

## **Formação do coordenador pedagógico ante as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação**

### **Training of the pedagogical coordinator considering the National Curriculum Guidelines and the National Education Plan**

### **Formación del coordinador pedagógico ante las Directrices Curriculares Nacionales y el Plan Nacional de Educación**

Franciele Aparecida Carneiro Stefanello<sup>1</sup>  
Susana Soares Tozetto<sup>2</sup>

#### **Resumo**

Este artigo objetiva analisar a trajetória das políticas de formação dos coordenadores pedagógicos no Brasil, considerando quatro marcos legais que normatizam a formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, de 2006, o Plano Nacional de Educação para o decênio de 2014/2024, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, de 2015 e a Resolução N° 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica. O estudo deu-se a partir de uma pesquisa documental e bibliográfica. O aporte teórico do estudo está pautado, principalmente, nas discussões de Bazzo e Scheibe (2019), Brzezinski (2006), Dourado (2015), Pereira (2014), Saviani (2008) e Weber (2015). Os resultados demonstram avanços e retrocessos ao longo dos anos e em especial, uma preocupação atual com a efetivação da Resolução N° 2/2019, que integra uma concepção de formação acrítica e pragmática e que atende aos interesses do mercado.

**Palavras-chave:** Diretrizes curriculares; formação docente; coordenador pedagógico.

#### **Abstract**

This article aims to analyze the trajectory of training policies for pedagogical coordinators in Brazil, considering four legal frameworks that regulate teacher training, the 2006 National Curriculum Guidelines for the Pedagogy Course, the National Education Plan for the 2014/2024 decade, the 2015 National Curriculum Guidelines for initial and continuing teacher education, and the Resolution no. 2, December 20, 2019, that establishes the Common National Base for the Training of Basic Education Teachers. The study was based on documentary and bibliographical research. The theoretical contribution of the study is based mainly on the discussions of Bazzo and Scheibe (2019), Brzezinski (2006), Dourado (2015), Pereira (2014), Saviani (2008) and Weber (2015). The results demonstrate advances and

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: f.uepg@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-003-4048-6968>

<sup>2</sup> Professora Doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: tozettosusana@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1696-677X>

setbacks over the years and mainly a current concern with the implementation of the Resolution no. 2/2019, which integrates a conception of uncritical and pragmatic training and that meets the interests of the market.

**Keywords:** Curricular guidelines; teacher training; pedagogical coordinator.

## Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la trayectoria de las políticas de instrucción de coordinadores pedagógicos en Brasil, considerando cuatro marcos legales que regulan la formación docente, las Directrices Curriculares Nacionales para el Curso de Pedagogía, 2006, el Plan Nacional de Educación para la década de 2014/2024, las Directrices Curriculares Nacionales para la formación inicial y continua docente, de 2015 y la Resolución N.º 2, de 20 de diciembre de 2019, que instituye la Base Nacional Común para la Formación de Docentes de Educación Básica. El estudio se realizó a partir de una investigación documental y bibliográfica. El aporte teórico del estudio está pautado principalmente en las discusiones de Bazzo y Scheibe (2019), Brzezinski (2006), Dourado (2015), Pereira (2014), Saviani (2008) y Weber (2015). Los resultados demuestran avances y retrocesos a lo largo de los años y, en especial, una preocupación actual por la implementación de la Resolución N.º 2/2019, que integra una concepción de formación acrítica y pragmática y que atiende a los intereses del mercado.

**Palabras clave:** Directrices curriculares. Formación docente. Coordinador pedagógico.

## Introdução

A discussão em torno dos principais aspectos legais que embasam a formação do coordenador pedagógico a partir dos cursos de formação inicial é resultado de uma pesquisa de Mestrado que trata do trabalho do coordenador pedagógico com os professores iniciantes do Ensino Fundamental. O texto surge com a necessidade de compreender como as principais leis que normatizam a formação de professores, organizam-se e percebem o profissional coordenador pedagógico. À vista disso o objetivo é analisar a trajetória das políticas de formação dos coordenadores pedagógicos no Brasil.

O texto justifica-se pela pretensão de discutir aspectos da legislação que regulamentam a formação e condições de trabalho dos coordenadores pedagógicos e ocorreu a partir da análise dos documentos legais: Parecer CNE/CP n.º 5/2005, Resolução CNE/CP n.º 1/2006, DCNP/2006, Lei n.º 13.005/2014 que resultou no Plano Nacional de Educação – PNE (2014), das DCNs de 2015 e da Resolução CNE/CP n.º 2 que apresenta as novas DCN's (BRASIL, 2019). Trata-se de um estudo bibliográfico que considera autores que discutem as políticas de formação de professores no Brasil e auxiliam na compreensão e na análise das proposições legais que normatizam a formação dos licenciados em Pedagogia, tais como: Bazzo e Scheibe

(2019), Brzezinski (2006), Dourado (2015), Pereira (2014), Saviani (2008) e Weber (2015). Versa sobre os pedagogos que, depois de formados, passam a atuar como coordenadores pedagógicos e são responsáveis por realizar a formação continuada na escola, mediar e auxiliar na construção do conhecimento do professor no espaço da instituição escolar.

Em busca recente na biblioteca da ANPEd, com recorte histórico de 2006 até 2021, utilizando o termo “diretrizes curriculares”, observou-se um número pequeno de trabalhos que abordam esta como sendo uma temática central, apenas quatro. Destes apenas dois dissertam sobre aspectos relacionados a formação de professores. O artigo intitulado “As diretrizes curriculares nacionais para o Curso de Pedagogia e o trabalho docente: a precarização e flexibilização do trabalho”, de Glória de Melo Tonácio (2009) e outro com o título “Formação de professores no Brasil: revisitando a trajetória/Contribuições da ANPEd para discussão do Projeto de Resolução que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada – 2014” de Maria Margarida Machado. Ao buscar na mesma biblioteca o termo “Plano Nacional de Educação”, obteve-se onze resultados, dentre estes destacamos o artigo “Demandas para políticas curriculares de formação de professores no Plano Nacional de Educação” de Ana Paula Peixoto Soares e Camila de Moraes Barbalho. Vale destacar que os estudos mencionados, apesar de discorrerem sobre os mesmos aspectos legais abordados neste texto, não mencionam o coordenador pedagógico.

A formação dos licenciados em Pedagogia que atuam na educação brasileira tem sido amplamente discutida pela academia, por associações científicas como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) e em outras instâncias sociais interessadas na educação. Entretanto, é possível identificar lacunas nas proposições, principalmente quando se trata da formação do coordenador pedagógico. Nesse contexto, o tema da formação dos coordenadores pedagógicos merece ser contemplado nos estudos do campo de formação de professores. Assim, iremos discutir a formação do coordenador pedagógico ante as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia – DCNP (BRASIL, 2006), o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio de 2014/2024, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores – DCN (BRASIL, 2015) e a Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que institui a Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica (BRASIL, 2019).

## **As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**

As DCNP, consolidadas por meio do Parecer CNE/CP Nº 5, de 13 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005), e da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006), trouxeram mudanças significativas para o Curso de Pedagogia, tais como a alteração da concepção de docência e a unitarização da formação do pedagogo. A legislação marca transformações na formação inicial do professor da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, no sentido de o estudo da prática pedagógica estar conectado intimamente com a escola, uma ação voltada para uma metodologia dialética e interativa. Considera-se fundamental o entendimento de todas as questões que permeiam a formação do licenciado em pedagogia para que assim seja possível compreender questões sobre os coordenadores pedagógicos, notando sempre a invisibilidade desse sujeito na legislação.

O fato de a docência ser considerada a base da formação do pedagogo trouxe embates. Cruz (2011) salienta que, nos encontros e nas discussões em torno da formação do pedagogo a partir das DCNP/2006 (BRASIL, 2006), houve diferentes posições, pois alguns estudiosos se posicionaram a favor do curso nos novos moldes, privilegiando a docência (é o caso da ANFOPE), e outro posicionamento se opôs a essa perspectiva, sugerindo um modelo em que “[...] teoria e a prática em torno dos saberes pedagógicos sejam assumidas como a base da identidade profissional do pedagogo, defendida por Pimenta e Libâneo” (CRUZ, 2011, p. 60). Dessa forma, não houve um consenso entre os especialistas sobre os rumos que o curso de Pedagogia deveria tomar. Ainda assim, a proposta da ANFOPE foi aprovada e tem a docência como eixo central na proposta curricular do curso de Pedagogia, considerando a prática pedagógica no âmbito da escola.

As DCNP (BRASIL, 2006), aprovadas para o Curso de Pedagogia, abordaram o significado de docência, conforme consta no primeiro parágrafo do Art. 2º dessa Resolução:

§ 1º Compreende-se à docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo (BRASIL, 2006, p. 11).

Dessa forma, a docência pautada nas DCNP/2006 é entendida de maneira ampla e vai além dos limites de sala de aula. Constitui-se, assim, como um conceito complexo. A nova concepção abrange a docência de forma integral e contempla a participação na gestão e na

avaliação das instituições e dos sistemas de ensino. É relevante frisar que o perfil docente apresentado pelas DCNP/2006, ao ser ampliado, possibilita ao licenciado no curso de Pedagogia atuar em diversos campos, seja na gestão, no acompanhamento, seja na produção de conhecimento, em espaços escolares e não escolares. Assim, ao concluir o curso de pedagogia o licenciado está apto a atuar na coordenação pedagógica, sua formação para tal função ocorre através de disciplinas no curso de pedagogia que contemplam a gestão educacional.

As DCNP/2006 passaram a ser os principais fundamentos para a organização do currículo do curso de Pedagogia, devendo ser atendida em todo o território nacional, em instituições de ensino superior públicas ou privadas. Segundo Brzezinski (2006), as Diretrizes são

[...] entendidas como um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. Expressam a finalidade, os objetivos, o perfil do pedagogo (licenciado), a organização curricular e a duração dos estudos do curso de Pedagogia. Aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. (BRZEZINSKI, 2006, p. 192).

As DCNP/2006 trouxeram à tona, novamente, o debate sobre a identidade do curso e sua finalidade. Por mais de 25 anos, busca-se um consenso sobre que profissional o curso de Pedagogia contempla, se o professor ou o especialista. Saviani (2008) relata que, nas DCNP/2006, considerou-se o pedagogo um docente licenciado para uma atuação abrangente, que transpassa todos os níveis da educação, abrindo-se espaço também para a atuação em outros lugares além dos escolares. O Parecer CNE/CP Nº 5/2005 define os pilares da formação no curso de Pedagogia como:

A educação do licenciado em pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 2005, p. 6).

Assim, a formação prevista no parecer contempla uma nova perspectiva, denota a complexidade da escola e de sua disposição. Concebe uma formação que proporciona a investigação no campo educacional em diversos níveis e cenários, aspecto que fica evidenciado no Parecer CNE/CP Nº 5/2005 que consubstancia as DCNP/2006. Sobre a amplitude da formação prevista a partir das DCNP (BRASIL, 2006), Aguiar *et al.* (2006, p. 832) expõem que o modelo abrangente do curso de Pedagogia passou a exigir um novo olhar, que perceba “[...] a educação, a escola, a pedagogia, à docência, a licenciatura no contexto mais amplo das práticas sociais construídas no processo de vida real dos homens”. O modelo abrangente de formação fica evidenciado quando é apontado no Parecer CNE/CP Nº 5/2005 que o egresso do curso de Pedagogia necessita ter conhecimento da escola, participar da gestão e desenvolver pesquisa, para, assim, aperfeiçoar constantemente seu campo de conhecimento. Nesse sentido, ao ser colocada como licenciatura, a Pedagogia necessita de uma formação sólida,

[...] alicerçada no estudo das práticas educativas escolares e não-escolares e no desenvolvimento do pensamento crítico, reflexivo fundamentado na contribuição das diferentes ciências e dos campos de saberes que atravessam o campo da pedagogia. (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 832).

A formação teórica sólida passou, portanto, a exigir maior reflexão sobre o currículo e sua organização, rompendo com concepções fragmentadas, que restringiam o curso de Pedagogia a uma organização por disciplinas que ocorriam de maneira isolada. Da mesma forma, a formação para atuar na gestão educacional mudou significativamente, pois se extinguíram as habilitações para o campo da gestão, na tentativa de romper com a fragmentação do trabalho do pedagogo. As DCNP/2006, conforme Brzezinski (2007, p. 247), “[...] sinalizam para algumas alternativas de superação do currículo e da formação fragmentada em habilitações”. Ao prever a formação para a gestão educacional, as DCNP/2006 trazem subsídios importantes que modificam a visão fragmentada e centralizada na organização das escolas e dos sistemas de ensino. Segundo o Parecer CNE/CP Nº 5/2005, a gestão educacional é

[...] entendida numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação. (BRASIL, 2005, p. 8).

Quando define a gestão educacional em um sentido democrático e ampliado, considera-se a complexidade do trabalho pedagógico. As DCNP/2006 superam, assim, o modelo de organização do currículo por habilitação, extinguindo a fragmentação existente no trabalho escolar, de quando havia pedagogos especialistas que desenvolviam suas atividades de maneira isolada. Aguiar *et al.* (2006, p. 835) pontuam que uma dificuldade que surge para os educadores brasileiros a partir das DCNP/2006 é a de articulação para uma influência eficaz na definição de orientações que conduzirão a formação a ser produzida nos cursos de Pós-Graduação realizados com o objetivo de formar profissionais para as diversas atividades da gestão escolar, de maneira que “[...] venha a contribuir, igualmente, para o fortalecimento da gestão democrática da educação e da escola e a construção de uma educação pública de qualidade” (AGUIAR *et al.*, 2006, p. 835).

Aguiar *et al.* (2006) afirmam que, nas discussões sobre a formação do pedagogo, diversos estudos demonstraram como a separação do curso de Pedagogia em habilitações, como indicado no Parecer CFE/CP Nº 262/1969 (AGUIAR *et al.*, 2006), contribuiu para que se alojasse, na disposição dos sistemas de ensino, padrões marcados pela separação do trabalho educativo: a supervisão escolar tratando do atendimento ao trabalho do professor em sala de aula; e a orientação escolar atendendo a problemas de disciplina dos discentes e à relação com a família. Por isso, é significativo salientar que, apesar dos avanços conquistados para a consolidação da identidade do profissional formado no curso de Pedagogia com a promulgação das DCNP/2006, ainda não cessaram as controvérsias que cercam os debates sobre a identidade do Curso de Pedagogia e do profissional dele egresso. Para Pereira (2014):

A partir da institucionalização dessas Diretrizes, os currículos de pedagogia foram reformulados, mas isso não significou um processo sem crítica e contradição, pelo contrário, travaram-se embates político-ideológicos de toda ordem, da concepção curricular ao sujeito forjado por esse currículo, passando por questões da ordem da didática e prática de ensino, bem como gestão da educação versus gestão do currículo, interesses (não) hegemônicos de autores/atores do currículo. (PEREIRA, 2014, p.298).

Ademais, nota-se que as diferentes concepções a respeito do currículo e da identidade do curso de Pedagogia foram mantidas a partir das DCNP/2006. As discussões polêmicas sobre o campo de atuação do pedagogo e as especificidades na organização do curso de Pedagogia não cessaram com a promulgação das DCNP/2006; pelo contrário, intensificaram-se. Dourado (2015, p. 300) também aponta que, durante toda a década posterior às Diretrizes de 2006, “[...] vários movimentos se efetivaram direcionados a repensar a formação de

profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à valorização desses profissionais”. No Conselho Nacional de Educação (CNE), as movimentações que procuravam solucionar os problemas de organização da formação no curso de Pedagogia foram ampliadas, pois buscavam “[...] maior organicidade para a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo a rediscussão das Diretrizes e outros instrumentos normativos acerca da formação inicial e continuada” (DOURADO, 2015, p. 300).

Diante desse contexto, há modificações no entendimento do trabalho do coordenador pedagógico, pois, ao unificarem-se os afazeres do supervisor e do orientador educacional no espaço da escola, as atividades por eles desenvolvidas passam a ser tratadas na organização institucional como uma ação integrada entre aqueles que coordenam o trabalho pedagógico. Ao excluir as habilitações do curso de Pedagogia, considerou-se que o curso deveria formar integralmente para as funções a serem exercidas pelo profissional Pedagogo.

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico formado a partir das DCNP/2006 necessitava assumir novos padrões educativos, aspirando um trabalho coletivo e democrático na escola, que transformasse a instituição em um ambiente construtivo, cooperativo e dinâmico. Assim, esse profissional passou a exercer uma função importante na escola, superando a fragmentação e buscando um trabalho articulado com foco na coletividade.

A formação inicial tem papel fundamental no trabalho do coordenador pedagógico, pois ela é o princípio do desenvolvimento profissional que se dá de maneira contínua. Por isso, a importância de instituições que ofertam a formação inicial docente oportunizarem uma ampla formação profissional. Não há, porém, um modelo pronto de trabalho a ser realizado para atuar na profissão docente, não existe uma receita e, por isso, a formação não termina com o fim de uma Graduação. Aprender a ensinar requer um contínuo processo de formação, passando pela formação inicial, que é a base e tem o objetivo de preparar os coordenadores pedagógicos para: a) o estudo do mundo, de si mesmo e do conhecimento acadêmico; b) o estudo permanente; c) participar da renovação da escola, incluindo as inovações; e d) enfrentar os problemas gerais do seu local de trabalho (a escola e a classe) (MARCELO GARCIA, 1999). O autor ainda salienta que a capacidade para aprender e o desejo de exercer o que foi aprendido é o produto mais importante da formação docente.

Dessa maneira, podemos perceber que o coordenador pedagógico toma um lugar preponderante nas instituições escolares. Ele assume o protagonismo e apresenta-se como um

elo que pode contribuir para uma boa prática pedagógica do professor. O conhecimento desse profissional extrapola o espaço de sala de aula, em busca de superar dificuldades relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem. Assim sendo, requer-se uma formação inicial bem fundamentada teoricamente e balizada em uma prática real e significativa.

### **O Plano Nacional de Educação (2014)**

Em 2014, foi sancionado o Plano Nacional de Educação (PNE) pelo Congresso Nacional para o decênio de 2014/2024, resultado da Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). Este é considerado um marco importante para a trajetória do campo educacional brasileiro e, conseqüentemente, para a história de formação do coordenador pedagógico. De acordo com Hypolito (2015):

O PNE surge de uma discussão ampla da sociedade em torno dos debates realizados pelas duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), que envolveram inúmeros atores sociais, tais como educadores, sindicalistas, pais, estudantes, representantes de comunidades, dentre outros setores sociais. Todavia, o texto do PNE, que deveria estar baseado nas deliberações dessas conferências, sofreu mutações extraordinárias desde suas primeiras versões e foi sofrendo, no decorrer de sua elaboração final, significativas mudanças que pretendiam adulterar o significado original de muitas proposições. Algumas foram mantidas e melhoradas pela intervenção firme e decidida de associações acadêmicas, sindicatos e movimentos sociais, outras foram introduzidas, de forma sub-reptícia, para atender interesses que nunca haviam se manifestado nas conferências. (HYPOLITO, 2015, p. 520).

O PNE está constituído por 14 artigos, estabelece 20 metas e 254 estratégias. Os principais apontamentos no documento são “[...] sobre qualidade, avaliação, gestão, financiamento educacional e valorização dos profissionais da educação” (DOURADO, 2015, p. 301). Hypolito (2015) contribui ao relatar que, em certos aspectos, o PNE/2014 revela determinadas aspirações da comunidade educacional progressista e comprometida com a educação pública, isso se evidencia pelo fato de o documento contemplar “[...] políticas de valorização docente, formação profissional, assim como o aumento do financiamento da educação (10% do PIB) – Meta 20, embora com uma formulação aquém do que desejavam os movimentos sociais” (HYPOLITO, 2015, p. 521).

Os grupos de metas do PNE/2014 apresentam-se subdivididos em quatro dimensões. O primeiro grupo é composto por metas que ressaltam a garantia do direito à Educação Básica de qualidade, à universalização do ensino e ao aumento das oportunidades educacionais. O

segundo grupo refere-se notadamente à diminuição das disparidades e à valorização da diversidade. O terceiro trata da valorização dos profissionais da educação; e, por fim, um último grupo de metas que se reporta ao Ensino Superior. Com a leitura do PNE/2014, é possível notarmos que as propostas consideradas mais urgentes estão relacionadas à universalização do alcance à Educação Básica, sobretudo no setor infantil e Ensino Médio.

Hypolito (2015, p. 521) expõe que “[...] o Plano Nacional de Educação é paradoxal em alguns temas, ambíguo em outros, ora incompleto e deficiente em muitas temáticas”. A explicação é que, em determinados momentos do PNE, estão definidas ações de acréscimos dos financiamentos para a educação, mas, ao mesmo tempo, o documento estabelece metas pautadas em investimentos que não trazem os resultados esperados para o alcance da qualidade da educação pública, pois apoia “[...] políticas gerencialistas de avaliação e de parceria público-privada, o que para muitos de nós é investir em um ‘saco sem fundo’, que promove políticas privatistas, e não indica um investimento na educação pública de forma plena” (HYPOLITO, 2015, p. 521).

Entendemos que, para a melhoria efetiva da qualidade da educação pública no Brasil, são necessários investimentos que devem ser direcionados para alcançar esse fim, sem que haja intervenções e priorização dos interesses neoliberais. “A precarização do trabalho docente e as péssimas condições físicas e materiais das escolas públicas exigem um investimento direto e objetivo na educação pública” (HYPOLITO, 2015, p. 521). Desse modo, somente com investimentos bem direcionados serão possíveis escolas com um padrão mínimo de qualidade.

A formação docente é apontada pelo PNE/2014 mais especificamente nas metas de 15 a 18 (BRASIL, 2014), porém o tema perpassa por outras metas, de forma secundária, sem que seja o objeto principal. Hypolito (2015) destaca que as metas 15 e 16 são as que melhor contemplam a formação docente, pois a meta 15 acentua a necessidade de uma Política Nacional de Formação de Profissional de Educação que assegure a formação em nível superior, mais especificamente em cursos de licenciatura. O cumprimento da meta deveria acontecer no prazo de um ano.

Dentre as estratégias trazidas na meta 15 do PNE (BRASIL, 2014), Hypolito (2015) destaca:

[...] ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes em cursos de licenciatura (Pibid); consolidar e ampliar plataforma eletrônica para organizar a oferta e as matrículas em cursos de formação inicial e

continuada de profissionais da educação – por onde tem-se organizado o Parfor; enfatizar a necessidade de programas específicos – escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, além da educação especial (tema redundante); propor a reforma dos cursos de licenciatura articulada com a base nacional comum dos currículos da educação básica; garantir a implementação de novas diretrizes curriculares, por meio da avaliação, regulação e supervisão da educação superior; valorizar as práticas de ensino e estágios nos cursos de formação, visando uma articulação da formação e das demandas da educação básica; implementar cursos e programas especiais para dar formação de nível superior aos docentes com formação de nível médio em efetivo exercício; criar programa de bolsas para docentes de idiomas a fim de realizarem estudos de imersão e aperfeiçoamento no exterior; desenvolver modelos de formação docente para a educação profissional com cursos de complementação pedagógica e certificação de profissionais experientes, que valorizem a experiência prática (BRASIL, 2014 *apud* HYPOLITO, 2015, p. 523).

A Meta 16, como mencionado, também destaca a formação docente e ambiciona desenvolver uma política de formação que abranja 50% dos docentes da Educação Básica, em nível de Pós-Graduação, “[...] e garantir formação continuada a todos nas suas respectivas áreas” (HYPOLITO, 2015, p. 524). Assim, o autor apresenta de forma sucinta as estratégias para atingir a meta 16:

Dentre as estratégias para atingir tal meta consta: um planejamento para dimensionar a demanda por formação continuada e fomentar a oferta pelas instituições públicas; a consolidação de política nacional de formação de professores da educação básica; a oferta ampliada de bolsas de estudo para pós-graduação; o fortalecimento da formação por meio das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura. (BRASIL, 2014 *apud* HYPOLITO, 2015, p. 524).

Hypolito (2015), ao analisar as metas 15 e 16 do PNE/2014, por serem as que melhor contemplam a formação docente, percebe que as metas priorizam as políticas públicas do decênio 2014-2024, para a formação e a valorização dos docentes da Educação Básica. O PNE, como uma política de característica regulatória, exhibe peculiaridades, com objetivos que se associam às principais adversidades da educação brasileira. Cabe, assim, à sociedade civil avaliar se as políticas vêm sendo implementadas e quais interesses têm sido atendidos.

Weber (2015, p. 509) estabelece que o PNE/2014 foi elaborado em torno de uma “[...] concepção de educação de qualidade como direito social básico, cuja materialização requer ação coordenada e articulada dos sistemas de ensino e destinação de recursos com foco determinado”. O autor sintetiza aspectos significativos das metas 15 a 18 do PNE/2014, ao colocar que essas metas

[...] têm como alvo o professorado da educação básica da rede pública: a meta 15 estabelece que todos os professores, ao final dos 10 anos recobertos pelo Plano, terão completado “[...] formação específica em nível superior obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam [...]”; a meta 16, determina que 50% dos professores da educação básica obtenham formação pós-graduada durante o período de vigência do Plano e que a todos os professores, nesse mesmo período, sejam asseguradas oportunidades de formação continuada. Valorização do professor da educação básica é expressa na meta 17 que prevê a aproximação de sua remuneração à dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o 6º ano de vigência do atual PNE. [...]. Por fim, a meta 18 objetiva “[...] assegurar planos de carreira para os professores da educação básica pública de todos os sistemas de ensino [...]”, tomando como referência o piso salarial nacional. (WEBER, 2015, p. 509).

Dessa forma, percebemos que a temática da valorização docente ganhou destaque a partir da promulgação do PNE/2014, aspecto importante, para a valorização docente, inclusive do profissional coordenador pedagógico. Weber (2015, p. 510) menciona que o exercício da função docente com caráter profissional “[...] requer formação longa, em nível superior, e aperfeiçoamento contínuo do seu fazer educacional em condições de trabalho adequadas ao exercício de sua tarefa educacional”.

Observando o terceiro e último relatório de monitoramento das metas do PNE/2014, publicado em 2020, nota-se que com relação à meta 15, os índices de professores com formação superior adequada à área de conhecimento que lecionam aumentaram, “chegando em 2019 a 54,8% para educação infantil, 66,1% para os anos iniciais do ensino fundamental, 53,2% para os anos finais do ensino fundamental e 63,3% para o ensino médio” (BRASIL, 2020, p.324). Porém, é necessário salientar que são números ainda distantes do que pretende a meta, que é atingir o índice 100% dos professores com formação compatível.

Sobre a meta 16, a qual também discorre sobre aspectos relacionados à formação de professores, o relatório do Inep (2020) demonstra que o número de professores com titulação em nível de pós-graduação aumentou, de 30,2% para 41,3% no período de 2013 a 2019, assim “caso seja mantido esse ritmo de crescimento, será possível atingir a meta de 50% até 2024”. (BRASIL, 2020, p.345). O relatório discorre sobre as desigualdades regionais ainda evidenciadas e sobre os maiores índices de crescimento concentrar-se nas regiões urbanas. O relatório traz um índice interessante em relação a formação continuada dos professores ao apontar que “as redes públicas foram as que mais promoveram a formação dos professores, tanto em nível de pós-graduação quanto em formações continuadas, a despeito da rede privada, que demonstrou pouca evolução em seus índices” (BRASIL, 2020, p.345)

É elementar ressaltarmos que, no texto do PNE/2014, a maioria dos dados refere-se aos docentes, porém não fica claro se os coordenadores pedagógicos são contemplados nessa categoria. Segundo Oliveira *et al.* (2017, p. 968), não há “[...] dados específicos sobre o coordenador pedagógico nos indicadores das metas do PNE relacionadas à valorização”. Em alguns momentos, são citados os profissionais da educação; em outros, os do magistério, e, na maioria das vezes, consideram especificamente os professores. Para Oliveira *et al.* (2017, p. 968): “Acreditamos ser essa situação fruto da falta de políticas de valorização da função de coordenação pedagógica”. Os autores concluem que os dados do PNE/2014 contemplam, em suas metas, a valorização dos profissionais da educação, porém “[...] os indicadores das metas apresentam dados apenas dos docentes, indicando invisibilidade do coordenador pedagógico” (OLIVEIRA *et al.*, 2017, p. 969).

### **As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada**

Em 1º de julho de 2015, por meio da Resolução Nº 2, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para formação continuada (BRASIL, 2015), em cumprimento à Meta 15 do PNE/2014. As diretrizes de formação de professores foram necessárias perante as mudanças ocorridas na legislação referentes à formação de professores. Dourado (2015, p. 301) aponta que todas as metas e estratégias apresentadas no PNE/2014 “[...] foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério”. De acordo com o autor, “[...] a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos” (DOURADO, 2015, p. 304); por esse motivo, a importância de ser repensada criticamente a formação dos profissionais atuantes na educação.

As DCN/2015 apresentam contribuições e percepções basilares para que haja melhorias na formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas. Para Dourado (2015), as concepções apontadas nas DCN/2015, para a melhoria da formação inicial e continuada e suas dinâmicas formativas implicam mais organicidade das políticas de formação dos profissionais do magistério da Educação Básica e conseqüentemente para os coordenadores pedagógicos, cujos processos

[...] implicam o repensar e o avançar nos marcos referenciais atuais para a formação inicial e continuada por meio de ações mais orgânicas entre as políticas e gestão para a educação básica e a educação superior, incluindo a pós-graduação e, nesse contexto, para as políticas direcionadas à valorização dos profissionais da educação. (DOURADO, 2015, p. 306).

Assim sendo, com a necessidade de repensar as políticas de formação de professores, busca-se mais organização nesse âmbito. As DCN/2015 deliberam sobre os fundamentos da formação inicial e continuada de profissionais do magistério da Educação Básica e revelam que, para uma melhor sistematização nos projetos formativos, existe a carência de melhor articulação entre as instituições de Educação Superior e de Educação Básica (BRASIL, 2015). Além disso, indicam que tanto a formação inicial como a continuada devem contemplar:

I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais; II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente; III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido; IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos; V. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras; VI. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas a diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (BRASIL, 2015, p. 5).

Podemos dizer que os avanços que constam nas DCN/2015, em relação às DCNP/2006 têm semelhança com a demonstração de respeito “[...] às experiências historicamente desenvolvidas na área de formação de professores, sem o entendimento de que reformas centralizadas, de cunho prescritivo e homogeneizador sejam a solução para a Formação de Professores” (KASTELIJNS; DOMINGUES, 2016, p.11). Assim, segundo Dourado (2015), as novas abordagens elencadas nas DCN/2015

[...] implicam novos horizontes à dinâmica formativa dos profissionais do magistério da educação básica, pois a garantia do direito à educação a grupos e sujeitos historicamente marginalizados exige transformação na forma como as instituições de educação básica e superior estruturam seus espaços e tempos, suas regras e normas, incorporam novos materiais e recursos pedagógicos. (DOURADO, 2015, p. 307).

Nessa perspectiva, o coordenador pedagógico formado a partir das DCN/2015 necessita assumir funções na escola com determinação e competência, aspirando um trabalho coletivo e democrático, que transforme as instituições educativas em ambientes culturais e que proporcione a chance da construção de conhecimentos imprescindíveis para a sociedade.

O coordenador pedagógico adveio a exercer diversas atividades que o tornaram um profissional de função generalista, já que passou a ser requerido a ele superar a fragmentação, com o desenvolvimento de um trabalho cunhado na cooperação. Assim sendo, a formação inicial prevista nas DCN/2015 traz uma proposta de trabalho coletivo que requer planejamento sistemático e integrado com a escola. Por essa razão, busca-se mais organicidade na formação de professores e uma profunda articulação com a Educação Básica. Entendemos, nesse sentido, que a formação do professor e/ou de coordenador pedagógico necessita estar em permanente confronto com o cotidiano escolar, na tentativa de aproximar-se ao máximo da resolução de problemas, das dificuldades de aprendizagem dos alunos e do trabalho dos professores.

A sólida formação teórica e interdisciplinar que as DCN/2015 definem envolve um trabalho árduo com pesquisa, estudo sobre os clássicos da pedagogia, bem como uma sintonia com a política e o contexto educacional da região onde o trabalho será desenvolvido.

Nas DCN/2015, também chama atenção o fato de haver uma proposta que em todas as licenciaturas aconteça a formação do gestor educacional. Conforme consta na Resolução N° 2/2015, que define as Diretrizes, é mencionado que o licenciado necessita estar apto para a “[...] atuação profissional no ensino, na gestão de processos educativos e na organização e gestão de instituições de educação básica” (BRASIL, 2015, p. 7). Esse aspecto fica evidenciado também na Resolução CNE/CP N° 2/2015, em seu artigo 3°:

§ 4° Os profissionais do magistério da educação básica compreendem aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares de educação básica, nas diversas etapas e modalidades de educação (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação profissional e técnica de nível médio, educação escolar indígena, educação do campo, educação escolar quilombola e educação a distância), e possuem a formação mínima exigida pela legislação federal das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 2015, p. 4).

Dessa forma, fica manifestada a intenção de que, a partir das DCN/2015, todas as licenciaturas se responsabilizem pela formação de gestores. Segundo Dourado (2015),

[...] as atividades do magistério também compreendem a atuação e participação na organização e gestão de sistemas de educação básica e suas instituições de ensino, englobando o planejamento, desenvolvimento, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos, do ensino, das dinâmicas pedagógicas e experiências educativas, bem como, a produção e

difusão do conhecimento científico-tecnológico das áreas específicas e do campo educacional. (DOURADO, 2015, p. 308).

As DCN/2015, ao abordarem a formação para a gestão em todas as licenciaturas, demonstram uma importante ação formativa que pode favorecer a compreensão da efetivação de políticas educacionais nos contextos em que estas se materializam. A proposta coaduna-se com a necessidade de trabalho coletivo exercida pelo coordenador pedagógico, previsto na mesma legislação.

Destarte, os documentos que constituem as DCN/2015 são amplos, pois necessitam dar conta de todos os elementos referentes à educação. Todavia, ao constituírem-se dessa maneira, por expandirem as atribuições dos professores da Educação Básica, evidenciam os obstáculos e as incertezas que têm acompanhado as discussões em torno da formação inicial e continuada de professores e da identidade dos profissionais atuantes da gestão das escolas.

As DCN/2015 parecem abranger aspectos consideráveis, porém temas imprescindíveis são tratados de maneira superficial, aspecto que pode ser justificado pelo amplo conjunto de atividades enredadas na docência. Os profissionais licenciados para atuar na docência ou na gestão, como prevê a legislação, necessitam estar em constante formação profissional e ter cautela para que sua atuação não esteja pautada em uma perspectiva técnica e pragmática. É fundamental, assim, a consciência dos aspectos políticos e pedagógicos que constituem sua prática. Entretanto, hoje a legislação está suspensa em decorrência da Resolução CNE/CP N° 2/2019, que sofre muitos ataques por parte dos profissionais da educação.

### **A Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019**

Em 20 de dezembro de 2019, a Resolução CNE/CP N° 2 apresentou as novas DCN, que tratam das instruções e das normas para a atualização e a organização curricular dos cursos superiores de formação docente (BRASIL, 2019). O texto das novas Diretrizes instituiu também a Base Nacional Comum para a Formação dos Professores da Educação Básica – BNC (BRASIL, 2019). A partir de tal normativa, a formação inicial de professores fragmenta-se, pois há uma separação da formação continuada e da valorização profissional. Após a rápida aprovação da Resolução CNE/CP N° 2/2019, diversas entidades manifestaram-se contrárias, dentre elas a ANFOPE. Segundo a Associação:

Essa ‘nova’ Resolução é mais um retrocesso educacional pois descaracteriza a formação docente afrontando a concepção da Base Comum Nacional dos cursos de formação de professores, que articula indissociavelmente a

formação e a valorização dos profissionais da educação, defendida historicamente pela ANFOPE. Essa aprovação acelerada, sem discussão, visa desmontar um processo em curso nas IES de todo o país, que nos últimos anos se dedicaram a reformular seus cursos de licenciatura conforme determinava a Resolução 02/2015, dentro do prazo previsto pelo CNE, que prorrogou sua implementação até dezembro de 2019. [...]. Tal medida compromete a elevação da qualidade dos cursos de formação e da educação brasileira, e anula os avanços propostos pela Resolução 02/2015. (ANFOPE *et al.*, 2019, n.p.)

Ao romper com a união entre formação inicial, formação continuada e valorização profissional, há uma ininterrupta preparação do profissional da educação. Para Bazzo e Scheibe (2019, p.681), a preocupação é que a rápida decisão em relação à formação dos docentes no Brasil manifeste a vontade de entregar à sociedade professores que possam oferecer ao mercado sujeitos educados para não reagir à perda constante de direitos, mas, sim, “[...] para atender a uma ordem que preserve o sistema e suas desigualdades”. As autoras comentam sobre os membros do conselho que aprovaram as novas Diretrizes e como alguns desses personagens possuem interesse de que a educação siga os rumos da privatização, em uma visão pragmática e de atender meramente aos interesses neoliberais. Conforme as pesquisadoras,

[...] aqueles que a aprovaram por unanimidade possuem relações ou vínculos explícitos com instituições do espectro da educação privada, com sua lógica empresarial voltada à ordenação do status quo. Entre elas, instituições privadas de ensino superior; empresas educacionais de capital aberto; Sistema S; movimentos empresariais; Organizações Sociais (OS), entre outros (BAZZO; SCHEIBE, 2019, p. 681).

As autoras salientam que apenas dois membros da comissão possuíam vínculo com instituições públicas de Ensino Superior. Tal fato demonstra, com clareza, que os interesses defendidos com a aprovação da Resolução CNE/CP nº 2/2019, em nenhum momento, estiveram voltados às necessidades do coletivo docente e às melhorias na formação de professores no país (BAZZO; SCHEIBE, 2019). A concepção de docência fragmentada corrobora com uma perspectiva tecnocrata de educação no sentido de atender a padrões privatistas. Assim, de acordo com Evangelista, Fiera e Titton (2019),

[...] estamos frente a um movimento de produção de hegemonia burguesa que lança mão da escola, em todos os seus níveis, para produzir força de trabalho dócil, a baixo custo e por meio de formação rebaixada do ponto de vista da aquisição do conhecimento científico. (EVANGELISTA; FIERA; TITTON, 2019, n.p.).

Nesse sentido, a hegemonia burguesa vai se consolidando e “[...] se capilariza na educação pública, vamos perdendo de vista os valores e conhecimentos universais que devem orientar a formação humana”, conforme Evangelista, Fiera e Tilton (2019, n.p.).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC- Formação), mantém a carga horária dos cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica, em nível superior em 3.200 horas, com duração de no mínimo, 08 (oito) semestres. Além disso, o novo documento estabelece que a carga horária deva ser destinada ao desenvolvimento de competências profissionais, as quais estão organizadas em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento. Assim, a Resolução CNE/CP Nº 2 preocupa-se que a formação docente seja mais direcionada para a prática de ensino, o que pode acarretar na valorização de aspectos pragmáticos, realizando-se uma incomunicação entre teoria e prática.

Em carta, as entidades nacionais apontam a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 como política de desmonte da educação, salientando que a nova normativa desconsidera o PNE e impõe cortes de orçamento além de outras medidas restritivas (ANFOPE *et al.*, 2020). Essas entidades manifestaram coletivamente seu posicionamento, em que consideram a Resolução CNE/CP Nº 2/2019 um retrocesso, apontando que esta constitui uma maneira de retomar concepções ultrapassadas de formação docente; além disso, ressaltam que o CNE, ao desconsiderar as proposições das diversas entidades educacionais, acabou por privilegiar âmbitos empresariais que possuem interesses mercadológicos (ANFOPE *et al.*, 2020).

Um retrocesso está apontado no Capítulo VII da Resolução CNE/CP Nº 2/2019, que trata da formação para atividades pedagógicas e de gestão, quando retoma a terminologia: Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional (BRASIL, 2019). Ao mencionar tais termos, reportamo-nos ao curso de Pedagogia das décadas de 1970 e 1980, que propunha uma formação por habilitação. Essa retomada leva-nos ao confronto inadequado do trabalho fragmentado do coordenador pedagógico na escola quando ele era responsável pelo professor, e o orientador educacional, pelo aluno e pela família. Há uma prática de divisão de tarefas na escola, voltada a um saber fazer, um planejamento técnico e dicotômico do trabalho do coordenador pedagógico.

Nesse contexto, as DCN/2019 atropelam conceitos já instituídos há décadas nos cursos de Pedagogia e que muito se galgou para atingirmos – estamos falando do trabalho

cooperativo e democrático entre os gestores da administração e os gestores pedagógicos da escola, que, por duas décadas, vem sendo realizado nos cursos de Pedagogia. Logo, concepções que mudam drasticamente o trabalho na instituição escolar e abre a possibilidades de autoritarismos e desmandos.

Ainda, para Costa, Farias e Souza (2020), além da Resolução CNE/CP N° 2/2019 estabelecer que os currículos dos cursos nas instituições de Ensino Superior se organizem a partir de competências e de habilidades específicas, parece delimitar e reduzir a autonomia docente. A Resolução CNE/CP N° 2/2019 estabelece-se como um amparo para que o capital possa avançar na educação. Por isso, a intencionalidade de impor padrões curriculares que atendam aos interesses mercadológicos.

A efetivação da Resolução CNE/CP N° 2/2019 ainda não ocorreu, pois, quando as Instituições de Ensino Superior discutiam seus currículos, a fim de atender à Resolução N° 2/2015, o mundo atravessava um turbulento período de pandemia pela COVID-19. Por isso, as mudanças e as discussões a respeito das alterações que serão realizadas nos cursos de formação de professores e, assim na formação de coordenadores pedagógicos, ainda não estão claras. Caberá a cada instituição rever sua organização e resistir aos desígnios das novas DCN/2019 para a formação de professores e profissionais que irão atuar na gestão, como os coordenadores pedagógicos.

### **Reflexões finais**

As DCNP/2006 – Resolução CNE/CP N° 1, de 15 de maio de 2006– configuram-se como um grande passo em relação ao rompimento com a fragmentação do trabalho docente na escola, ao extinguirem as habilitações no curso de Pedagogia e reconhecer a docência em um sentido ampliado. No entanto, é necessário considerar a precarização que se aprofunda no trabalho dos coordenadores pedagógicos a partir desse marco legal. Com a concepção do pedagogo unitário, tarefas que antes eram realizadas por outros profissionais acabam se concentrando e ficando a cargo de apenas um responsável, o coordenador pedagógico.

O PNE/2014-2024 – Lei N° 13.005, de 25 de junho de 2014 –, apesar de elaborado por meio de debates parcialmente democráticos, em suas metas e estratégias, mostra-se ajustado aos interesses da lógica neoliberal, pois fica evidenciado o financiamento público proposto às instituições da iniciativa privada e ao estímulo oferecido às parcerias público-privadas. Isso dificulta a integração dos cursos de formação inicial com a escola, uma articulação tão

sonhada e necessária para um trabalho efetivo e voltado à realidade da escola. Neste documento é notório a invisibilidade do coordenador pedagógico, apesar da amplitude e importância das funções por ele desempenhadas.

As DCN/2015 – Resolução Nº 2, de 1 de julho de 2015 – avançam com relação às diretrizes da Pedagogia, pois aprofundam a dimensão da gestão educacional e escolar ao considerarem a formação do gestor em todas as licenciaturas. Entendemos que tal fator não caracteriza uma perda de campo de trabalho para o profissional pedagogo, mas possibilita uma amplitude de conhecimentos a todos os licenciados, aspecto que tende a contribuir com a prática pedagógica nas instituições.

Quanto à Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, esta resulta em processos formativos pragmáticos, sem contestação e problematização. Da maneira como é apresentada e estabelece a Base Nacional Curricular para a formação de professores, acaba por intensificar a precarização do trabalho docente, tornando o trabalho do coordenador pedagógico ainda mais burocrático, intenso e precarizado. Ao alinhar-se com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a formação de professores pode ser levada a um reducionismo e a um conteudismo.

O que se evidencia ao analisarmos as Diretrizes Curriculares e o PNE na formação do coordenador pedagógico é que o Estado vem abandonando cada vez mais as suas responsabilidades perante a educação e a formação de professores. Conseqüentemente, tem permitido que empresários, por meio de fundações, se instalem nos sistemas públicos de educação e, assim, administrem as políticas educacionais, tendo como finalidade o lucro, aspecto que fica marcado principalmente com a Resolução CNE/CP Nº 2/2019.

Este estudo permitiu discutir aspectos da legislação que regulamentam a formação e condições de trabalho dos coordenadores pedagógicos, notando-se a invisibilidade das especificidades do trabalho do coordenador pedagógico nos documentos analisados. Não se identifica na Resolução CNE/CP Nº 2/2019, por exemplo, uma consideração sobre a formação de profissionais mais autônomos em relação às decisões curriculares, reflexivos, críticos, que tenham olhar investigativo sobre a prática e a pesquisa como ferramenta de mudança, aspectos estes que são indispensáveis para pensarmos em coordenadores pedagógicos que assumam o controle dos processos na escola e não se dediquem apenas a atender aos interesses do mercado.

## Referências

AGUIAR Márcia Angela da S. *et al.* Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil: disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 819-842, out. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300010>

ANFOPE *et al.* Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação. **Contra a descaracterização da Formação de Professores**. Nota das entidades nacionais em defesa da Res. 02/2015. 2019. Disponível em: <https://anped.org.br/news/contra-descaracterizacao-da-formacao-de-professores-nota-das-entidades-nacionais-em-defesa-da>. Acesso em: 17 jun. 2020.

ANFOPE *et al.* Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação. POSICIONAMENTO das entidades nacionais sobre o Parecer e a Minuta de Resolução do CNE que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). **ANFOPE**, 2 jun. 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/06/Posicionamento-das-entidades-sobre-o-Parecer-e-Minuta-Res-Formacao-Continuada-do-CNE-28-MAIO-2020.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2021.

BAZZO, Vera; SCHEIBE, Leda. De volta para o futuro...retrocessos na atual política de formação docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 27, p. 669-684, set./dez. 2019. DOI: <http://dx.doi.org/10.22420/rde.v13i27.1038>

BRASIL. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CP Nº 5, de 13 de dezembro de 2005. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, [2005]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. Resolução Nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 92, p. 11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 1 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2015]. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Conselho Pleno, [2019]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 24 jan. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação - 2020**. Brasília, DF: Inep, 2020.

BRZEZINSKI, Iria. Novas diretrizes curriculares nacionais da pedagogia. *In*: MOROSINI, Marília Costa. (ed.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária** – Glossário, v. 2. Brasília:INEP, 2006. p. 192-193.

BRZEZINSKI, Iria. Formação de professores para a educação básica e o curso de pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [s. l.], v. 23, n. 2, p. 229-251, maio/ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol23n22007.19127>

COSTA, Maria da Conceição dos Santos; FARIAS, Maria Celeste Gomes de; SOUZA, Michele Borges de. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Formação de Professores no Brasil: retrocessos, precarização do trabalho e desintelectualização docente. **Movimento - Revista de Educação**, Niterói, ano 6, n.10, p. 91-120, jan./jun. 2019. DOI: <https://doi.org/10.22409/mov.v0i10.535>

CRUZ, Gisele Barreto da. **Cursos de pedagogia no Brasil: história e formulação com Pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.36, n.131, p. 299-324, 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909>

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Letícia; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. **Universidade à Esquerda**, 14 nov. 2019. Disponível em: <http://universidadeaesquerda.com.br/debate-diretrizes-para-formacao-docente-e-aprovada-na-calada-do-dia-mais-mercado/>. Acesso em: 19 jun. 2020.

HYPOLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cadernos Cedes**, Campinas, v.35, n.97, p.517-534, set./dez. 2015.

KASTELIJNS, Fabiana Andrea Barbosa; DOMINGUES, Thaianne de Góis. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da Educação Básica: um olhar comparativo entre dois documentos. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11. 2016, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: ANPEd, 2016. p. 1-12.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Coleção Ciências da Educação. Portugal: Porto, 1999.

OLIVEIRA, Eliane Guimarães de. Políticas de valorização dos profissionais do magistério: um olhar sobre o coordenador pedagógico. **Seminário Gepraxis**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 6, p. 957-972, 2017.

PEREIRA, Antonio. O curso de pedagogia e as novas diretrizes curriculares: análise crítica de um currículo escrito. **Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 7, n. 2, p. 297-313, maio/ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v7i2.20635>

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria.** Campinas: Autores Associados, 2008.

WEBER, Silke. O Plano Nacional de Educação e a valorização docente; confluência do debate nacional. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 495-515, set./dez. 2015. DOI:<https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015150375>

*Recebido em: agosto/2021.*

*Aprovado em: outubro/2021.*