medo do desemprego", cabe à trabalhadora útil ao ideal neoliberal à adaptação às diversas demandas que surgem.

"O neoliberalismo visa à eliminação de toda a 'rigidez', inclusive a psíquica, em nome da adaptação às situações mais variadas com que o indivíduo se depara no trabalho e na vida" (Laval, 2023, p. 38).

Em suma, nos primeiros apontamentos das cinco Teses podemos perceber a influência dos movimentos críticos da educação que marcam as últimas décadas do século XX, nesse cenário a Coordenadora Pedagógica ganha espaço articulador, formador e transformador, no segundo apontamento, todas as Teses evidenciam um cenário de indefinições e sobrecarga de atribuições que fragilizam sua identidade profissional.

Situação dialética de humanização e desumanização histórica sobre a qual Paulo Freire argumenta (1987?):

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada. A

desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais. É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.

Enquanto possibilidades de resistência humanizadora, Cunha (2003) que atuou como Coordenadora Pedagógica na rede estadual do Rio Grande do Sul no período mais perverso do sistema ditatorial militar brasileiro destaca possibilidades de uma Coordenação Pedagógica humanista diante de um sistema altamente controlado.

As condições históricas de produção das relações sociais no espaço de uma escola técnica industrial davam a essas relações um caráter predominantemente conservador. O serviço de supervisão, mesmo carregado de expectativas de controle, acabou constituindo-se como espaço de reflexão que aglutinava pessoas e apostava no trabalho coletivo. As idéias sobre novos patamares políticos foram amadurecendo quase naturalmente e a ação do grupo foi auxiliando a construir um espaço de resistência (Cunha, 2003, p. 89).

Em suma, as cinco Teses apresentam uma postura não ingênua ao perceber o cenário contraditório de disputas do qual a Coordenadora Pedagógica participa. Se por um lado a reconhecem como articuladora, formadora e transformadora, por outro, evidenciam a crise de identidade marcada pelas exigências neoliberais que se impõem sobre seu trabalho.

Essa contradição, no entanto, não anula as possibilidades de resistência e reconfiguração do seu papel. Ao contrário, reforça a necessidade de uma práxis consciente e crítica, comprometida com a construção coletiva de uma escola democrática e humanizadora. Pois, conforme Freire (1987), é a partir da constatação da desumanização enquanto realidade histórica que o ser humano se pergunta “[...] sobre a outra viabilidade – a humanização.” (p. 19).

Cabe à Coordenadora Pedagógica assumir a reflexão constante sobre sua própria prática, fortalecendo sua identidade profissional a partir do reconhecimento dos desafios históricos, sociais e políticos que atravessam a educação, sem perder

de vista sua vocação de luta pela humanização, tal como defendido por Freire (1987).

Nesse caminho de pensamento, apresentamos a seguir como as Teses indicam o saber e fazer da Coordenadora Pedagógica.

Categoria 02 – Saber e fazer da Coordenadora Pedagógica

A categoria número 02: saber e fazer da Coordenadora Pedagógica, foi criada, pois para saber algo é preciso saber fazer, logo, não existe ato educativo emancipatório-ético-democrático ou mesmo excludente sem que se detenha saberes necessários para fazeres necessários (Freire, 2002; 2014).

A prática de velejar coloca a necessidade de saberes fundantes como o do domínio do barco, das partes que o compõem e da função de cada uma delas, como o conhecimento dos ventos, de sua força, de sua direção, os ventos e as velas, a posição das velas, o papel do motor e da combinação entre motor e velas. Na prática de velejar se confirmam, se modificam ou se ampliam esses saberes. A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo (Freire, 2002, p. 12).

Para realizar a investigação da categoria 02, levantamos alguns apontamentos a respeito do que as Teses identificam sobre o saber e o fazer da Coordenadora Pedagógica em seus estudos teóricos e empíricos, a começar por seus estudos teóricos:

A Tese 01 se baseia nas perspectivas de Almeida (1998 *apud* Lima 2020), Vasconcelos (2007 *apud* Lima 2020), Pereira e Andrade (2014 *apud* Lima 2020), Santos (2016; 2015; 2010 *apud* Lima 2020) e Lima (2017 *apud* Lima 2020). A Tese 01 indica a instância articuladora sobre qual se responsabiliza a Coordenadora Pedagógica com o foco na formação continuada e na emancipação docente (Lima 2020).

A Tese 01 aponta que a Coordenação Pedagógica se trata de uma profissão construída no contexto da Sociedade do Conhecimento, em favor da exploração da produção de conhecimento intelectual dentro um sistema que visa à acumulação de capital, realidade que se modifica conforme as mudanças sociais (Lima 2020).

Para a Tese 01 (Lima, 2020), na nova configuração da sociedade, torna-se essencial que a Coordenadora Curriculista desenvolva seus saberes de forma epistêmica, ou seja, apropriando-se de novas maneiras de aprender e de se

relacionar com o conhecimento. Essa perspectiva exige que a profissional parta de sua singularidade e dos saberes que emergem de sua prática cotidiana, promovendo uma mudança significativa na forma como se dá a construção e a socialização do conhecimento. Em vez de buscar soluções prontas ou "fórmulas" pedagógicas, a Coordenadora deve orientar sua prática pelas próprias necessidades formativas, o que implica também no reconhecimento do protagonismo docente na definição das ações de formação continuada, compreendida aqui como um processo de autoformação.

[...] o Coordenador Curriculista seria o responsável por incentivar a desconstrução desse modelo de escola com foco na preparação para o mercado de trabalho e passaria a valorizar sobretudo o conhecimento, considerando e compreendendo a relação existente entre trabalho-escola e sociedade, em uma sociedade que se apresenta, ou seja, a Sociedade do Conhecimento [...] (Lima, 2020, p. 110-109 - tese 1).

Para a Tese 02, com base em Placco, Almeida e Souza (2012, *apud* Nagel, 2022), a atuação da Coordenadora Pedagógica está relacionada com a ação de todos pertencentes à comunidade escolar: professoras, estudantes, direção, responsáveis, dentre outras funções. Seu fazer se associa à articulação, formação e transformação do trabalho pedagógico dentro do ambiente escolar com o objetivo de favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Trocas múltiplas que levam a autora a comparar a Coordenadora Pedagógica a uma espécie de heroína a partir da denominação "super pedagoga escolar" (Nagel, 2022).

A Tese 02 indica o saber da Coordenadora Pedagógica com base em Furtado (2020, p. 138 *apud* Nagel, 2022, p. 94):

[...] conhecer a organização do trabalho pedagógico e os aspectos que o perpassam, imbrica na compreensão do conhecimento do contexto sociopolítico do país e movimentos que determinam a ação na escola. O trabalho na escola precisa acontecer a partir de uma intencionalidade educativa, em que ações precisam estar em consonância com as concepções propostas a fim de garantir a formação integral do estudante.

A Tese 03, também apoiada na perspectiva teórica de Placco, Almeida e Souza (2011; 2015; 2017; 2021 *apud* Santos 2023), entre outros, trata da definição da Coordenadora Pedagógica em suas dimensões articuladora, formadora e transformadora.

Assim, entendemos que, ao articular, o coordenador desenvolve a ação educativa de planejar e organizar o funcionamento da instituição com todos os participantes, buscando obter como resultado um ensino e uma

aprendizagem satisfatórias; ao formar, ele orienta, planeja, estuda e organiza com os professores, pois sua responsabilidade está centrada na formação continuada, por meio da mudança de atitudes, promovendo a reflexão e a vivência nas relações escolares; ao transformar, ele depende das articulações e formações realizadas e deve estar atento, promovendo reflexões e mudanças nas práticas pedagógicas, com o objetivo de transformar o ambiente escolar (Santos, 2023, p. 67 – tese 3).

Nesse sentido, é importante, para que ocorra o processo de transformação e mudança dentro do universo escolar, que o coordenador pedagógico valorize os componentes afetivo-emocionais, pois ele lida com a diversidade da comunidade escolar (estudantes, professores, pais, gestão etc.). Para atender a essa diversidade de grupos, com os quais articula as demandas de seu trabalho, precisa compreender especificidades, pois cada um deles tem características e demandas particulares. O coordenador pedagógico pode valorizar e ficar atento às individualidades e crenças, organizando, orientando, harmonizando e articulando o trabalho didático-pedagógico (Santos, 2023, p. 79 – tese 3).

Em um caminho semelhante, a Tese 04, com base nos autores Placco, Souza e Almeida (2011 *apud* Oliveira, 2021), Fernandes (2008; 2016 *apud* Oliveira, 2021), Domingues (2013; 2014 *apud* Oliveira, 2021), indica o fazer da Coordenadora Pedagógica como aquela que deve atuar como mediadora do trabalho educativo, promovendo o diálogo entre os diferentes atores da escola e garantindo a coerência das práticas pedagógicas. Além disso, deve exercer o fazer de articuladora das práticas pedagógicas, organizando o currículo e incentivando metodologias de ensino. Por fim, cabe a ela atuar como formadora contínua, auxiliando no desenvolvimento profissional das docentes por meio da formação continuada em serviço.

O coordenador pedagógico é um profissional essencialmente mediador nas relações entre diretores e professores e entre professores, alunos e família, e ainda entre a escola e o próprio sistema ou rede de ensino, tornando-se, assim, um importante articulador dos processos de ensino e aprendizagem na instituição escolar (Oliveira, 2021, p. 22-23).

[...] a formação para o coordenador pedagógico deve estar relacionada aos [...] conhecimentos sobre as teorias educativas; sobre os diferentes níveis de intervenção e formas de subsidiar as atividades docentes e discentes; sobre os professores: seus saberes, sua metodologia, seu processo reflexivo; sobre os alunos: sua maneira de aprender, sua interação com os colegas e com os professores; sobre a comunidade: suas expectativas em relação à escola e a seu atendimento; sobre o diretor e as demandas do trabalho na perspectiva da cooperação, entre outros conhecimentos (Domingues, 2014, p. 33 *apud* Oliveira 2021, p. 173 – tese 4).

Com base em Christov (2010 *apud* Machado, 2021) e Placco e Souza (2012, *apud* Machado, 2021), a Tese 05 evidencia que a Coordenadora Pedagógica é uma das profissionais mais importantes na formação continuada em serviço e na

organização do trabalho pedagógico das equipes docentes das escolas, assumindo um papel de parceira das professoras.

A atuação da Coordenação Pedagógica é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico das instituições, ações que devem estar articuladas na condução da dinâmica escolar. Dessa forma, espera-se que esse profissional tenha competência para resolver situações complexas e adversas, assim, necessita de saberes teóricos e práticos. É preciso ter consciência do seu papel no desenvolvimento de suas atribuições, considerando que esse espaço possa promover ricas experiências profissionais (Machado, 2021, p. 155 – tese 5).

Em suma, as concepções articuladora, formadora e transformadora identificadas nas cinco Teses a respeito do fazer da Coordenadora Pedagógica se relacionam ao pensamento freireano, conforme as perspectivas do texto “O Coordenador Pedagógico como dimensão formativa: contribuições de Paulo Freire”, pois para a autora é no cenário produtivo e reprodutivo, conflituoso, da escola pública que se almeja contribuir com a formação de sujeitos capazes de conhecerem o seu meio, reconhecer-se nele, “[...] identificar o salto possível e assumir o papel transformador social” (Bruno, 2014, p. 114).

Porém, não basta reconhecer que estes são fazeres que competem à Coordenadora Pedagógica, é preciso identificar os saberes necessários para esta prática.

Como disse Freire (2001, p. 58):

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira, às 4 horas da tarde. Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.

Em consonância com o pensamento de Freire (1996; 2011), o saber não pode ser dissociado do fazer, pois ambos constituem a práxis educativa, sendo a reflexão sobre a ação elemento indispensável para evitar tanto o tecnicismo vazio quanto o ativismo sem direção.

A fim de estabelecer relações e/ou contradições a respeito do saber e do fazer da Coordenadora Pedagógica nos apontamentos teóricos supracitados, abaixo indicamos os levantamentos empíricos realizados pelas Teses por meio de entrevistas realizadas com Coordenadoras Pedagógicas em escolas públicas.

Em relação às pesquisas de campo, a Tese 01 não realizou entrevistas com as Coordenadoras da rede. Ela realizou uma formação piloto e propõe uma nova

nomenclatura para as profissionais responsáveis pela formação contínua de professoras, o conceito é curricularista:

[...] o Coordenador Pedagógico Curricularista, teria a sua função voltada para as bases da nova configuração de sociedade que preza pelo respeito às diferenças, considera a singularidade dos sujeitos e dos processos, dando ênfase às possibilidades, sem ter compromisso com um único modo de pensar e agir, ou seja, sem a exigência de um modelo/padrão ou identidade (Lima, 2020, p. 114).

A autora da Tese 02, ao perguntar para uma Coordenadora Pedagógica que atua na rede municipal de educação de Curitiba-PR sobre o que é ser pedagoga obteve a seguinte resposta:

Um trabalho de responsabilidades e desafios, pois a todo tempo nos deparamos com pessoas que não acreditam e não confiam no trabalho do pedagogo, ou quem sabe não querem acreditar e confiar. Alguns professores pensam que o pedagogo é o "supervisor escolar" (Nagel, 2022, p. 120).

A Tese 03 indica que:

[...] ocorre a insatisfação no elemento do trabalho felicitário das condições sociais e econômicas, devido à falta de formações direcionadas ao exercício da função, de incentivo salarial e ao trabalho com carga-horária excessiva, pois, ao exercerem a função de coordenadoras pedagógicas, as professoras perdem o direito à hora-atividade, cumprindo toda a carga horária de forma presencial, ou seja, elas não possuem nenhuma hora para planejamento ou hora vaga/livre durante a semana, trabalhando todos os dias e aos fins de semana, cumprindo calendário escolar e demandas que não foram atendidas durante a semana, como, por exemplo, dia da família na escola, formações, conselhos de classe, projetos e festas para a comunidade escolar (Santos, 2023, p.102).

A coordenação, para mim, é o coração pedagógico da escola. Sem ela, fica tudo solto. Mas tem hora que a gente se sente sem apoio, sozinha, como se fosse só para 'resolver pepino' (Santos, 2023, p.110 – tese 3).

Eu entendo que a gente tem que ter uma postura mais política, no sentido de fazer escolhas, de defender um projeto. Mas a escola às vezes cobra só resultado, só dado (Santos, 2023, p.114).

A Tese 04, ao perguntar as suas atribuições, uma das Coordenadoras Pedagógicas da rede municipal de Paranaíba-MS, comenta que:

A maior dificuldade que a gente tem é questão de tempo mesmo, porque são vários envolvimento extras que não fazem parte do trabalho da coordenação, mas que a gente acaba se envolvendo (Oliveira, 2021, p. 148)

A gente tenta fazer esse trabalho junto com as professoras, escutando, propondo... Mas às vezes parece que esperam que a gente só cumpra

tabela, sabe? É difícil sair desse papel mais técnico, burocrático (Santos, 2023, p.108 – tese 4)

Sobre a atuação das Coordenadoras Pedagógicas da rede municipal de educação de Ji-Paraná-RO de Tese 05, uma das respostas obtidas foi a seguinte:

[...] assim [...] lembro que tinha uma atividade que sempre ficava para a coordenadora: organizar depósito. Nossa Senhora! Quantas vezes eu tive que organizar depósito, organizar material porque parece que isso é coisa de coordenação pedagógica. Outra coisa é fazer mural. É uma coisa que não concordo, os murais que nada falavam, que só tinham um monte de informação colorida, estereotipada. Comecei a fazer de outra forma [...] (Machado, 2021, p. 158).

Também é importante observar que as teses 03 e 04 se utilizam de terminologias como “habilidades” e “competências” para se referir a saberes e fazeres da Coordenadora Pedagógica.

Habilidades e competências são termos indicados por Laval (2023) como trazidos do universo empresarial até a escola enquanto “consumeirismo escolar”. Esses seguem a lógica mercadológica da obsolescência, que acarretam na busca infinita entre adquirir, comparar e competir e têm como finalidade o preparo dos estudantes para o universo neoliberal e a devolução do dinheiro investido em sua educação altamente meritocrático que colabora com a manutenção da sociedade injusta e desigual.

No contexto da pedagogia das competências, o diploma perde seu valor como garantia de qualificação profissional. O mercado passa a avaliar os indivíduos com base em competências instrumentais e habilidades subjetivas, promovendo uma formação voltada mais à empregabilidade do que à formação crítica e intelectual (Correia; Souza, 2022). O que corrobora com a afirmação de Laval, de que “Na sociedade de mercado, o consumo vem à frente da instrução” (2023, p. 21).

Em suma, nos estudos teóricos, é possível observar que a prática da Coordenadora Pedagógica é compreendida como resultado de saberes específicos, vinculados à mediação de processos pedagógicos, à formação docente e à promoção de espaços de reflexão coletiva.

Por outro lado, os dados empíricos nos apresentam contradições vividas no cotidiano das escolas, como a sobrecarga de funções, a falta de compreensão sobre seu papel e o desvio de suas atribuições para tarefas burocráticas ou que pouco contribuem com a dimensão pedagógica.

Nesse processo, a Coordenadora Pedagógica [...], encontra-se em profundas dissonâncias com a construção de seu papel social, de sua identidade profissional, de sua identidade como pessoa (Franco, 2008, p. 121).

Percebemos discrepância entre o que se espera teoricamente da Coordenadora Pedagógica, o que efetivamente ela realiza e a realidade imposta por condições estruturais, institucionais e ideológicas de escolas públicas brasileiras que culminam na crise de identidade da Coordenadora Pedagógica.

No sentido teórico, dentro das proposições críticas apresentadas pelas cinco teses existem perspectivas que propõe a construção identitária transformadora para a Coordenadora Pedagógica, porém, o sistema diverso em que essa profissão se encontra, unido ao excesso de funções sobre a qual ela é lançada, dificulta a identificação de sua função o que dificulta o seu fazer.

Ao entender que são várias as identidades que assumimos, Dubar (2005 *apud* Placco; Souza; Almeida, 2012, p. 760-761) prefere falar em formas identitárias. Para ele, o processo de constituição da identidade se constitui em um movimento de tensão permanente entre os atos de atribuição (que correspondem ao que os outros dizem ao sujeito que ele é e que o autor denomina identidades virtuais) e os atos de pertença, em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere às identidades atribuídas. Enquanto a atribuição corresponde à identidade para o outro, a pertença indica a identidade para si, e o movimento de tensão se caracteriza, justamente, pela oposição entre o que esperam que o sujeito assumira e seja, e o desejo do próprio sujeito de ser e assumir determinadas formas identitárias. O cerne do processo de constituição identitária para esse autor, portanto, é a identificação ou não identificação com as atribuições que são sempre do outro, visto que esse processo só é possível no âmbito da socialização, que, no caso do coordenador pedagógico, é o trabalho no contexto de uma escola.

Pensando nessa tensão permanente entre atos de atribuição e atos de pertença na construção identitária da Coordenadora Pedagógica, podemos identificar contradições evidenciadas entre saber e fazer da Coordenadora Pedagógica nos dados teóricos e empíricos das cinco Teses investigadas.

As concepções teóricas apontam embasamento democrático e colaborativo, enquanto os dados empíricos apresentam a atuação da Coordenadora Pedagógica alinhada às marcas dos interesses dominantes.

Os interesses dominantes de viés neoliberal (Laval, 2023) posicionam a Coordenadora Pedagógica a partir de seus atos de atribuição como uma espécie de ferramenta que deve se equilibrar entre o atendimento de múltiplas demandas numa reprodução protocolar tecnicista e burocrata, o que contribui para a redução de

autonomia, àquelas que se identificam com os atos de pertença em que seus saberes e fazeres envolvem articulação e formação em favor de um processo de transformação, conforme Placco, Almeida e Souza (2012).

Professores e pesquisadores estão perdendo a posição de pequenos produtores independentes – comparáveis muitas vezes a profissionais liberais ou artesãos – para se tornarem trabalhadores industriais submetidos a uma disciplina, a uma intensificação do trabalho, a restrições e controles intensificados por parte das reitorias e das direções que estão reduzindo consideravelmente a sua autonomia (Laval, 2023, p. 59).

A lógica neoliberal tem promovido a ideia de competência, implicando na valorização de atributos como flexibilidade, iniciativa, criatividade e capacidade de adaptação. Tais exigências visam atender à formação de um trabalhador polivalente, adequado às demandas do mercado, o que impacta diretamente a estrutura e a finalidade da escola pública (Correia; Souza, 2022).

[...] estamos entrando em sociedades de controle total e permanente, nas quais “nada nunca acaba”, sobretudo o controle contínuo que garante flexibilidade e disponibilidade ilimitada dos dominados (Laval, 2023, p. 22).

Desse modo, a análise do saber e do fazer da Coordenadora Pedagógica revela um cenário de tensões entre o ideal articulador, formador e transformador preconizado pela teoria e a prática carrega marcas, senão obstáculos silenciadores, de exigências neoliberais de caráter burocrático e polivalente, em que a sobrecarga e falta de autonomia se fazem presentes.

Apesar desses obstáculos, permanece a possibilidade de resignificação do papel da Coordenadora Pedagógica, pois, conforme Freire (1987), a práxis educativa é construída em resistência ao fatalismo imobilizante a partir do diálogo, da reflexão crítica e do compromisso com a transformação social.

Nesse sentido, reconhecer as contradições e limites vivenciados por essas profissionais não é um exercício de conformismo, mas de denúncia e anúncio — denúncia das condições que precarizam sua atuação e anúncio de uma prática que reafirme o caráter político intencional da educação.

É justamente nessa perspectiva que a próxima seção, "Evidências do ato político", busca examinar como, a presença ou a ausência do ato político nas cinco Teses aqui estudadas.

Categoria 03 - Evidências do ato político – Ausência ou presença da dimensão política

Em um caminho de reconhecimento do saber e fazer da Coordenadora Pedagógica que considerem as possibilidades de ser mais, que visa à formação humana para além do que o poder hegemônico coloca como natural, a categoria 03 investiga a presença ou a ausência do ato político da Coordenadora Pedagógica nas Teses aqui investigadas.

É importante destacar que o ato político é característica inerente ao fazer das trabalhadoras em educação, pois conforme Freire “O trabalhador do ensino enquanto tal é um político independentemente se é ou não consciente disso” (2001, p. 49). “Daí que me pareça fundamental que todo trabalhador do ensino [...] tão rapidamente quanto possível assuma a natureza política de sua prática. Defina-se politicamente. Faça a sua opção e procure ser coerente com ela” (Freire, 2001, p. 49).

Nessa perspectiva, reafirma-se que a educação é, por essência, política, e que tentar esvaziá-la dessa dimensão, por meio de discursos como o da “escola sem partido”, constitui uma falsa neutralidade, pois toda prática pedagógica carrega consigo uma intencionalidade valorativa (Saul; Saul, 2017). Intencionalidade valorativa que pode estar alinhada ou não ao bem comum.

No que diz respeito ao significado etimológico da palavra política

Numa sociedade como a grega, em que a vida pública interessava a todos os cidadãos, os *politikos* eram aqueles que se dedicavam ao governo da polis (“a cidade” ou “o Estado”), colocando o bem comum acima de seus interesses individuais (Dicionário Etimológico, 2025).

Nesse sentido, considerando a atuação em favor do bem comum enquanto ato político humano e humanizador, o ato político defendido nesta dissertação se relaciona à prática situada em um campo de decisões coletivas e de escolhas intencionais que não são tidas enquanto “neutras”, decisões que colaboram com os interesses da classe popular, numa constante observação, reflexão, ação sobre as contradições impostas pelo poder hegemônico (Freire, 1987; 1996; 2014).

Inicialmente entendíamos a supervisão [coordenação pedagógica] como necessária para garantir a eficiência da estrutura escolar. Depois passamos a centrar a supervisão na perspectiva da formação de professores em serviço. Só que a concepção de formação também foi se modificando,

passando da centralidade nos processos de aquisição de habilidades de ensino para uma visão que entendia o professor dentro de um contexto histórico-político. Hoje entendemos a supervisão necessária, que tem como valor a condição emancipatória, tem uma função fundamentalmente política (Cunha, 2003, p. 87).

A partir do reconhecimento de que a atuação política é inseparável do fazer das trabalhadoras em educação e, neste caso, especificamente do fazer da Coordenadora Pedagógica, a análise e os diálogos estabelecidos por meio da leitura das Teses por intermédio das categorias aqui indicadas permitem identificar os sentidos atribuídos à profissão da Coordenadora Pedagógica e também evidenciar as problemáticas, possibilidades e proposições dos estudos, para, que, assim, seja possível a elaboração de proposições emergentes.

Para compreender o sentido político indireto atribuído à Coordenadora, buscamos compreender se as perspectivas relacionadas à atuação da Coordenadora Pedagógica se alinham ou não ao pensamento crítico-reflexivo e humanista. Em relação ao sentido direto, buscamos nas Teses as nomenclaturas “Política”, “Político”, “Políticas” e “Políticos”, com o intuito de perceber os contextos em que elas são utilizadas.

As Teses 01, 02, 03, 04 e 05 citam tais nomenclaturas na maior parte dos casos para se referir a políticas públicas e em outras situações para se referir ao cenário político, ao Projeto Político Pedagógico, para indicar a atuação da Coordenadora Pedagógica ou para relacionar as nomenclaturas à formação de professoras.

A começar pela investigação das nomenclaturas supracitadas, no contexto da atuação da Coordenadora Pedagógica, para a Tese 01:

[...] os desafios profissionais do Coordenador Pedagógico, considerando a relação direta da sua função com conhecimento, exigem a reorganização de procedimentos operacionais, determinando o rearranjo de **competências técnicas e políticas**, que, definidas pela nova configuração de sociedade, assumem o perfil de novas demandas do profissional em questão (Lima, 2020, p. 97 – grifo nosso).

Ao considerar o papel político da Coordenadora Pedagógica, a Tese 01 compreende que a sua atuação deve ir além da mera execução de tarefas técnicas, assumindo a responsabilidade de organizar e mediar processos de geração e difusão do conhecimento de forma crítica e consciente. Isso implica zelar para que tais processos estejam alinhados aos interesses da escola e de sua comunidade,

prevenindo a reprodução de lógicas de alienação da alienação capitalista (Lima, 2020 – tese 1).

A Tese 02 aponta que “De acordo com o Caderno Pedagógico de Subsídios à Organização do trabalho Pedagógico nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba”:

[...] a prática do trabalho do pedagogo deve estar baseada numa concepção de educação como um **ato político** relacionado intimamente com as mudanças ocorridas na sociedade. Portanto, a prática do pedagogo deve estar vinculada à teoria que procura desvelar a formação de professores e estudantes em um novo tempo, em que os avanços tecnológicos trazem para o ser humano novas necessidades, novos valores, novas leituras da realidade. (Curitiba, 2012, p.9 *apud* Nagel, 2022, p.100 – grifo nosso).

A Tese 03 direciona a nomenclatura “Político” à prática político-pedagógica como necessária à formação docente.

O atual cenário das escolas brasileiras fez surgir em alguns estados, como em Mato Grosso do Sul, o papel do professor que assume a função de coordenador, o que requer uma formação continuada para que ele possa, então, contribuir de maneira efetiva nas demandas que sua função exige. Nesse sentido, Paulo Freire ressalta que “um dos programas prioritários (...) é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma **prática político-pedagógica** séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir” (Freire, 2001, p. 80 *apud* Santos, 2023, p. 23 – grifo nosso).

Para a Tese 04, a autonomia da Coordenadora Pedagógica no processo de organização do trabalho escolar:

[...] 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 (Silva; Sampaio, 2015, p. 967 *apud* Oliveira, 2021, p. 88).

Nos dizeres apresentados pela Tese 05:

[...] acreditamos que não possa existir um processo de formação isolado da **formação política** [...]. Daí a importância dos professores e professoras terem consciência de que a escola é um espaço público que se forma e transforma de acordo com diferentes forças e relações e que por meio da prática é possível criar mudanças na realidade (Machado, 2021, p. 127 – tese 5).

A Tese 05 afirma que na perspectiva crítica as práticas pedagógicas estão relacionadas com as práticas sociais, de modo que cabe ao educador identificar as injustiças sociais existentes.

Em relação aos aspectos indiretos do ato político, todas as Teses 01, 03, 04 e 05 defendem a atuação da Coordenadora Pedagógica que não se limite ao tecnicismo reprodutivista.

Nesse sentido, para a Tese 01

Parece ser esse o maior desafio da Coordenação Pedagógica: entender a nova configuração da sociedade para atuar nela. Isto implica uma subversão de sua natureza institucional atual, diretamente relacionada com o poder hegemônico e sua formação de organização social, assimilada e reproduzida nas escolas Assim, um outro lado mais sutil do desafio atual, fundamental em todos os aspectos aqui discutidos, “é superar o funcionamento subjetivo (a dimensão psicológica do nosso modo pessoal de ser), a inculcação do modo capitalista de ser” (Lima Junior, 2005, p. 38 *apud* Lima, 2020). Aqui, falo do rompimento com o antigo “modelo” de sociedade. (Lima, 2020, p. 110 – tese 1).

A Tese 02 direciona a nomenclatura “Político” à prática político-pedagógica como necessária à formação docente.

O atual cenário das escolas brasileiras fez surgir em alguns estados, como em Mato Grosso do Sul, o papel do professor que assume a função de coordenador, o que requer uma formação continuada para que ele possa, então, contribuir de maneira efetiva nas demandas que sua função exige. Nesse sentido, Paulo Freire ressalta que “um dos programas prioritários (...) é o de formação permanente dos educadores, por entender que os educadores necessitam de uma prática político-pedagógica séria e competente que responda à nova fisionomia da escola que se busca construir” (Freire, 2001, p. 80 *apud* Nagel, 2022, p. 23 – grifo nosso – tese 2).

Para a Tese 03, a Coordenadora Pedagógica deve articular os elementos que compõem o trabalho pedagógico, buscando superar a fragmentação e o tecnicismo presentes nas práticas escolares. Para isso, precisa considerar as especificidades do contexto e das relações sociais que se estabelecem na escola (Santos, 2023).

A Tese 04 evidencia que a Coordenadora Pedagógica não se restringe a questões administrativas e pedagógicas, mas também possui uma dimensão política fundamental. Nesse sentido, a Coordenadora Pedagógica é responsável por implementar políticas educacionais e garantir que as diretrizes da escola estejam alinhadas com as necessidades dos estudantes e da comunidade (Oliveira, 2021).

Em superação à atuação técnica, a Tese 04 valoriza a dimensão político-pedagógica da Coordenadora Pedagógica, mostra que o seu papel vai além da gestão técnica e está ligado à formação docente e à transformação da prática escolar, com ênfase na promoção da reflexão crítica (Oliveira, 2021).

A Tese 05 entende que a Coordenadora Pedagógica precisa de formação para pensar e planejar a formação dos docentes num rompimento com o modelo de formação pautado na racionalidade técnica, em que a professora é mera executora de tarefas idealizadas por terceiros. O modelo de racionalidade técnica não espera dos profissionais uma postura receptiva, mas uma atuação neutra e meramente executora (Machado, 2021, p. 127).

Percebemos deste modo que todas as teses apresentam certa dimensão política sob uma perspectiva crítica em seu aporte teórico.

Consideramos identificar a presença do ato político nas conclusões apresentadas pelas Teses e nessa investigação observamos que apesar de teoricamente os trabalhos reconhecerem aspectos políticos da atuação da Coordenadora Pedagógica sob uma perspectiva crítica, os resultados de suas pesquisas empíricas apresentam dificuldades em relação à atuação política da Coordenadora Pedagógica no que diz respeito à atuação autônoma, principalmente devido à histórica crise de identidade vivenciada por esta profissão, em que suas atribuições se mostram indefinidas e abarrotadas de fazeres que prejudicam a atuação crítica da Coordenadora Pedagógica.

Em busca de evidenciar as contradições identificadas pelas Teses a respeito, os resultados das pesquisas mostram que:

É possível perceber que existe a necessidade de enfrentamento do que está posto enquanto função e atuação do Coordenador, pois as ações do mesmo ainda são pautadas em bases de uma sociedade que não condiz com a que vivemos atualmente, ou seja, tanto a legislação como a prática observada tem como base um fazer pré-estabelecido, buscando a eficácia e eficiência nos processos, na tentativa de homogeneizar os sujeitos e os resultados na busca de um almejado sucesso escolar que se pauta na razão e que busca um padrão de ser e agir (Lima, 2020, p. 114-115 – tese 1).

Com base nessas reflexões, defendemos que a relação estabelecida entre a prática do pedagogo escolar e as atribuições regulamentadas para a função cristaliza lacunas no processo de constituição identitária desse profissional, pois essas lacunas abarcam uma prática diferente da idealização do que compete à função, por meio de divergências de concepções sobre o próprio trabalho e o trabalho do grupo ao qual pertence, de acordo com o contexto em que o pedagogo está inserido (Nagel, 2022, p. 143 – tese 2).

Os resultados apontaram que devido ao desvio de função, falta de território próprio de atuação no ambiente escolar, ausência de formação continuada, rotina de trabalho burocratizada, imposição de projetos da Secretaria de Educação, fragilidade de procedimentos para a realização de trabalhos coletivos, a realização do trabalho pedagógico fica prejudicada, deixando de atender demandas como planejamentos coletivos, formações para professores e ações que fortaleçam o processo de ensino/aprendizagem dos estudantes (Santos, 2023, p. 125-126 – tese 3).

Notamos que não há questionamento dos coordenadores sobre a universalização dos PPPs no sistema de ensino de Paranaíba, uma vez que todas as escolas têm a mesma concepção. Ou seja, fica claro que não há uma discussão entre os pares para que cada escola adote uma concepção que seja adequada ao seu contexto. Há uma concepção política, crítica e democrática nas concepções de projetos, mas na relação com a SEMED [Secretaria Municipal de Educação de Paranaíba], com a comunidade há uma concepção com pouco diálogo (Oliveira, 2021, p. 170 – tese 4).

A Tese 05 apresenta um referencial teórico crítico quanto à concepção de Coordenadora Pedagógica e seu ato político, porém, apesar de evidenciar problemáticas vivenciadas pelas Coordenadoras Pedagógicas entrevistadas, a Tese 05 apresenta conclusões menos críticas se comparadas às Teses 01, 02, 03 e 04.

As Teses examinadas, ainda que utilizem diferentes referenciais e contextos, convergem na percepção de que a educação é um ato político e que o exercício dessa profissão não pode ser reduzido ao cumprimento de tarefas técnicas ou administrativas. Isso reforça o pensamento de Freire (1986; 2001) de que não existe neutralidade na prática educativa, sendo necessário que a profissional assuma conscientemente sua posição política e atue de forma coerente com ela.

Ao investigar a utilização direta das nomenclaturas “Política”, “Político”, “Políticas” e “Políticos” nas Teses, identificamos que elas são frequentemente associadas às políticas públicas e ao Projeto Político e em número bastante reduzido à atuação política da Coordenadora Pedagógica. Também é importante destacar que nenhuma das Teses apresenta como foco central o trabalho investigativo sobre o ato político da Coordenadora Pedagógica.

A análise do caráter político de modo indireto nos mostra que nas cinco Teses existe a presença da Coordenadora Pedagógica sob um viés crítico-reflexivo e humanista, em que há o reconhecimento da dimensão política da educação.

As Teses apontam que a atuação política da Coordenadora Pedagógica encontra barreiras históricas e estruturais, especialmente relacionadas à indefinição de suas atribuições e ao acúmulo de tarefas e desvios que sobrecarregam seu trabalho. Essa sobrecarga compromete a autonomia necessária para exercer

plenamente um papel mediador, formativo e crítico, gerando contradições entre o que se propõe na teoria e o que se concretiza na prática.

Compreender o ato político como uma condição de cidadania implica reconhecer que o exercício da Coordenadora Pedagógica deve promover a autonomia responsável dos sujeitos e estar comprometido com um projeto coletivo de escola (Cunha, 2003).

Condição que precede a da Coordenadora Pedagógica. Afinal, como colaborar com a autonomia da professora sem que se tenha autonomia para isto?

Nesse sentido, a crise de identidade profissional é evidenciada nas cinco teses. A falta de especificação sobre o papel da Coordenadora Pedagógica contribui para limitar as suas possibilidades emancipadoras, dificultando a atuação voltada à formação continuada e a transformação política da realidade escolar.

As Teses propõem a necessidade de repensar não apenas a organização do trabalho da Coordenadora Pedagógica dentro das escolas públicas, mas também as políticas públicas que dão suporte ou dificultam a sua atuação, de forma que a dimensão política da educação não seja apenas um discurso, mas uma prática concreta e cotidiana.

Mesmo diante de tantos entraves, a crise vivenciada pela Coordenadora Pedagógica não deve ser compreendida de forma fatalista, mas como um campo de disputas e possibilidades. A consciência de que a realidade, ainda que injusta e opressora, é sempre transformável pela ação consciente e coletiva dos sujeitos, nos permite identificar conquistas importantes no percurso histórico da profissão e também nos aportes teóricos apresentados pela pesquisa.

[...] ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como poderíamos viver é um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É neste sentido que, como entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está sendo a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor (Freire, 2000, p. 54).

Conforme vimos na seção 2.4, a própria consolidação do papel da Coordenadora como parceira pedagógica das professoras, atuando na formação continuada e na articulação do projeto político-pedagógico das escolas, é resultado de lutas por reconhecimento, autonomia e compromisso com a qualidade social da educação democrática.

O coordenador pedagógico, por sua vez, foi considerado um profissional capaz de fazer a articulação entre as novas perspectivas e as expectativas educativas propostas pela pós-modernidade e pelo novo momento democrático. O coordenador que se deseja não é mais o disciplinador e domesticador das aprendizagens e do tempo escolar. Espera-se dele a abertura de espaços para o pensar e para a produção da autonomia (Nogueira; Franco, 2016, p. 52).

Esse avanço histórico demonstra que é possível romper com a lógica da naturalização das opressões, apontando para uma atuação pedagógica que, apesar das contradições entre o que se deseja e o que de fato acontece, insiste em anunciar e construir possibilidades mais humanizadoras e democráticas para as escolas públicas.

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência (Freire, 2002, p. 11-12).

No caminho de superação da compreensão do saber e do fazer da Coordenadora Pedagógica enquanto ferramenta de manutenção das coisas como estão, as cinco Teses evidenciam propostas para a superação desta tendência de seu fazer tecnicista. Fragmentação e tecnicismo que podemos relacionar à educação bancária revelada por Freire:

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 1987, p. 37).

A visão bancária indicada por Freire é bastante atual e podemos observar a sua presença no caráter fundamental da nova ordem educacional apresentada por Laval (2023, p. 30): “O caráter fundamental da nova ordem educacional está ligado à progressiva perda de autonomia da escola, acompanhada de uma valorização da empresa, que é elevada ao ideal normativo”.

Diante das concepções apresentadas nas Teses analisadas, é possível perceber que a Coordenadora Pedagógica emerge como uma profissional que deve ultrapassar o papel historicamente limitado ao controle e à execução técnica, que, apoiadas em Freire (1987) também podemos chamar de “atuação bancária”.

Se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora (Freire, 1987, p. 12).

Numa perspectiva crítico-reflexiva e humanista, a atuação mediadora da Coordenadora Pedagógica exige um compromisso com a formação docente articulada com saberes que reconheçam a realidade condicionadora, pois só quem se percebe condicionados pode deixar de ser determinado, e, a partir disso, colaborar com a transformação em seu fazer (Freire, 1987).

O sentido da educação, segundo as concepções de Paulo Freire, está investido de uma premissa fundamental: educar implica, primeiramente, **indignar-se** com o que aí está, acreditar — até a medula dos próprios ossos — que a mudança é possível e mobilizar o melhor que há em nós no sentido dessa utopia que trança ensinar e aprender enquanto se ensina. Para querer educar, não se pode furtar à criticidade, à generosidade, ao respeito e à esperança profundos do educador para com o educando, para com seu mundo e para com ele mesmo. É assumir as mudanças que desejamos como se fossem profecias (Bruno, 2014, p. 121).

Nesse sentido, perceber o saber e o fazer da Coordenadora Pedagógica como condições inseparáveis de uma práxis crítico-reflexiva e humanista é essencial para que sua atuação seja reconhecida como parte fundamental da construção de uma escola pública humanizadora, em que as diferenças sejam reconhecidas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral desta dissertação consiste em discutir a construção identitária da profissão da Coordenadora Pedagógica, considerando o saber e o fazer políticos no exercício de seu trabalho numa perspectiva crítico-reflexiva e humanista, por meio de um estudo do tipo estado de conhecimento.

A análise das cinco teses evidenciou que, apesar da literatura e os discursos acadêmicos reconhecerem a dimensão política da atuação da Coordenadora Pedagógica, sua consolidação no cotidiano escolar ainda enfrenta barreiras estruturais e históricas.

A profissão da Coordenadora Pedagógica se apresenta, ao mesmo tempo, como espaço de resistência e de fragilidade, tensionada entre excesso de funções voltadas a um apagar de incêndios e aplicação de protocolos técnicos e possibilidades reflexivas, críticas e emancipadoras por meio de uma atuação articuladora, formadora e transformadora.

No que se refere ao primeiro objetivo específico — investigar conceitos e ideias a respeito da construção da escola pública e da profissão da Coordenadora Pedagógica —, constatou-se que ambas têm origem marcada por disputas históricas e políticas. A escola pública brasileira foi construída sob contradições que refletem interesses de classes sociais distintas, revelando-se como campo de disputa entre projetos hegemônicos e contra-hegemônicos.

Nesse cenário, a Coordenadora Pedagógica emerge como figura construída no cruzamento dessas tensões, inicialmente vinculada a saberes e fazeres voltados ao controle e racionalização do trabalho docente, mas que, progressivamente, passam a ser reconhecidas em suas dimensões de parceria em relação aos aspectos articuladores, formadores e transformadores.

Essa trajetória histórica, quando lida sob o pensamento de Freire (1987, 1996, 2001, 2014), de Laval (2023), de Dubar (1997) e de Cunha (2003), permite compreender que a identidade da Coordenadora Pedagógica não é fixa, mas resultado de processos históricos, políticos e sociais em permanente transformação.

A concepção freireana vinculada à leitura crítica da realidade, reforça a compreensão de que a identidade profissional se constrói no tensionamento entre estruturas hegemônicas e práticas emancipatórias.

Laval (2023), ao discutir a crise da escola no contexto capitalista, evidencia como a lógica neoliberal impacta diretamente o trabalho educativo, intensificando a racionalidade técnica e enfraquecendo a dimensão política, o que atinge também a atuação da Coordenadora Pedagógica.

Já, Dubar (1997), ao tratar da identidade profissional como um processo relacional e inacabado, oferece suporte teórico para compreender que as atribuições dessa profissão se redefinem constantemente em diálogo com o contexto institucional, as políticas públicas e as relações de poder na escola.

Nessa mesma direção, Cunha (2003) destaca que a profissão da Coordenadora Pedagógica precisa ser entendida como espaço de formação e de mediação crítica, na qual o caráter político se sobrepõe à mera atuação de controle ou gestão técnica.

Ao considerar esses aportes, é possível afirmar que a identidade da Coordenadora Pedagógica emerge de um campo de disputas simbólicas e materiais, não podendo ser reduzida a uma definição estática, mas devendo ser compreendida como um movimento histórico em aberto, atravessado por contradições, desafios e possibilidades emancipatórias.

Quanto ao segundo objetivo específico — identificar o saber e o fazer da Coordenadora Pedagógica no cenário brasileiro nos trabalhos acadêmicos dos últimos anos —, a leitura das cinco teses revelou convergências importantes. Em todas elas, a atuação da Coordenadora Pedagógica é compreendida como atravessada pela dimensão política, seja no enfrentamento de desafios institucionais, na mediação das políticas educacionais, na formação continuada das professoras ou na articulação do Projeto Político-Pedagógico.

Essa constatação dialoga diretamente com a perspectiva freireana (1987, 1996, 2001, 2014), que compreende a educação como prática política e recusa qualquer neutralidade no fazer pedagógico e com Cunha (2003), que atribui à Coordenadora Pedagógica uma atuação essencialmente política e emancipatória, para além do controle técnico.

Contudo, também constatamos que a prática cotidiana é frequentemente limitada por atribuições burocráticas, indefinições identitárias e sobrecarga de responsabilidades. Lima (2020) já havia destacado que o maior desafio da Coordenadora Pedagógica está em compreender as novas configurações da

sociedade para nela atuar criticamente, rompendo com o modelo reprodutor do tecnicismo.

Nessa mesma direção, Oliveira (2021) evidencia que a atuação não se restringe às dimensões administrativas e pedagógicas, mas exige uma atuação político-pedagógica capaz de articular a formação docente e a transformação da prática escolar.

Machado (2021), por sua vez, reforça que a formação política é indissociável da formação profissional, pois apenas o reconhecimento do caráter público e social da escola permite que a Coordenadora Pedagógica contribua para mudanças efetivas na realidade educacional.

Embora a literatura acadêmica e os estudos recentes reconheçam a o saber e do fazer envolvem a dimensão política da Coordenadora Pedagógica, sua atuação empírica continua tensionada entre a intencionalidade crítica anunciada nos discursos e os entraves práticos impostos pela estrutura escolar e pelo poder hegemônico. Essa contradição é apontada também por Saul e Saul (2017), ao afirmarem que a tentativa de esvaziar a dimensão política da educação em nome de uma suposta neutralidade constitui um falseamento da realidade, que enfraquece a potência transformadora da prática pedagógica.

As Teses apontam que, embora teoricamente, sob um viés crítico-reflexivo e humanista, o papel político da Coordenadora Pedagógica seja reafirmado, empiricamente esse papel é fragilizado por condições concretas de trabalho, o que reforça a necessidade de repensar políticas públicas que deem sustentação a uma atuação mais autônoma e crítica.

Em relação ao terceiro objetivo específico — discutir e apontar contribuições da Coordenadora Pedagógica que reconheça sua atuação política numa perspectiva crítico-reflexiva e humanista —, os resultados mostraram que essa profissão, quando exercida a partir de uma concepção crítica, contribui para o fortalecimento da escola pública como espaço de formação democrática.

A atuação política da Coordenadora Pedagógica se expressa na defesa da autonomia docente, na promoção de espaços de diálogo coletivo, na problematização das contradições impostas pelo poder hegemônico e na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação humana. Nessa direção, esta dissertação reafirma que a Coordenadora Pedagógica não deve ser vista como mera executora de tarefas, mas como sujeito histórico, capaz de intervir

criticamente no processo educativo e de contribuir para a formação continuada das docentes e assim contribuir para a transformação social.

Diante desse percurso, é possível afirmar que esta dissertação contribui para ampliar o debate sobre a identidade da Coordenadora Pedagógica, reafirmando a inseparabilidade entre educação e política. Ainda assim, permanecem desafios e lacunas que exigem novos estudos.

Destacamos como possibilidades de pesquisa futura: investigações sobre as condições objetivas de trabalho da Coordenadora Pedagógica nas diferentes redes de ensino, análises comparativas entre práticas desenvolvidas em distintos contextos regionais e estudos que articulem a dimensão política dessa profissão com as novas demandas impostas pelas tecnologias digitais e pelas transformações sociais contemporâneas.

Conclui-se, portanto, que fortalecer a construção identitária da Coordenadora Pedagógica, numa perspectiva crítico-reflexiva e humanista, é tarefa coletiva e contínua, que depende tanto da produção acadêmica quanto de políticas públicas e da mobilização dos sujeitos da escola. Ao acessar saberes que encaminham fazeres que considerem a atuação política crítico-reflexiva e humanista na formação contínua das professoras em serviço a Coordenadora Pedagógica pode se perceber como agente fundamental na luta por uma educação democrática e emancipadora, capaz de atuar com postura de resistência às contradições de uma sociedade desigual em favor da construção coletiva de horizontes de igualdade para a escola pública brasileira.

REFERÊNCIAS

- ABREU SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de. **Formação de professores: da experiência do sujeito, ao sujeito da experiência.** 2011. Tese (Doutorado em Educação: currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.p. 12-28.
- ABREU SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de; FELDMANN, Marina Graziela. Formação docente e a concepção de experiência em Dewey. **Periódico Horizontes**, Itatiba, v. 40. n. 1, 2022.
- ABREU SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de; MARIANO, André Luiz Sena. O conceito de competência na formação de professores: um diálogo bibliográfico. **Latinamerican**. Taubaté, SP, v. 14, n. 2, 2023, p. 178-187.
- ABREU SOUZA, Ana Cristina Gonçalves de; DOS SANTOS, Bettina Steren. Afetividade no contexto de mudanças da gestão escolar: Contribuições da teoria de Wallon. **Rev. Psicopedagogia**, São Paulo, SP, v. 40, n. 123, 2023, p. 355-364.
- ADORNO, Theodor. Educação após Auschwitz. In: ADORNO, Theodor. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e terra, 1995.p. 119-138.
- ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão.** Porto: Porto editora, 1996.
- ALBUQUERQUE, Shahla Cardoso de; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. Educando à direita e as políticas educacionais neoliberais, conservadoras e fundamentalistas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 19, n. 4, p. 1406-1431, out./dez. 2021
- ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 167-182.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. Rediscutindo o papel dos diferentes profissionais da escola na contemporaneidade. IN: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 125-166.
- ARANTES, Ana Paula Pereira; GEBRAN, Raimunda Abou. O curso de Pedagogia e o processo de formação do pedagogo no Brasil: percurso histórico e marcos legais. **Holos**, Natal (RN), v. 6, p. 280–294, 2014. DOI: 10.15628/holos.2014.1643. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1643>. Acesso em: 17 jul. 2025.
- ARENDT, Hannah. A crise na educação: In: ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro.** 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 221-247.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. jan./fev./mar./abr. 2002.

BRASIL. Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968. Dispõe sobre medidas de segurança nacional e suspensão de garantias constitucionais. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 13 dez. 1968.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/1969, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores: mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. Brasília, 1969.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 876, de 2015. **Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional o "Programa Escola sem Partido"**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2017. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668>. Acesso em: 13 mar. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 mar. 2025.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Catálogo de Teses e Dissertações**. 2025a.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plataforma Sucupira**. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira>. Acesso em: 7 mar. 2025b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Mulheres são maioria na docência e gestão da educação básica**. Gov.br, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>

BRASIL. Parecer n.º 4, de 17 de dezembro de 2018. **Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017**. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2018-pdf/104101-rcp004-18/file>. Acesso em: 13 abr. 2025.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3.286, de 2021. Acrescenta o art. 234-A à Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que "Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências". Câmara dos Deputados, Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2016875>. Acesso em: 10 mar. 2025a.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **IBGE atualiza estruturas territoriais do país**. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 18 jan. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43213-ibge-atualiza-estruturas-territoriais-do-pais>. Acesso em: 18 maio. 2025b.

BRASIL. Minas Gerais. Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004. **Dispõe sobre as carreiras dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Minas Gerais**. Diário do Executivo – MG, Belo Horizonte, 6 ago. 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa-html/?tipo=LEI&num=15293&comp=&ano=2004>. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. Espírito Santo. Lei nº 10.149, de 17 de dezembro de 2013. **Dispõe sobre a estruturação do quadro de carreira do magistério público estadual e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Vitória, 17 dez. 2013. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/cefope>. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. Rio de Janeiro. Lei nº 6.027, de 9 de julho de 2012. **Dispõe sobre a criação do cargo de Professor Docente I de regime de 30 horas semanais, estrutura o quadro-base da carreira de magistério público estadual e dá outras providências**. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 9 jul. 2012. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/rj/lei-ordinaria-n-6027-2011>. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. São Paulo. Resolução SEDUC nº 60, de 29 de julho de 2022. **Dispõe sobre a atuação do Professor Especialista em Currículo no âmbito das Diretorias de Ensino da Secretaria da Educação**. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 30 jul. 2022. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em: 18 maio 2025.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 4.893, de 13 de outubro de 2020. **Dispõe sobre o atendimento psicossocial a profissionais da educação da rede pública em situação de violência**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2264281>. Acesso em: 16 ago. 2025.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O CP e a coerência como dimensão formativa: contribuições de Paulo Freire, In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (orgs.). **O coordenador pedagógico: provocações e possibilidades de atuação**. São Paulo: Edições Loyola, 2014. p. 114-132.

CABRAL, Antônio; SILVA, Claudia Luciene de Melo; SILVA, Lamara Fabia Lucena. Teoria do capital humano, educação, desenvolvimento econômico e suas implicações na formação de professores. João Pessoa: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB, **Revista Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB**, n. 32, p. 35-41, dez. 2016.

CORREIA, José Ailton Carlos Lima; SOUZA, Jeane Cristina da Silva Oliveira de. A precarização do trabalho docente e a lógica das competências sob a égide do neoliberalismo. **Revista de filosofia Kalagatos**.v. 19. n. 1. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Ação Supervisora e formação continuada de professores: uma ressignificação necessária. In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto(org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003. p. 79-94.

CUNHA, Antônio Geraldo da.**Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DICIONÁRIO ETIMOLÓGICO. **Político**. Disponível em: <https://www.dicionarioetimologico.com.br/politico/>. Acesso em: 12 ago. 2025.

DUBAR, Claude. A construção de si pela atividade de trabalho: a socialização profissional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 146, p. 351–367, ago. 2012.

ENQUITA, Mariano Fernandez. Da democratização ao profissionalismo. In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 97-124.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Resolução SEFAZ nº 65-R, de 21 de março de 2013. **Dispõe sobre a função gratificada de Especialista em Educação Básica**. Vitória, 2013.

FARIA,Nalu; MORENO, Tica. Superar o neoliberalismo com auto-organização: análises, experiências e propostas do feminismo popular. In: ROMÃO, Wagner. **Democracia versus neoliberalismo: reflexões sobre uma sociedade desigual**. São Paulo : Fundação Perseu, 2024.

FERREIRA, Naura Syria Carrapeto(org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

FERREIRA, Naura Syria Carrapeto(org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, Naura Syria Carrapeto. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 16. ed.Petrópolis: Editora vozes, 2012.

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.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; NOGUEIRA, Simone do Nascimento. Coordenação pedagógica: marcas que constituem uma identidade. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete F. Esteves (org.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas**. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2016. p. 49-49.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade: e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. São Paulo: Paz e terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo, Paz e terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. 1.ed. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Edição especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

FREIRE, Paulo. O compromisso do profissional com a sociedade. In: FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 37. ed. São Paulo: Paz e terra, 2019. p. 17-32.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo**. 5. ed. Cortez Editora: São Paulo, 2003.

FULLAN, Michael; HARGREAVES, Andy. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GARRIDO, Elsa. Espaço de formação continuada para o professor-coordenador. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira(org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 9-15.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. **Educação e realidade**, v. 18, nº 2, jul./dez., 1993. p. 21-35.

GUIMARÃES, Ana Archangelo; VILELA, Fábio Camargo Bandeira. O professor-coordenador e as atividades de início de ano. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira(org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p.37-53.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

HORIKAWA, Alice Yoko. A formação de professores: perspectiva histórica e concepções. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte.v. 07, n. 13, p. 11-30, ago./dez. 2015.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e para a incerteza**. 77. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

INFOPÉDIA. Omnicompetentes. **Dicionário da Língua Portuguesa sem Acordo**. Porto: Porto Editora. Disponível em: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa-aaomnicompetentes>. Acesso em: 24 ago. 2025.

JIMENEZ, Tatiane do Nascimento. **A coordenação pedagógica no sudeste brasileiro: um diagnóstico dos aspectos legais que a regulamentam**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De São Paulo. Guarulhos, 2023.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica** – ISSN 2238-9210 - v. 33 – Maio/Ago. 2021.

LACERDA, Maria Carmelita. **Configuração da percepção do supervisor educacional em relação ao papel social e político que ele exerce junto aos professores: um estudo das representações do supervisor escolar**. Campinas, 171 f. 1983. Tese de (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. São Paulo: Editora Boitempo, 2023.

LIMA, Joara Porto de Avelar. **Coordenação pedagógica: subsídios para atualização da função**. 2020. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis. v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007.

LIMA SOBRINHO, JodeylsonIslony de. Ultraconservadorismo e a “captura” da subjetividade profissional das assistentes sociais no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 147, n. 1, e-6628365, 2024. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0101-6628.365>. Acesso em: 27 abr. 2025.

MACEDO, Sandra Regina Brito de. Coordenação Pedagógica: conceito e histórico. In: FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; CAMPOS, Elisabete Ferreira Esteves (Orgs.). **A coordenação do trabalho pedagógico na escola: processos e práticas** [e-book]. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldinum, 2016. 142 p. ISBN 978-85-60360-66-6.

MACHADO, Edneia Maria Azevedo. **Formação e atuação do coordenador pedagógico na educação infantil no município Ji-Paraná-RO**. Campo Grande,

197 f. 2021. Tese de (Doutorado em Educação), Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, Brasil.

MARCELO, Carlos. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109–131, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/8/6>. Acesso em: 19 abr. 2025.

MINAS GERAIS. Decreto nº 30.886, de 25 de janeiro de 1990. **Estabelece a composição do Quadro de Pessoal das unidades estaduais de ensino, definindo o cargo de Supervisor Pedagógico**. Diário do Executivo de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 1990.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Lei nº 15.293, de 05 de agosto 2004. **Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado**. Belo Horizonte, MG. 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>. Acesso em: 09 nov. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Guia do especialista em educação básica**: instrumento didático destinado a orientação e suporte do trabalho do Especialista em Educação Básica da Escola Pública. Belo Horizonte, MG. [entre 2007 e 2010].

NAGEL, Jaqueline Salanekde Oliveira. **Ser pedagogo escolar**: representações sociais sobre a constituição identitária do coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Curitiba. 2022. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2022.

NÓVOA, Antônio. Formação de professores e a profissão docente. In: NÓVOA, Antônio. (org). **Profissão professor**. Portugal: Porto Editora, 2º edição, 1999. p. 16-33.

NÓVOA, Antônio. **Carta a um jovem investigador em Educação**. Conferência de abertura do XII Congresso de Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Vila Real, Portugal, 11 de setembro de 2014.

OLIVEIRA, Lidiane Malheiros Mariano. **Coordenador pedagógico iniciante**: atuação, formação continuada e perspectivas para o seu desenvolvimento profissional. 2021. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdades de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Campus de Araraquara, 2021.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães de; NUNES, Claudio Pinto. Mapeamento das produções acadêmicas sobre condições de trabalho do coordenador pedagógico (2012 a 2016). **Revista Exitus**, vol. 8, núm. 3, pp. 224-253, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/5531/553159865010/html/>. Acesso em: 29 jul. 2025.

PALHARES, Isabela. **Um terço dos professores de ensino médio dá aula em mais de uma escola**. Folha de S. Paulo, 15 de novembro de 2024. Brasil. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2024/11/um-terco-dos->

professores-de-ensino-medio-da-aula-em-mais-de-uma-escola.shtml. Acesso em: 15 de fevereiro de 2025.

PERROT, Michele. A mulher popular rebelde. IN: PERROT, Michele. **Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros**. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017. p. 170-195.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SILVA, Sylvia Helena Souza da. In: BRUNO, Eliane BambiniGorgueira (org.). 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2001. p. 25-32.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Formação de professores: o espaço de atuação do coordenador pedagógico educacional. In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto(org.). **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** 2. ed. Campinas: Papyrus, 2003. p. 95-106.

PLACCO, Vera Maria Nigro De Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan De; ALMEIDA, Laurinda Ramalho De. O coordenador pedagógico: aportes à proposição de políticas públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.42, n.147, p.754-771, 2012.

POLIVALENTE. In: **Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/polivalente/>. Acesso em: 12, jan. 2024.

PRATES, Admilson Eustáquio; MONTEIRO, Aldayr de Oliveira; ROCHA, Paulo César da Silva; WANZELER, Gisele Oliveira Ribeiro. O trabalho do supervisor no ensino integrado: o caso de Minas Gerais. **Research, SocietyandDevelopment**, Itajubá, v. 8, n. 10, p. 1-15, 2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC nº 4777, de 16 de agosto de 2012. **Dispõe sobre a função gratificada de Professor Especialista em Educação**. Rio de Janeiro, 2012

SANTOS, Michele Serafim dos. **Bem-estar/mal-estar do coordenador pedagógico na Pandemia da covid 19**: as práticas e desafios como articulador, formador e transformador. 2023. 167 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica Dom Bosco,Campo Grande, 2022.

SANTOS, Jussara Tavares Puglieli. O limite da necessidade: as condicionalidades interpostas à realização do trabalho educativo na escola. In: FERREIRA, Naura Syria Carrapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-38.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.141, de 18 de julho de 2011. **Dispõe sobre as atribuições dos Supervisores de Ensino integrantes da carreira de Especialistas em Educação do Quadro do Magistério**. Diário Oficial do Estado de São Paulo: Poder Executivo, São Paulo, SP, 19 jul. 2011. Seção I, p. 1.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In:FERREIRA, Naura Syria Carrapeto(org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-38.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41. ed. Campinas: Autores Associados LTDA, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.p.143-155.

SAVIANI, Dermeval. Supervisão educacional e transformação social. In: SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: quadragésimo ano novas aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. O saber/fazer docente no contexto do pensamento de Paulo Freire: contribuições para a Didática. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 24, n. 1, p. 1–14, jan./abr. 2017. DOI: 10.18764/2178-2229.v24n1p1-14.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Manual de normalização e apresentação de trabalhos acadêmicos da UNIFAL-MG**: com base nas normas de documentação da ABNT. 2. ed. Alfenas, MG: UNIFAL-MG, 2024.