

**DA SUPERVISÃO EDUCACIONAL À COORDENAÇÃO
PEDAGÓGICA: TENSÕES ENTRE REGULAÇÃO E
EMANCIPAÇÃO**

**FROM EDUCATIONAL SUPERVISION TO PEDAGOGICAL
COORDINATION: CONFLICTS BETWEEN REGULATION AND
EMANCIPATION**

**DE LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA A LA COORDINACIÓN
PEDAGÓGICA: TENSIONES ENTRE REGULACIÓN Y
EMANCIPACIÓN**

Jerônimo Sartori¹
Telmo Marcon²

Resumo

O presente estudo, de natureza bibliográfica e documental, objetiva aprofundar as tensões da coordenação pedagógica nas perspectivas: a reguladora focada numa intervenção fiscalizadora e a emancipadora ancorada no diálogo e na democracia. São perspectivas político-pedagógicas distintas que resultaram em formas próprias de atuação na escola. Serão analisadas as funções da supervisão educacional na educação brasileira, enfocando a passagem da atuação fiscalizadora/reguladora para a democrática/emancipadora. A problemática centra-se nas implicações políticas e pedagógicas dessas concepções nos sistemas de ensino e escolas. Na análise, reforça-se a tese da relevância do trabalho do coordenador pedagógico, quando articulado a uma perspectiva dialógica e participativa.

Palavras-chave: processo pedagógico; intervenção fiscalizadora; ação democrática.

Abstract

The study of bibliographic and documentary nature aims to deepen the tension of pedagogical coordination on the following perspectives: the regulator focused on a supervisory intervention and the emancipator anchored in dialogue and democracy. They are distinct political-pedagogical perspectives which have resulted in their own ways of acting at school. The functions of educational supervision in Brazilian education will be analyzed, focusing on the transition from supervisory / regulatory to democratic / emancipatory activities. The issue focuses on the political and pedagogical implications of these conceptions in the education systems and schools. The analysis reinforces the thesis of the relevance of the pedagogical coordinator's work, when articulated with a dialogical and participatory perspective.

Keywords: pedagogical process; inspection intervention; democratic action.

Resumen

¹Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Docente e pesquisador na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – *campus* Erechim/RS. Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5099-1138>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2267208594636934> E-mail: jetori55@yahoo.com.br.

²Doutor em História Social pela PUC/SP. Professor e pesquisador na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (mestrado e doutorado) da Universidade de Passo Fundo (UPF). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9110-3210> Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7659184664426945>. E-mail: telmomarcon@gmail.com.

El estudio de naturaleza bibliográfica y documental objetiva profundizar las tensiones de la coordinación pedagógica en las perspectivas: la reguladora enfocada en una intervención fiscalizadora y la emancipadora basada en el diálogo y en la democracia. Son perspectivas político-pedagógicas distintas que resultarán en formas propias de actuación en la escuela. Serán analizadas las funciones de la supervisión educativa en la educación brasileña, enfocando el pasaje de la actuación fiscalizadora/reguladora para la democrática/emancipadora. La problemática se centra en las implicaciones políticas y pedagógicas de esas concepciones en los sistemas de enseñanza y en las escuelas. En el análisis se refuerza la tesis de la relevancia del trabajo del coordinador pedagógico, cuando es articulado a una perspectiva dialógica y participativa.

Palabras clave: proceso pedagógico; fiscalización de inspección; acción democrática.

Considerações introdutórias

Os cenários educacionais na contemporaneidade configuram-se de modo articulado às profundas transformações que estão em curso em diferentes dimensões da vida social, política, econômica, cultural, religiosa e tecnológica. As mudanças nessas múltiplas dimensões interferem profundamente na constituição subjetiva do indivíduo e na sua socialização, conforme analisam Dardot e Laval (2016), Sennett (2011), entre outros. A complexidade da realidade e a pluralidade de sujeitos, projetos e valores envolvidos demandam novos olhares dos educadores e da própria escola em vista da formação de sujeitos ativos, participativos e autônomos. No contexto educacional contemporâneo, é fundamental o empoderamento de educadores e educandos visando ao fortalecimento de uma visão crítica da sociedade e da escola.

No contexto dessa compreensão mais ampla de sociedade, situamos, dialeticamente, a escola. Em consequência dessa complexidade e da pluralidade emergente, o papel do coordenador pedagógico³ também tem de ser redimensionado. Para tanto, é necessário fazer uma retrospectiva histórica⁴ da atuação desse sujeito no âmbito da escola. Não são apenas nomenclaturas distintas, mas também funções e perspectivas políticas e pedagógicas diferenciadas. Esses papéis diferenciados precisam ser compreendidos nos contextos de suas formulações e dos pressupostos pedagógicos

³Conforme Saviani (2015, p. 28), foi no estado de São Paulo, ainda na década de 1930, que se atribui a denominação de coordenador pedagógico (CP) ao supervisor que atuava nas escolas. Aqui, adota-se a denominação CP, tendo em vista que o trabalho centrado na ação do professor requer envolvimento e comprometimento do coordenador e dos coordenados numa relação de estar **com** e não **para** – relação democrática (Almeida, 2018).

⁴O artigo traz elementos da história da educação desde o período jesuítico de 1599. No entanto, destaca o período pós LDB de 1996 e as Diretrizes Nacionais Curriculares do Curso de Graduação em Pedagogia de 2006 (Resolução. CNE/CP, nº 1/2006).

subjacentes, muitos deles centralizadores ou explicitamente autoritários, próprios de contextos ditatoriais, mas, também, dialógicos e emancipadores peculiares aos contextos democráticos. São perspectivas distintas que impactam na definição do papel da coordenação pedagógica e também nas práticas educativas escolares.

Desse modo, é fundamental pensar na atuação desse sujeito na escola e em seu protagonismo no planejamento, execução e avaliação das propostas de ensino. Tendo em vista as múltiplas variáveis que envolvem a educação e os seus profissionais, atenta-se, neste estudo, para o papel da supervisão educacional desenvolvida por profissionais que ganharam, ao longo do tempo, distintas denominações: inspetor escolar (IE); supervisor educacional (SE); coordenador pedagógico (CP). De um modo geral, essa função foi definida a partir do trabalho de orientação e assessoramento pedagógico na escola, objetivando a qualificação do processo educacional como um todo. O profissional que atua nesse campo precisa mobilizar e dinamizar o corpo docente e ter condições para enfrentar os desafios que perpassam o cotidiano escolar. Isso implica uma visão aberta que seja capaz de dar conta da pluralidade existente na escola, bem como ajudar na definição dos caminhos para melhorar a prática pedagógica docente e o desempenho dos estudantes de forma coletiva e democrática.

A história da supervisão escolar é perpassada por contradições entre os enunciados legais e as práticas de supervisionar que são, muitas vezes, pensadas e executadas à margem das demandas da escola e das realidades de professores e alunos. Todavia, nas últimas décadas, houve um esforço para traçar novos caminhos visando à superação da perspectiva pedagógica calcada na regulação e, ao mesmo tempo, fortalecendo uma visão emancipadora, dialógica e democrática. Para consolidar essa visão emancipatória, é necessário superar as desconfianças acerca da supervisão controladora e autoritária, que coloca docentes em situações de constrangimento e deixa de construir relações de mútua confiança entre supervisor e supervisionados (Vieira, 2009). Daí a necessidade de fortalecer a atuação de profissionais que buscam desenvolver um trabalho democrático, responsável, respeitoso, solidário e articulado com as experiências dos docentes. Essa perspectiva implica repensar e redimensionar permanentemente as práticas educativas na escola, visando fortalecer a permanência do

estudante, bem como o desenvolvimento do seu processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, é imprescindível que todas as ações sejam pensadas e planejadas articuladamente com o Projeto Político-Pedagógico da escola, com o Regimento Escolar e os Planos de Ensino, atentando para as necessidades de (re)adequação e (re)elaboração das ações para que as práticas pedagógicas sejam desenvolvidas de maneira coerente e consigam dar conta das demandas da comunidade escolar (Veiga, 2003).

Ao problematizar as propostas e as práticas realizadas no âmbito das unidades escolares, compete ao supervisor diagnosticar, acompanhar, mobilizar e construir estratégias preventivas, proativas e coerentes com o projeto político-pedagógico, visando atender as demandas dos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, é fundamental atuar junto aos professores no planejamento das atividades docentes em vista da melhoria no desempenho do aluno e acompanhar o docente no processo de avaliação da aprendizagem, promovendo estudos e pesquisas para superar práticas avaliativas pontuais e fragmentadas, aprimorando as formas de avaliar através de processos numa perspectiva de totalidade.

Com base em discursos que reconhecem o trabalho do SE, especialmente no espaço das unidades escolares, questiona-se como se configura o papel do supervisor educacional nos sistemas de ensino (públicos e privados) e nas unidades escolares no decorrer da história da educação brasileira? Este artigo está orientado pela preocupação de conhecer a trajetória da função supervisora nos diferentes sistemas de educação, considerando os limites e os avanços do trabalho do Supervisor Educacional e as possibilidades de reconfiguração do ser e estar supervisor/coordenador na escola. Para dar conta desse propósito, vale-se de fontes documentais que tratam de aspectos legais da função e da formação desse profissional e também da produção bibliográfica relativa à função histórica da supervisão educacional nos sistemas de ensino e nas escolas de educação básica.

Ademais, para responder aos objetivos propostos, foi desenvolvido em três tópicos: a) uma abordagem de aspectos legais (legislação) que orientou e orienta o trabalho do supervisor (aspectos históricos e conceituais desde a implementação no sistema educacional brasileiro); b) destaque para as formas como ocorrem as inserções

dos supervisores nos sistemas de educação e nas escolas, referenciando os limites e os avanços dessa intervenção no aprimoramento (ou não) da ação docente na escola; c) a (re)configuração da ação supervisora que vem ocorrendo nas últimas décadas e transita de uma perspectiva fiscalizadora, policialesca, burocrática, autoritária e reguladora para uma perspectiva colaborativa, democrática e emancipadora. Destaca-se, aqui, a perspectiva de horizontalidade do trabalho do supervisor com os pares na escola⁵. Por fim, nas considerações finais, reforça-se a tese que um trabalho colaborativo e dialógico possibilita uma atuação integrada e uma formação crítico-emancipadora dos diferentes sujeitos presentes na escola.

Supervisão Educacional: perspectiva reguladora

Estudar a educação brasileira do ponto de vista das funções que distintos profissionais executaram requer muito cuidado, particularmente pela amplitude e complexidade que configura esse campo, que é transversalizado por disputas políticas e pedagógicas. Como anunciado na introdução deste estudo, o recorte incide sobre o profissional que exerce a supervisão educacional. No percurso da educação brasileira, esse profissional recebe várias denominações: inspetor, orientador pedagógico, supervisor pedagógico, supervisor escolar, coordenador pedagógico. Pretende-se, aqui, aprofundar historicamente como se dá a institucionalização da supervisão educacional e as funções atribuídas a esse profissional em espaços educativos, tanto nos sistemas de ensino quanto nas unidades escolares.

Elementos embrionários da supervisão educacional no Brasil podem ser encontrados no projeto educativo dos jesuítas fundamentado no *Ratio Studiorum* (Franca, 1952). No plano de organização dos estudos, homologado pela Companhia de Jesus, em 1599, há um conjunto de regras para disciplinar e controlar a prática didática. No tópico “Regras do Prefeito de estudos” do *Ratio Studiorum*, a primeira regra estabelece a função a ser desempenhada pelo prefeito: “ser o instrumento geral do

⁵Cabe, aqui, uma observação: a transição de uma visão controladora para uma perspectiva emancipadora vem sendo construída desde a década de 1980. As transformações que ocorreram desde o governo Temer, mas, de modo acentuado com a eleição de Bolsonaro, reforçam uma perspectiva de controle e censura na atuação dos profissionais na escola, não apenas o supervisor. Esse retrocesso em curso não será, aqui, objeto de análise.

Reitor, afim de, na medida da autoridade por ele concedida, organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as frequentam, façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus” (Franca, 1952, p. 10).

Na lei de 15 de outubro de 1827 (Brasil, 1827), que regulamenta a Carta Constitucional de 1824, no que tange à educação, uma das primeiras legislações a disciplinar a criação de escolas e o provimento de professores, não há qualquer referência à função da coordenação pedagógica. Para Saviani (2006, p. 23-24), as primeiras manifestações relativas à coordenação pedagógica ocorrem na segunda metade do século XIX. Entre 1860 e 1890, surge a “necessidade de articulação de todos os serviços de educação numa coordenação nacional, que colocava em pauta a questão da organização de um sistema nacional de educação”. Para Saviani (2006), nesse período, aparece a ideia de supervisão na perspectiva de uma prática de coordenação pedagógica. Mesmo que as discussões, no período, fossem incipientes, elas já eram marcadas por uma ideia de controle a ser exercido por um inspetor escolar que tinha a função de, segundo Przybylski (1982, p. 54), “acompanhar a frequência dos alunos, o funcionamento das escolas e a estatística escolar”. De acordo com a autora, emerge, pela primeira vez, em 1892, a figura do inspetor escolar com a atribuição de fiscalizar e realizar o controle sobre o cumprimento de leis e regulamentos à época vigentes.

No entanto, somente em 1939, a legislação passa a exigir uma formação em Pedagogia⁶ para a atuação na “orientação educacional”. Conforme artigo 51, alínea “c” do Decreto-Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939 (Brasil, 1939), é exigido “para o preenchimento dos cargos de técnicos de educação do Ministério da Educação, o diploma de bacharel em pedagogia”. O técnico em educação de que trata esse Decreto-Lei prenuncia um trabalho similar ao da inspeção escolar na medida em que, segundo Silva (2002, p. 143), esse profissional deveria desempenhar “todas as tarefas não docentes da atividade educacional”. A partir de então, os graduados em Pedagogia podiam participar de concursos públicos para o cargo de “técnico em educação”, tanto no Ministério da Educação quanto nas secretarias de educação de estados e municípios.

⁶O curso de Pedagogia é criado pelo Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), como bacharelado e complementado pelo “curso de didática” para a obtenção do grau de licenciado.

Cabe observar que essas transformações ocorrem num contexto de censuras instauradas pela ditadura Vargas de 1937 a 1945. Por isso, a função do inspetor não pode ser pensada, nesse contexto, de forma descolada da ditadura do Estado Novo e do controle político e ideológico exercido, especialmente, pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP), não por acaso criado em 1939⁷.

A formação do pedagogo, conforme estabelecia o Decreto-Lei 1.190/39, incluía o esquema “3+1”. O estudante poderia formar-se em qualquer área das ciências humanas, naturais, exatas ou artes, e obter o título de bacharel em uma dessas áreas específicas. No entanto, para atuar no magistério (docência) deveria dedicar mais um ano de estudos em didática e prática de ensino. Esse modelo de formação produziu uma fragmentação entre o bacharel e o licenciado, fazendo com que o primeiro se sobressaísse ao segundo, fomentando uma competição entre esses profissionais⁸.

As Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61 (Brasil, 1961) estabeleceram a necessidade de setores especializados para a coordenação de atividades pedagógicas no contexto escolar, com a finalidade de orientar a implementação das políticas educacionais nos sistemas de ensino. Como observa Saviani (1999), a LDB de 1961 foi objeto de intensas disputas desde o início da tramitação, em 1948, até a sua aprovação, em 1961. O título VIII do documento final trata da “Da Orientação Educativa e da Inspeção”. Os quatro artigos desse título enfocam a formação do orientador educacional a ser efetivada em cursos especiais “que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam” (artigo 62). A formação de orientadores para atuar em escolas de ensino médio deveria ocorrer em faculdades de filosofia em curso específico para esse fim e destinado aos licenciados “em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos

⁷Existem muitas pesquisas sobre esse período. Destacam-se, aqui, duas obras que ajudam compreender melhor esse contexto educacional: *Educação e autoritarismo no Estado Novo* (Cunha, 1989); *O Hino, o sermão e a ordem do dia: educação no Brasil de 1930 a 1945* (Horta, 1994).

⁸Conforme Saviani (2015), o curso de Pedagogia no bacharelado forma o “técnico da educação” para atuar na organização da burocracia estatal (Ministério da Educação, Secretarias estaduais de educação, entre outros), já a licenciatura forma o professor para atuar no curso normal, o que diferencia a atividade do bacharel da do licenciado. Assim, o “técnico da educação” organiza e pensa a educação e o professor faz a educação.

com estágio mínimo de três anos no magistério” (artigo 63). Os orientadores destinados a atuar no ensino primário deveriam ser “formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário” (artigo 64). Finalmente, o artigo 65 define que o processo de escolha do “inspetor de ensino” deveria ocorrer através de “concurso público de títulos e provas” e o candidato necessitaria “possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar administrativo escolar ou na direção de estabelecimento de ensino”.

Como se pode observar, a LDB de 1961 é a primeira legislação sistemática que estabelece regras claras sobre a formação e o provimento da função de coordenador pedagógico. Confirme Silva (2002, p. 135, grifos do autor), a partir de 1962, o curso de Pedagogia assume a formação “tanto do ‘técnico em educação’ quanto do ‘professor de disciplinas pedagógicas do curso normal’”. A formação do orientador educacional proposta pela LDB de 1961 tem vida curta. Três anos após a sua aprovação ocorre o golpe militar que instaura uma ditadura que perdura oficialmente 21 anos. Nesse período, especialmente de 1968 a 1971, acontecem importantes mudanças nas legislações sobre a educação superior com a Lei nº 5.540/68 (Brasil, 1968) e a reforma no ensino primário e secundário (de 1º grau e 2º grau) através da Lei n. 5692/71 (Brasil, 1971). A respeito da reforma universitária pode-se consultar a obra de Fávero (1991), Saviani (1999, p. 67-103) e Ghiraldelli (1990, p. 163-192). Em relação à reforma do ensino primário e secundário, produzida pela Lei n. 5692/71, pode-se consultar Saviani (1999, p. 105-141). O que essas duas reformas têm em comum é uma preocupação com a despolitização da educação e terem sido elaboradas em contextos extremamente repressivos, sem qualquer participação da sociedade civil.

A Reforma Universitária efetivada em plena ditadura militar embasa-se em dois documentos elaborados à margem do mundo acadêmico: o relatório produzido pelo consultor norte-americano Rudolph Philippi Atcon e o relatório produzido pelo general Carlos de Meira Mattos (Fávero, 1991). A reforma universitária regulamentou os princípios de organização e de trabalho no ensino superior e, por meio do Parecer nº

252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE), assegurou ao curso de Pedagogia “a formação de professores para o ensino normal” e, também, a “formação de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas de ensino” (Silva, 2002, p. 135). Inicialmente, o supervisor atuava em diversas escolas, atendendo e orientando os professores, mesmo sem conhecer o contexto de cada instituição. Entretanto, progressivamente e de acordo com cada sistema, passa a atender somente uma escola, dando assistência técnica e pedagógica, até mesmo instruindo e controlando o trabalho pedagógico.

De acordo com o Parecer nº 252/69 do CFE, o curso de Pedagogia passa a ofertar as habilitações de Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar e Inspeção Educacional, com vistas a fomentar o desenvolvimento nacional e a preparação de profissionais para o mercado de trabalho. A formação dos pedagogos, nesse contexto, é fortemente influenciada pela ideologia desenvolvimentista-autoritária, com uma perspectiva pedagógica tecnicista, voltada à formação para o mercado de trabalho urbano, conforme as diretrizes da educação para o ensino de 1º grau e de 2º grau - Lei nº 5.692/71.

A formação de especialistas em educação é regulamentada pelo CFE, por meio do Parecer nº 252/69 (Brasil, 1969a) e da Resolução n. 2 de 11 de abril de 1969 (Brasil, 1969b), fortalecendo a implementação dos serviços de Supervisão Educacional nos sistemas e nas escolas. O Parecer e a Resolução foram objeto de críticas por fortalecerem uma divisão social do trabalho na escola, marcada por uma visão fragmentada do trabalho na escola e instituir os especialistas em educação (orientador, supervisor, administrador e inspetor escolar). O Parecer aponta a necessidade de aprimorar a formação docente para melhor desenvolver a “missão” de educar, com o que se institucionaliza o profissional supervisor, à época, tido como uma inovação no ensino brasileiro (Silva, 2002). Assim, institui-se, na escola, uma divisão do trabalho, onde cada especialista responsabiliza-se por uma parcela da unidade escolar, seja na área administrativa ou pedagógica. Gradativamente, os diferentes especialistas encontram mais dificuldades para dialogar entre si, no sentido de potencializar esforços em prol de um trabalho coletivo, ampliando-se a fragmentação do trabalho pedagógico.

Desde o final da década de 1970, com a crise do milagre econômico, multiplicaram-se as manifestações sociais em defesa da democracia e no enfrentamento de práticas ditatoriais e autoritárias. Desse modo, o fim da ditadura Militar em 1985 fortaleceu novas perspectivas políticas para o Brasil, entre as quais, a redemocratização. A Constituição Federal cidadã, aprovada em 1988, priorizou o ensino básico. A nova orientação política para esse nível de ensino define que ele deveria ser tratado com mais eficiência, pois eram muitas as necessidades educacionais tanto qualitativas quanto estruturais. A melhoria do ensino básico implicava aperfeiçoar a leitura crítica de mundo e avançar no desenvolvimento de habilidades básicas para compreender a realidade histórica situada e datada, especialmente, num contexto em que as políticas educativas passaram a ser orientadas por uma perspectiva gerencialista neoliberal, fortemente influenciada por organismos multilaterais, especialmente o Banco Mundial (Marcon, 2015, p. 264-286).

Nesse contexto, o supervisor passa a ter um papel importante de atender e viabilizar propostas educativas fundamentadas em valores humanistas, visando formar sujeitos críticos e capacitados para intervir na sociedade. Nessa perspectiva, são elaboradas, na segunda metade de 1985, críticas acerca do papel prescritivo e fiscalizador da supervisão educacional. De outro lado, em alguns sistemas de ensino, o coordenador pedagógico passa a ser identificado como um profissional da educação, cuja função é assessorar e orientar docentes, bem como dinamizar a formação continuada na escola.

A década de 1980 é perpassada por um paradoxo que é expresso, de um lado, na persistência de políticas implantadas durante a ditadura militar, voltadas aos interesses capitalistas e a formação de um aluno submisso e, de outro, a emergência de uma nova perspectiva de educação crítica, democrática e cidadã. Essa segunda perspectiva aprofunda as críticas à ação da coordenação pedagógica na educação básica. A LDB de 1996, Lei nº 9.394/96, foi homologada e implementada num momento histórico de ascensão do neoliberalismo e seus impactos nas relações de trabalho e na educação (Antunes, 2005; Gentili, 1998) e reflete, em parte, os paradoxos entre dois projetos: um conservador e privatista de educação, fundamentado no modelo gerencialista defendido

pelo ministro da Educação, Paulo Renato Souza (2005), e outro republicado, alicerçado num projeto de educação laica, democrática e pública. O artigo 64 da LDB de 1996 (Brasil, 1996) trata da formação qualificada do supervisor educacional a ser efetivada em cursos de graduação em pedagogia, bem como em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Neste sentido, há uma preocupação em qualificar os profissionais para atuarem na supervisão educacional.

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

E, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia,

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Res. CNE/CP, n. 1/2006, art. 4º).

Desse modo, destaca-se que é no “serviço de apoio escolar” que a Resolução aponta de forma generalista, à formação do profissional da educação no curso de Pedagogia para atuar na docência e também no campo da gestão e da coordenação pedagógica. Há um conjunto de questões e implicações decorrentes dessa nova regulamentação, mas que extrapola os limites do presente artigo. O que procuramos destacar é que houve avanços importantes nos marcos legais na perspectiva de uma orientação emancipadora, mas as tensões no âmbito da gestão nas instituições permanecem. Nesse sentido, um documento expressa sempre as tensões e embates que perpassaram sua construção. Nesse sentido, não é o documento que muda pontos de vistas dissonantes. Eles perpassam sua construção e tensionam permanentemente nas práticas da gestão da supervisão/coordenação.

Uma mirada histórica da educação brasileira na perspectiva dos marcos legais que orientaram a função e a formação do supervisor/coordenador desde a sua implementação permite identificar avanços, mas também limitações na prática supervisora/coordenadora. É mister, então, considerar a relevância da formação demandada nos diferentes períodos da história da educação brasileira para o exercício

da função de coordenador, bem como os espaços destinados ao exercício desse profissional.

Reconfiguração da ação supervisora: perspectiva emancipadora

Como observado anteriormente, a supervisão educacional foi fortemente influenciada por uma visão controladora e fiscalizadora, sendo realizada de modo burocrático em gabinetes nas escolas ou nas secretarias de educação. Não dá para desconsiderar que a República brasileira viveu mais tempo sob governos autoritários e ditatoriais do que em democracias efetivas. Dos 48 anos que vão de 1937 a 1985, por exemplo, foram apenas 18 anos de democracia, mesmo assim, precária. Além disso, muitas vezes, a função de supervisor foi entendida como espaço para o professor desabafar as suas angústias e buscar soluções pontuais para as suas dificuldades. Dessa forma, a orientação deixou de ser vista como supervisão e o coordenador passou a ser um agente com a função de construir alternativas para enfrentar as emergências de situações-problema. Vendo a supervisão educacional desse prisma, pode-se entender a fragilidade da profissão e os resultados alcançados em termos de qualificação da ação docente no processo ensino-aprendizagem. Talvez, por isso, ainda persistam limites, tanto no agir do supervisor quanto na aceitação de seu trabalho por parte da comunidade escolar, especialmente por docentes.

A perspectiva no presente estudo é que necessitamos trazer para o debate uma reflexão sobre as possibilidades de o supervisor dialogar com o professor que está cotidianamente em sala de aula. Para tanto, é primordial pautar a ação supervisora na perspectiva da práxis pedagógica, objetivando estreitar as relações entre teoria e prática. De acordo com Benincá (2011, p. 45-67), a práxis pedagógica consiste numa relação intersubjetiva entre teoria e prática, o que possibilita ao profissional da educação refletir e investigar a sua própria prática, transformando-a e transformando-se, num movimento educativo de formação permanente.

Ainda de acordo com Benincá (2011, p. 45-67), a práxis pedagógica traz em sua base epistemológica a “relação entre sujeitos” que se desencadeia a partir da prática e potencializa a reflexão, a produção de conhecimentos (elaboração teórica da

experiência), resultando numa formação continuada. Para fortalecer a reflexão sobre a prática, é imprescindível que as ações sustentem-se numa metodologia da práxis⁹. Para tanto, o supervisor necessita conhecer os docentes que atuam no mesmo espaço de trabalho, bem como o contexto sociocultural dos estudantes que se inserem na escola. Apesar disso, reforça-se a tese de que o supervisor, os docentes e os estudantes são sujeitos ativos do processo de escolarização que, em hipótese alguma, podem ser excluídos do conjunto das ações e das práticas pedagógicas, desde o seu planejamento até a execução, a avaliação e o replanejamento, caso necessário.

Por isso, a reorientação da ação supervisora em relação à prática burocrática e fiscalizadora necessita de cuidadosa reflexão acerca de seus fundamentos históricos e teórico-epistemológicos. Dessa forma, considera-se que as questões pedagógicas precisam ser conduzidas e dinamizadas de forma democrática por meio do diálogo e da participação efetiva do coletivo da escola. O pressuposto de que o diálogo tem poder problematizador e criador favorece a “*emersão das consciências, de que resulta sua inserção crítica na realidade*” (Freire, 1987, p. 70, grifos do autor).

Ao ampliar a visão de mundo e as relações que se estabelecem entre sujeitos e, entre estes e o mundo, coordenador e coordenados podem desafiar-se a construir “uma forma autêntica de pensar e atuar” (Freire, 1987, p. 72). Para tanto, é fundamental que todos se reconheçam como sujeitos históricos e inacabados e/ou inconclusos, para compreenderem que a educação também é algo dinâmico que está em permanente movimento. Neste sentido, Freire realça que a educação é um quefazer contínuo “na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade” (1987, p. 73).

Em razão disso, Saviani (2006) chama atenção para o fato de que, na atuação do supervisor, há sempre uma dimensão política e não somente uma dimensão técnica, conforme tendência dominante no início da implementação das “habilitações” no curso de Pedagogia (Parecer nº 252/69 do CFE). Cabe destacar, no entanto, a necessidade que o supervisor tem, muitas vezes, de lançar mão de alguns procedimentos técnicos para a condução das ações junto aos seus pares. Mesmo assim, é preciso considerar que uma

⁹ Considerando a “práxis pedagógica” com um método, a “metodologia da práxis” consiste em investigar e compreender a prática pedagógica, tornando-a objeto de investigação permanente (Benincá, 2011, p. 45-67).

ação nunca é exclusivamente técnica na medida em que está perpassada por uma dimensão política. Com isso, reafirma-se que toda a ação executada produz os seus resultados, portanto, não há neutralidade, ou seja, em todo o procedimento técnico está imbricado um papel político (Saviani, 2006).

Desse modo, é fundamental o supervisor ter clareza dos desafios educacionais contemporâneos, para que, dessa forma, possa construir alternativas com base no diálogo permanente com o coletivo, junto ao qual atua, e encaminhar as decisões consensuadas de forma corresponsável em prol de uma educação emancipatória. Esses processos são, por natureza, perpassados por tensionamentos e conflitos, realidade que exige um esforço permanente de desnaturalização das discriminações em vista de uma postura educacional emancipadora, que se coloque contra as práticas educativas que legitimam um sistema social injusto e opressor (Gadotti, 2012, p. 84).

Na perspectiva de Gadotti (2012), ressalta-se a relevância da prática social, isto é, do trabalho do supervisor no aprimoramento da ação docente e, conseqüentemente, na melhoria do processo ensino-aprendizagem. Apesar disso, destaca-se em conformidade com Benincá, que o trabalho em sala de aula tem de produzir “como resultado uma ação educativa que é apropriada e consumida pelos atores, agentes educativos [...]. A ação educativa é a experiência pedagógica da relação educador-educando, realizada num determinado contexto social” (2011, p. 56).

Num cenário em que se subtrai da maioria dos homens e mulheres “o acesso aos meios indispensáveis para a satisfação de suas mais elementares necessidades”, segundo Saviani (2006, p. 37), é imprescindível que, no âmbito da escola, sejam fortalecidas ações em favor da libertação e emancipação dos alunos. Essa perspectiva é, também, enunciada por Freire (1987, p. 70) ao destacar que “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. Referencia-se, então, que a atuação do supervisor necessita partir da realidade dos sujeitos envolvidos, dos anseios e sonhos que pulsam no seio da escola. Os sujeitos que estão na escola são reais e possuem

histórias e experiências de vida singulares que necessitam ser consideradas no planejamento e no desenvolvimento do ensino.

Com base nos argumentos pontuados, pode-se aprofundar os avanços e limites em relação à prática supervisora. Entre os avanços, destaca-se o indispensável trabalho do supervisor na assessoria aos docentes, no planejamento de ensino e na dinamização do processo formativo e pedagógico na escola. Cabe destacar, ainda, a gradativa mudança de concepção em relação à ação supervisora que supera uma perspectiva controladora-autoritária para uma postura dialógica, colaborativa e participativa. Entre as razões que obstaculizam a ação supervisora, está a dificuldade de aceitação do supervisor por parte da comunidade escolar, particularmente, docentes. Ainda persistem dificuldades para compreender a efetiva ação dos supervisores/coordenadores. Para além dessa preocupação, existem outros problemas que emergem na escola enquanto expressão das sociedades complexas, conforme reflexões de Cenci e Marcon (2016, p. 111-130).

O trabalho da supervisão educacional: desafios e limites na atuação escolar

Uma possível (re)configuração do trabalho do Supervisor Educacional implica ter presente como a ciência hegemônica orientou as práticas e os quefazeres relativos aos profissionais da educação. Dessa forma, cabe atentar para o modo como se assume os compromissos com os projetos educacionais, com as políticas de formação de profissionais da educação e com a construção de uma escola de qualidade visando a uma sociedade justa e democrática. Um olhar atento ao trabalho do supervisor, seja nos sistemas de ensino ou nas escolas, exige ampliar a visão sobre as questões macrosociais, políticas e econômicas, que interferem na vida escolar. Essa postura é importante para reconhecer as interferências do contexto externo à escola e também para não culpabilizar a escola e os professores pelas dificuldades em dar conta dos desafios emergentes do contexto socioeconômico, bem como aqueles estabelecidos pelas políticas educativas.

Entende-se que o ato de reconfigurar práticas e ações demanda rever o conteúdo e a forma para desenvolver o trabalho no campo da supervisão. O coordenador

pedagógico tem de ser capaz de dar conta das contínuas mudanças externas à escola e as que se materializam no âmbito educacional. Dessa forma, o coordenador pedagógico tem de ser capaz de compreender as questões emergentes que desafiam a uma nova prática

[...] não mais voltada só para a qualidade do trabalho pedagógico e suas rigorosas formas de realização, mas também e, sobremaneira, compromissada com a construção de um novo conhecimento – o conhecimento emancipação -, com as políticas públicas e a administração da educação no âmbito mais geral (Ferreira, 2006, p. 237).

Atuar na educação escolar com o propósito de uma formação para a emancipação dos sujeitos, sem dúvida, demanda dos gestores, principalmente, do coordenador pedagógico, a realização de um trabalho colaborativo e o aprofundamento de relações de mútua confiança entre os instituídos: coordenador e coordenados. Neste sentido, não basta crer que a mudança na denominação de supervisor educacional para coordenador pedagógico resolva todos os problemas que se entrecruzam aos fazeres da coordenação e da docência no âmbito da escola. É fundamental compreender que a função de supervisor educacional ainda carrega um sentido simbólico negativo, resultante de uma pedagogia verticalizada e antidemocrática que desempenhou uma “função de controle no processo educacional” (Ferreira, 2006, p. 238).

Segundo Ferreira (2006, p. 238), mais importante que o coordenador ser formado em pedagogia ou não, ele deve ter um compromisso de assegurar “a qualidade do ensino, da educação, da formação humana”. Ainda, conforme Ferreira, a qualidade da formação humana não está vinculada apenas ao “saber fazer bem e no saber o que ensinar, mas no trabalho articulador e orgânico” (2006, p. 238). São essas múltiplas funções que podem fortalecer efetivamente uma ação pedagógica compromissada com a humanização. É essa a utopia que tem de mover a ação coordenadora, visando dar conta dos percalços que emergem no dia a dia da escola e necessitam ser enfrentados com a mobilização dos agentes internos e externos à instituição. Assim, as possibilidades de solução dos problemas são muito maiores.

Desse modo, reforça-se o entendimento de que as condições de trabalho, tanto do coordenador quanto dos docentes, interferem na ação pedagógica. Sem o tempo e a

pré-disposição necessários para a formação continuada e para os estudos torna-se difícil dar conta dos compromissos explicitados no projeto político-pedagógico da escola, bem como os decorrentes das políticas públicas. Destaca-se, também, que a falta de condições objetivas de trabalho dos profissionais da educação, bem como a escassez de recursos humanos, materiais e financeiros, pode entravar a realização dos propósitos assumidos pelo coletivo da escola.

Em relação aos avanços no redimensionamento da ação coordenadora na escola, cumpre explicitar que há a necessidade de focar o trabalho junto aos docentes, especialmente, no estabelecimento de uma rede dialógica e colaborativa, para que o coordenador e os coordenados sintam-se sujeitos e agentes de processos formativos permanentes, tendo como referência o “chão” da escola e a sala de aula. Neste sentido, tanto o coordenador quanto os docentes precisam estar predispostos a desenvolverem as suas potencialidades intelectuais e aprofundarem relações de confiança pela mediação de um debate franco e honesto acerca dos desafios da docência. De acordo com Freire (197, p. 81), o compromisso com os homens representa um ato de coragem para (re)criar e transformar a realidade, tendo como referência o diálogo que se faz numa “relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos”.

De acordo com Gouveia e Placco (2013), o coordenador tem um papel preponderante na construção de práticas colaborativas, solidárias e participativas, com vistas à formação continuada dos docentes no próprio espaço da escola. Neste aspecto, as autoras realçam:

[...] é o coordenador que está na escola, ao lado do professor, e pode concretizar uma boa parceria de formação. É o CP que tem as condições para propor bons momentos de formação nos horários de trabalho coletivo previstos na escola para os professores, fazer as orientações por séries, exercer, de fato, o papel de um articulador de aprendizagens. Ao assumir esse papel, o CP se corresponsabiliza, junto com o professor, pela qualidade da aprendizagem dos alunos (2013, p. 70).

A possibilidade de a escola tornar-se um espaço formativo pode ser construída, inicialmente, pelo empoderamento do coordenador ao assumir a função de formador e

assessor ao grupo de professores de sua escola. Consequentemente, precisa demandar da direção as condições objetivas de trabalho, especialmente de tempo e espaço, o que exige uma compreensão acerca da relevância do trabalho desse profissional na escola. É imprescindível, também, o atendimento das condições materiais necessárias, bem como dos recursos humanos. Criadas essas condições, é possível desenvolver um bom trabalho na escola, evitando, dessa forma, que o coordenador, ao atender outras necessidades na instituição, desvie o foco de seu objeto de trabalho.

Nesse trabalho, é fundamental levar em consideração as adversidades do meio educacional e as complexas interferências internas e externas à escola. Neste sentido, é conveniente enfrentar os desafios com prudência, tendo consciência que as soluções podem não ser fáceis, afinal, onde convivem pessoas, existem relações de poder. O cuidado é para impedir que as disputas por interesses particulares comprometam o coletivo. Além disso, é fundamental não cair num pessimismo ou num fatalismo inconsequentes. É preciso, pois, concentrar esforços para conter qualquer iniciativa reacionária que comprometa a gestão democrática da coordenação, seja interna ou externa à escola. Para tanto, é imprescindível fortalecer o princípio da solidariedade nas inter-relações pessoais dentro do trabalho escolar. Para Ferreira (2006, p. 247), o reconhecimento dos limites do nosso conhecimento pode ser a força motriz para impulsionar atos de solidariedade, visto que, nos espaços da fragilidade epistemológica, o coletivo pode arquitetar alternativas, ou seja, propor alternativas às “dificuldades na trajetória do colonialismo para a solidariedade”.

Sair, pois, da condição de objeto resultante de uma educação bancária, conforme críticas fundamentadas por Freire, na *Pedagogia do Oprimido* (1987), implica a conquista da autonomia pessoal e profissional, que não pode ser perseguida de modo isolado e individual e, tampouco, de forma descontextualizada. No movimento das relações teoria e prática, produzem-se as subjetividades que resultam de negociações entre pares, bem como das relações intersubjetivas. Assim, exercer o ato reflexivo sobre o agir - a prática -, implica estranhamento, pois, como afirma Freire (1987, p. 88, grifo do autor), os homens são os únicos “seres entre os ‘inconclusos’, capazes de ter não

apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade”.

A premissa de que os profissionais da educação têm plenas condições de distanciar-se de sua prática possibilita um olhar crítico aos feitos e às fragilidades observadas e vivenciadas no ato de ensinar e de aprender. A crítica produz-se pelos tensionamentos ao avaliar as pretensões e o que foi possível alcançar. Por isso, o coordenador pedagógico pode assumir a liderança e problematizar o lugar, o fazer e o resultado, bem como contribuir para o redimensionamento das ações pedagógicas na escola. A problematização, além de possibilitar uma reflexão crítica, pode também favorecer a sistematização de novos conhecimentos sobre o agir docente. A respeito dessas questões, Gouveia e Placco (2013, p. 76) observam que:

O movimento das reflexões contribui para o professor, gradativamente, sentir-se mais fortalecido e, assim, utilizar os instrumentos conceituais e as estratégias de análise para a compreensão e a reconstrução da prática. Saber fazer é uma atividade intelectual diferente de saber explicar o que se faz. À medida que o professor tem oportunidade de se distanciar da própria prática para pensar sobre ela ganha novas condições para explicar suas ações.

De acordo com Benincá (2011), quando se toma a prática como objeto de observação, o registro é condição para a construção da “ciência pedagógica”. Trazendo para o campo da ação coordenadora, mais especificamente, para a formação continuada que se realiza na escola, o registro das realizações, dos avanços e das tensões é fundamental. O registro da experiência é compreendido, segundo Benincá (2011, p. 57), “como uma ponte que faz a mediação e a passagem da relação pedagógica para o ato educativo. O produto da experiência são os dados empíricos da ação pedagógica”.

Considerando os múltiplos intervenientes no fenômeno educativo, a ciência pedagógica é resultante da ação pedagógica refletida e teorizada, ou seja, da articulação entre teoria e a prática que implica as relações que se estabelecem entre docentes e discentes, bem como da relação delas com os conhecimentos curriculares. O coordenador pedagógico ao lidar com a pluralidade que se efetiva na escola tem a atribuição de dinamizar o “pedagógico”, considerando as singularidades das problemáticas da “sua escola”, “daquela escola”, do lugar onde se concretizam práticas pedagógicas. Conforme aponta Almeida (2018, p. 21), “o pedagógico tem sua

concretude na relação entre as pessoas, e esta não é programada antes; ao contrário, acontece no processo. É dada no contexto de cada escola, em cada situação”.

Tendo em vista que o trabalho do coordenador pedagógico consiste em contribuir com o docente para que potencialize o tempo e o espaço da sala de aula e para que o ensino seja realizado com qualidade e de acordo com os propósitos do projeto político-pedagógico, é imperioso que haja condições de trabalho adequadas à função, bem como habilidade para transitar do coletivo ao individual e do individual ao coletivo. Para Almeida (2018), o coordenador pedagógico não tem a função de “tomar conta dos professores”, tampouco ser um “testa de ferro”, representante de autoridades ou órgãos oficiais da estrutura educacional. Ele tem uma “função mediadora”, “articuladora”, “formadora” e “transformadora”. Ao desempenhar tais funções, pode contribuir para que, nas unidades escolares, a ação pedagógica esteja coerentemente articulada com o projeto político-pedagógico e as demais regulamentações legais, dando novos sentidos para uma intervenção focada na formação e na transformação pessoal e institucional.

Considerações finais

Ao colocar em discussão o papel da coordenação pedagógica no decorrer da história da educação escolar, visualiza-se uma tensão entre uma perspectiva centralizadora com uma função fiscalizadora e uma perspectiva dialógica, participativa e democrática. A tensão entre regulamentação e emancipação traduz não apenas intenções ou práticas pontuais, mas concepções pedagógicas, regulamentações legais e perspectivas educacionais distintas com implicações políticas diferenciadas.

A perspectiva da regulação predominou na história da educação brasileira, desde as práticas disciplinadoras, incluindo castigos físicos, como propunham os Jesuítas, até as políticas formuladas ao longo do século XX, que conceberam a supervisão como controle, regulação, fiscalização e inspeção. Essa influência histórica disciplinadora deixou marcas profundas na educação escolar e na pessoa do supervisor. Essa tradição reguladora fica ainda mais estigmatizada na medida em que há um avanço na democratização da sociedade brasileira desde a década de 1980. Cabe observar que a

tensão entre as duas concepções de coordenação pedagógica ainda persiste, mesmo que as regulamentações legais da função estejam, desde a Constituição de 1988, claramente alinhadas a um projeto pedagógico participativo e democrático. Assim, a tensão entre regulação e emancipação identificada por Santos (2008, p. 317-340) como uma das características da modernidade ainda se faz presente nas práticas da coordenação pedagógica.

Com base na análise realizada, chega-se à conclusão que a função da coordenação pedagógica é fundamental no âmbito escolar, mas precisa estar articulada ao projeto político-pedagógico da escola e dentro de uma perspectiva política participativa, dialógica e democrática. Neste sentido, precisa integrar-se a atuação dos demais envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Mais do que isso, o projeto político-pedagógico precisa estar em consonância com as regulamentações legais que primam por uma perspectiva democrático-emancipadora. Daí a necessidade da coordenação pedagógica intervir de modo participativo e humanizador nas relações construídas na escola. Com o desafio das escolas construírem os seus currículos e elaborarem os projetos político-pedagógicos, a figura do coordenador ganha relevância enquanto mediador do planejamento de ensino, orientador e assessor do processo pedagógico na escola, tendo como horizonte a formação continuada dos professores visando à qualificação do processo educacional.

Para além das variadas denominações que a função ganhou nas diferentes legislações, é indispensável ao coordenador pedagógico uma formação qualificada e consistente, orientada pelos princípios democráticos. Somente assim, é possível dar conta dos complexos processos pedagógicos que ocorrem no espaço da escola. Neste sentido, é relevante uma compreensão da escola como instituição social que vive permanentemente sob pressões sociais, políticas, econômicas e culturais advindas da sociedade. As complexidades de fatores envolvidos nas relações humanas e sociais, os processos de socialização e de individualização precisam ser problematizados de modo qualificado e a coordenação pedagógica ganha, nesse contexto, destaque e relevância. O trabalho desse profissional tem de transformar-se numa práxis científico-humanística, reconhecendo, apoiando, assessorando, orientando e inovando através de atuação

articulada entre o currículo e o projeto político-pedagógico, incluindo todos os sujeitos presentes na escola. Dessa forma, os problemas emergentes na escola podem ser enfrentados pelo seu coletivo, dando condições para partilhar avanços, conquistas e dificuldades. A pluralidade que se expressa na escola tem de ser transformada em energia para a emancipação e uma formação cidadã.

Os esforços envidados para superar uma perspectiva reguladora da supervisão em direção a uma participação democrática ainda são intensos. O horizonte de uma formação qualificada, crítico-emancipadora e cidadã têm de orientar qualquer intervenção do conjunto de gestores de uma escola, entre os quais a coordenação pedagógica. Assegurar a participação democrática dos diferentes sujeitos não tem sido fácil, especialmente desde 2016. No entanto, é imprescindível fortalecer o papel da coordenação pedagógica em sua atuação respeitosa, responsável e eticamente alinhada à pluralidade e aos direitos humanos.

Referências

- Almeida, L. R. de (2018). Qual é o pedagógico do Coordenador Pedagógico? In L. R. de Almeida & V. M. N. de S. Placco (orgs.). *O coordenador pedagógico e seus percursos formativos* (p. 17-34). São Paulo: Loyola.
- Antunes, R. (2005). *O caracol e sua concha: ensaios sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- Batista, P. N. (2001). *O Consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos* (3a ed.). São Paulo: Consulta Popular.
- Benincá, E. (2011). Práxis e investigação pedagógica. In E. H. Mühl, J. Sartori & V. A. Esquinsani (orgs.). *Diálogo, ação comunicativa e práxis pedagógica* (p. 45-67). Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo.
- Brasil (1827). Decreto de 15 de outubro de 1827. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>
- Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases - Lei 4024/61. Recuperado de: <https://jus.com.br/artigos/21145/a-lei-do-piso-e-a-jornada-do-professor>
- Brasil (1969a). Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179.

- Brasil (1969b). Conselho Federal de Educação. Resolução n. 2, de 11 de abril de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia. Documenta, Brasília, n. 100, p. 113-117.
- Brasil (1939). Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Recuperado de: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Brasil (1968). Lei n. 5540/68. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília.
- Brasil (1971). Lei n. 5692/71. Estabelece as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília.
- Brasil (1996). Lei n. 9394/96. Estabelece as diretrizes a bases da educação nacional. Brasília.
- Brasil (2006). Resolução CNE/CP Nº 1, de 15-05-2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Recuperado de: <https://www.portal.mec.gov.br/cne>
- Brasil (2008). Lei nº 11.738, de 16-07-2008, que instituiu o Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN. Recuperado de: <https://jus.com.br/artigos/21145/a-lei-do-piso-e-a-jornada-do-professor>
- Cenci, Â. V., & Marcon, T. (2016). Sociedades complexas e desafios educativos: individualização, socialização e democracia. In E. H. Mühl, C. A. Dalbosco & Â. V. Cenci (Orgs.). *Questões atuais de educação: sociedade complexa, pensamento pós-metafísico, democracia e formação humana* (p. 111-130). Ijuí: EdUnijui.
- Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo.
- Fávero, M. L. A. (1991). *Da Universidade “modernizada” à universidade disciplinada*: Atcon e Meira Mattos. São Paulo: Cortez.
- Ferreira, N. S. C. (2006). A supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In N. S. C. Ferreira. (org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade* (p. 235-254). São Paulo: Cortez.
- Franca, L. (1952). *O Método Pedagógico dos Jesuítas: o “Ratio Studiorum”*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido* (17a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2012). *Educação e poder* (16a ed.). São Paulo: Cortez.
- Gentili, P. (1998). *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do liberalismo*. Petrópolis: Vozes.

- Gouveia, B., & Placco, V. M. N. S. (2013). A formação permanente, e o papel do coordenador pedagógico e a rede colaborativa. In L. R. de Almeida & V. M. N. de S. Placco (orgs.). *O coordenador pedagógico e a formação centrada na escola*. (p.69-80). São Paulo: Loyola.
- Ghiraldelli Júnior, P. (1990). *História da Educação*. São Paulo: Cortez.
- Marcon, T. (2015). Declaração de Bolonha no contexto de mercantilização da educação superior: o discurso neoliberal dos organismos multilaterais. *Espaço Pedagógico*, 22(2), Passo Fundo, 264-286, jul./dez. Recuperado de: www.upf.br/seer/index.php/rep.
- Przybylski, E. (1982) *Supervisão Escolar*: concepções básicas. Porto Alegre: Sagra.
- Santos, B. de S. (2008). A crise do contrato social da modernidade e a emergência do fascismo social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa. *Gramática do tempo*: para uma nova cultura política. (2a ed. p. 317-340). São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (1999). *Política e educação no Brasil* (4a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2006). A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In N. S. C. Ferreira (org.). *Supervisão Educacional para uma escola de qualidade*. (p. 13-38). São Paulo: Cortez.
- Sennett, R. (2011). *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. (16a ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Silva, C. S. B. (2002). *Curso de Pedagogia no Brasil*: uma questão em aberto. In
- Pimenta, S. G. (org.). *Pedagogia e Pedagogos*: caminhos e perspectivas (p. 129-152). São Paulo: Cortez.
- Souza, P. R. *A revolução gerenciada*: educação no Brasil 1995-2002. São Paulo: Prentice Hall, 2005.
- Veiga, I. P. A. (2003). Inovações e Projeto-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, 23(61), Campinas, dez.
- Vieira, F. (2009). Para uma visão transformadora da supervisão pedagógica. *Educação e Sociedade*. Campinas, 29(105), 197-217, jan./abr.

Recebido: 30/01/2020
Aceito: 14/04/2020
Publicado: 30/09/2021

NOTA:

Os autores foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.