

Coordenação pedagógica: das influências históricas à ressignificação de uma nova prática

Resumo: Tratando-se de uma pesquisa bibliográfica, o presente trabalho teve a intenção de investigar a questão do trabalho pedagógico desenvolvido no interior das escolas brasileiras, bem como as principais transformações enfrentadas ao longo da história. A partir da educação jesuítica, a presença dos inspetores escolares marcou um período em que a fiscalização controlava a prática docente. Já no século XX, com o contexto econômico e social afetado por acordos internacionais, o país apoiava-se na fragmentação do trabalho pedagógico, apostando nos especialistas em assuntos educacionais. Essa fragmentação entrou em declínio com o contexto democrático instituído a partir da década de 1980, o que influenciou consideráveis mudanças no cenário educacional do país. Considera-se, a partir deste contexto, que a instituição destas políticas públicas propiciou a organização de novos conceitos e práticas voltadas à gestão e à participação no ambiente escolar. A prática da coordenação pedagógica, em substituição à fragmentação dos especialistas, ganhou espaço neste cenário e passou a atuar num contexto democrático, voltado à articulação do trabalho coletivo, com foco na atuação conjunta com os professores, atentando, sobretudo, ao sucesso no processo ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: história da educação; gestão; coordenação pedagógica.

Shirlei Corrêa
Universidade do Vale do Itajaí
(UNIVALI)
shirleiscorrea@hotmail.com

Cássia Ferri
Universidade do Vale do Itajaí
(UNIVALI)
cassia@univali.br

Introdução

Desde o período da colonização, a educação brasileira viu-se cercada pela necessidade de controlar o processo educativo, as ações desenvolvidas no interior das escolas e os responsáveis por estas ações. Esse controle era por vezes influenciado por questões históricas e culturais, outras vezes, por questões políticas. As ações que emergiam desta prática controladora eram pautadas na vigilância e na punição (PINTO, 2011) e ganhavam forma através das ações de profissionais como os inspetores escolares, que eram treinados e responsabilizados para tal função. O caráter rígido e autoritário, resultado desta prática controladora, tinha a finalidade de avaliar o andamento do estabelecimento escolar e manter o controle das práticas escolares, desde a atuação do professor até o nível de desenvolvimento dos alunos.

Com o contexto democrático instituído a partir da década de 1980, algumas das mais consideráveis mudanças no que tange à educação no Brasil aconteceram. Destacam-se a instituição

de políticas públicas, a criação e adequação de legislações, o investimento em formação inicial e continuada, entre outros. Estas propiciaram o desencadeamento de conceitos e práticas voltadas à gestão e à participação da comunidade nas decisões da escola. E foi neste contexto que a atuação do profissional que praticava a ação controladora perdeu espaço para aquele que, a partir desses movimentos democráticos, passaria a atuar de forma articuladora, em conjunto com a comunidade escolar. Trata-se do coordenador pedagógico, que recebeu destaque na principal legislação educacional do país, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de número 9394, de 1996. Esta lei maior reconhece as mudanças na área da educação e, a partir desta concepção, dá destaque, entre outros, à ressignificação do trabalho do coordenador e da prática exercida por este profissional no interior das escolas públicas e privadas que compõem o sistema educacional do país, apontando, sobretudo, a necessidade de organizar e propor um trabalho em conjunto com a comunidade escolar.

Com a intenção de discutir a trajetória da coordenação pedagógica no cenário educacional brasileiro, este texto discorre sobre as mudanças ocorridas na composição da equipe que atuava e atua no interior das escolas, bem como as ações desenvolvidas por estes profissionais. Inicialmente aponta elementos históricos sobre a prática do inspetor escolar. Em seguida foca na criação das habilitações e a propagação do trabalho fragmentado dos especialistas em assuntos educacionais – concebendo como coordenação pedagógica, a síntese integradora das funções de supervisão e orientação, anteriormente fragmentadas pelo modelo de divisão do trabalho escolar implementado no âmbito do pensamento tecnicista. E, finalmente, traz para a discussão algumas possibilidades e desafios da atuação da coordenação pedagógica como uma prática voltada à ressignificação do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

A inspeção escolar: o auge da sua atuação

A educação brasileira, controlada pelo ideal português, viveu por mais de dois séculos, a saber, os séculos XVI e XVII, total influência doutrinal, baseada no modelo europeu. A educação jesuítica, marcada na história do país a partir de 1500, garantia a

hegemonia da igreja, tanto na catequização dos índios, quanto na formação cultural da elite (branca e masculina).

Para Negrão (2000, p. 02)

A formação religiosa configurava-se como o maior pilar do sistema educativo jesuítico. Cuidava-se para que a fidelidade doutrinária fosse mantida, irrestritamente, evitando-se quaisquer textos, autores, questões polêmicas ou debates em discordância com a doutrina da Igreja, para que nada expusesse a fé e a piedade dos alunos.

Para garantir a fidelidade doutrinária referida pela autora, havia a forma de controle e aqueles que controlavam. O *Ratio Studiorum*, um conjunto composto por 467 regras, representava esse controle sobre a educação e ditava os preceitos voltados desde o currículo à prática docente. Os que exerciam o controle, os prefeitos dos estudos, mantinham, a partir deste composto de regras, uma ação controladora e prescritiva, que lhes garantia o poder (e também o dever) de supervisionar e inspecionar a ação docente. (SAVIANI, 2003) Trinta regras lhes eram impostas, dentre elas, citamos a regra que Pinto (2011, p. 81) destacou, tratando-se da regra de número dezessete, que nos revela uma ação controladora:

De quando em quando, ao menos uma vez ao mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do Reitor.

A atividade controladora exercida sobre a educação brasileira não foi privilégio do período jesuítico. A história que sucede a transição em relação ao controle político de Portugal, marcado pela reforma pombalina, aponta indícios de que, embora de maneira diferenciada, havia no período monárquico, outras formas de acompanhamento da educação. Saviani (2003) ao basear-se na Lei de 1827, aquela que estabelece a criação das escolas de primeiras letras, afirma que havia uma determinação de que os estudos se realizassem a partir das orientações do Método de Ensino Mútuo, baseando-se, portanto, no acúmulo de responsabilidades por parte dos professores que deveriam se ocupar, além da docência, também da responsabilidade da ação supervisora.

Outros capítulos que contam a história do Brasil e as características que influenciaram a educação brasileira podem ser citados para exemplificar a existência da ação supervisora sobre as instituições escolares. Um deles, denominado Estado Novo, sugere os primeiros registros da existência da figura profissional do inspetor escolar.

Neste contexto, no período entre 1937 e 1945, a educação escolar sofreu intervenções do governo através da “inspeção escolar” da época, com a finalidade de eliminar qualquer foco de resistência à ideologia getulista. Assim, o projeto nacionalista nascia no “berço” da imposição, principalmente nas regiões de concentração de imigrantes italianos e alemães que se instalaram no sul do Brasil. As instituições construídas pelas comunidades locais, na concepção governista, eram uma ameaça à forma de controle exercida na época. (FERREIRA; FORTUNATO, 2010, p. 05)

Neste contexto histórico, a prática deste profissional passou a ser a forma eficaz de controlar a qualidade da educação que se almejava na época, instituindo o poder da ideologia política dominante getulista sobre a prática educativa.

Além das responsabilidades de manter a ordem ideológica, esse profissional tinha como principal objetivo acompanhar o funcionamento das instituições escolares, e cabia a eles a função de fazer visitas regulares às escolas e informar, em seus relatórios, as instâncias superiores sobre o andamento das aulas e sobre a prática docente. Alguns registros destes profissionais e de suas atuações foram encontrados em acervos históricos das escolas que compõem, na atualidade, a rede estadual catarinense de ensino público.

O registro em destaque ilustra uma das visitas do inspetor federal, o Sr Orestes Guimarães, à instituição escolar denominada Escola de Itapocoroy, no antigo povoado de Armação, hoje município de Penha. Os registros, datados do ano de 1926, apontam a preocupação com questões de ordem e disciplina. Entre outras observações, destacamos o 6º item:

Percebo e registro que a disciplina é muito boa, observando respeito, silêncio, muita atenção, alegria e espontaneidade nas respostas por parte dos alunos. Pelo meu ver a professora é digna de elogios. Mantem seus alunos asseados e com

o material em bom estado. A professora mantém postura e atitudes dignas de uma professora. (GUIMARÃES, 1926, p. 12)

Este outro registro marca a preocupação e o acompanhamento do inspetor com as questões de ordem administrativas, sobretudo aquelas que diziam respeito ao espaço físico e que tratavam do uso e conservação do material. Os registros em destaque apontam a visita inspetor já citado:

Aos 16 dias do mês de julho de 1926, visitei esta escola sob a regência da prof^a. Maria Josefina da Costa, verificando: 1º que a sala de aula consta com figura irregular, com 2 janelas sem vidraças, sendo necessário que com urgência o proprietário os modifique segundo as instruções que dei a professora. 2º o material está bem conservado e bem disposto, o que pode ser aproveitado convenientemente quando a sala de aula for melhorada. 3º que o material didático consta de 30 cartilhas, 20 primeiro livro, 20 segundo, 10 quarto e 10 quinto e mais 1 de problema aritméticas, 1 prática de redação, 1 educação física (para o uso do professor), 1 mappa do Brasil e um do estado. 4º encerro afirmando que todo o material encontra-se em bom estado. (Guimaraes, 1926, p. 18)

No que tange a este acompanhamento das questões administrativas por parte dos inspetores, baseamo-nos em Barcelos (2014) que nos aponta que, no cenário educacional brasileiro, sob a responsabilidade do Departamento de Educação, através do Decreto nº 2.991, de 28 de abril de 1944, procurou-se adotar um rigor formal, do qual se desdobravam esforços para a responsabilização dos inspetores escolares quanto à qualificação do sistema de ensino, portanto, uma preocupação ligada à gestão não só das escolas, mas também voltada à preocupação de todo o sistema educacional da época.

Com foco em estudos no estado catarinense, a mesma autora aponta a criação do Decreto n. 3.733, de 12 de dezembro de 1946, que com a intenção de definir o Serviço de Inspeção Escolar na rede de ensino de Santa Catarina, apontava as atribuições da inspeção, tanto no trabalho de supervisão docente, como das funções administrativas. Vejamos algumas destas ações em destaque:

1. Fazer cumprir leis e regulamentos;
2. Orientar os diretores e professores no trabalho educativo;
3. Verificar o estado do mobiliário e dos objetos escolares;

4. Informar sobre a dedicação e competência dos diretores e docentes;
5. Presidir as reuniões pedagógicas;
6. Realizar os exames finais das escolas isoladas;
7. Apresentar relatório de atividades ao inspetor geral do ensino;
8. Aplicar e propor a aplicação de penas;
9. Visitar frequentemente os estabelecimentos de ensino, lavrando termo de suas impressões;
10. Orientar e fiscalizar os livros de escrituração da escola, a matrícula, a frequência, a disciplina, o aproveitamento, os recreios, os planos de aula, o desenvolvimento do programa de ensino, as provas mensais, os cadernos de exercícios diários dos alunos e os trabalhos manuais. (SANTA CATARINA, 1946, p. 12)

Como visto, o domínio sobre a prática docente exercido pela figura do inspetor escolar esteve presente desde o início da história da educação brasileira. Com caráter fiscalizador, essa função passou a ocupar outros lugares no cenário educacional do país. O caráter conservador desta função passou a contribuir não somente para a organização do ambiente escolar, como também de todo o sistema educacional. Para a autora,

A inspeção escolar ocupou um lugar de destaque na ação de reorganizar o ensino catarinense. Os inspetores incorporaram padrões de desempenho de eficiência para avaliar o trabalho do diretor, do professor, dos funcionários administrativos e dos alunos, o que revela uma racionalidade técnica e um controle ostensivo, que, em certa medida, fornecia indicações de como deveria se consolidar o sistema de ensino estadual. (BARCELOS, 2014, p. 91).

A incorporação destes padrões profissionais que visavam a atuação fiscalizadora do inspetor escolar provinha, além do contexto histórico vivenciado por estes profissionais, da formação que recebiam no ensino superior. Formação esta que, a partir de 1920, quando se dá a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE, apresentar-se-ia anos mais tarde também no curso de Pedagogia³, dividida entre o bacharelado e licenciatura. Tal separação, mantida até a década de 1960, tinha como função garantir que a licenciatura formasse os professores, enquanto o

bacharelado formasse os pedagogos generalistas (SAVIANI, 2003), que atuavam em cargos técnicos e/ou como inspetores escolares.

Os especialistas em educação: a fragmentação do trabalho pedagógico

A partir da década de 1960, com o golpe militar no Brasil, o cenário educacional sofreu grandes influências internacionais. O famoso acordo entre o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e USAID (United States Agency for International Development), marcou o início da participação direta dos técnicos da USAID na reorganização do sistema educacional brasileiro.

Tal acordo deu a USAID

Um poder de atuação em todos os níveis de ensino (primário, médio e superior), nos ramos acadêmico e profissional, no funcionamento do sistema educacional, através da reestruturação administrativa, no planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico, e no controle do conteúdo geral do ensino através do controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos. (SILVA, 2011, p. 5)

Com a intenção de modernizar a educação brasileira, esse acordo referendou uma série de convênios que objetivavam, entre outras, as mudanças no sistema educacional e a implantação do modelo norte americano nas universidades brasileiras através de uma profunda reforma universitária.

No que tange às mudanças no sistema educacional, Silva (2011, p. 53) chama a atenção àquelas ocorridas no ensino primário e sua unificação com o ginásio, além da profissionalização do ensino médio, com a criação das escolas polivalentes. Segundo o autor, a ajuda financeira, política e ideológica internacional proveniente destes acordos, direcionavam a racionalidade para o modo de produção capitalista, inerente ao sistema moderno vigente na época.

No tocante à reforma universitária, duas importantes mudanças podem ser observadas no cenário da educação brasileira: a primeira refere-se à criação da Lei nº 5540/68 que marcou o término do bacharelado no curso de Pedagogia. E, a segunda trata do Parecer nº 52/69 elaborado pelo Conselho Federal de Educação, que marcou a

criação das habilitações e a formação dos especialistas em assuntos educacionais no mesmo curso.

Tais mudanças referentes à formação dos pedagogos e tantas outras orquestradas pelo acordo entre o MEC/USAID respondiam à necessidade de legitimar a educação frente às concepções modernas impostas à nacionalidade brasileira. Necessidades estas que seguiam a racionalidade da produção capitalista, a exigência da preparação de mão de obra técnica e qualificada e, ainda, a necessidade de formação de profissionais treinados e instrumentalizados para o mercado de trabalho.

Essa lógica foi colocada em prática na criação das habilitações de supervisores, orientadores e administradores escolares que, a partir das legislações acima especificadas, passaram a realizar uma prática fragmentada no interior das escolas. Aos administradores escolares, cabia a responsabilidade de gerir as questões administrativas da escola, num trabalho de auxílio à direção da escola.

Já os orientadores estavam envolvidos da responsabilidade de aplicar testes vocacionais, pois a

Orientação Educacional surgiu no contexto educacional nacional como uma cópia do modelo educacional dos Estados Unidos, aproximadamente na década de 1920, com objetivo de colocar a educação à disposição do sistema capitalista, que visava à descoberta das aptidões profissionais, propondo o possível encaminhamento para o mercado de trabalho. (CORRÊA, 2013, p. 43)

E além destes testes, cabia aos orientadores a função de desenvolver um trabalho com o aluno e com as famílias, principalmente com aqueles que apresentavam alguma dificuldade no processo de aprendizagem. Por fim, os supervisores escolares eram responsabilizados pelo acompanhamento do trabalho realizado pelos professores. Tinham a função de analisar os planos de aula, bem como acompanhar o desenvolvimento de suas aulas.

No estado de Santa Catarina, especificamente na rede estadual de ensino, esses profissionais, os orientadores, administradores e supervisores atuaram por um longo período exercendo suas funções de acordo com as legislações que regulamentavam tais práticas, como expresso na Lei Complementar nº 49, promulgada no estado de Santa Catarina na data de 24 de abril de 1992, que dispõe sobre cargos e carreiras do Magistério Público Estadual.

No entanto, essa atuação fragmentada enfrentou um período de declínio que teve início a partir da década de 1980, quando os movimentos de democratização da educação brasileira ganharam foco. A sanção da LDB nº 9394/96, foi um marco para o início do declínio das funções de administração, orientação e supervisão escolar. De acordo com a legislação, era atribuída aos profissionais que atuavam em conjunto com a equipe gestora a responsabilidade de trabalhar de maneira integral, tratando assuntos cotidianos de modo global, sem distribuição de papéis.

Outro ponto que emerge da legislação já citada diz respeito à criação dos Pareceres CNE/CP de nº 05/2005, e CNE/CP de nº 03/2006. Ambos encerram os modelos curriculares no curso de Pedagogia, centrados na formação dos profissionais da educação de maneira fragmentada, por habilitações, o que resultava a formação dos especialistas em educação. Esses pareceres, em conjunto com outros documentos legais apresentaram uma nova proposta para a formação e, conseqüentemente, para a atuação de pedagogos. Segundo um relatório organizado a partir dos dados obtidos sobre os documentos, a formação do curso tem como objetivo propiciar

[...] a participação na gestão de processos educativos, na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino, com a perspectiva de uma organização democrática, em que a corresponsabilidade e a colaboração são os constituintes maiores das relações de trabalho e do poder coletivo e institucional, com vistas a garantir iguais direitos reconhecimento e valorização das diferentes dimensões que compõem a diversidade da sociedade, assegurando comunicação, discussão, crítica, propostas dos diferentes segmentos das instituições educacionais escolares e não-escolares. (CRAVEIRO; SILVA, 2005, p. 6)

E foi a partir deste contexto legal que a formação dos especialistas em assuntos educacionais deixou de acontecer nas graduações, passando a ser oferecidos em cursos de pós graduação.

A coordenação pedagógica na atualidade: possibilidades e desafios

Ao realizarmos uma análise nos escritos que compreendem o trabalho do coordenador pedagógico desenvolvido nas últimas

décadas em algumas regiões do país, seja nas redes estaduais ou municipais de educação, não verificamos a existência de dados que comprovem o início ou o surgimento da função da coordenação pedagógica no Brasil. Sabemos, no entanto, que esta função tomou força a partir do processo de democratização da educação no país, a partir da década de 1980, com a implantação de legislações e culminando com a substituição dos especialistas em assuntos educacionais.

Waltrick (2008) afirma ser esta uma função em “vias de construção”. Ao realizar uma investigação sobre a atuação do coordenador pedagógico no contexto da educação infantil de Florianópolis, em Santa Catarina, a autora destaca que, quanto ao seu surgimento, este se concretizou a partir de movimentos que instituíram a descentralização de poderes, consolidados com os movimentos democráticos instituídos a partir da década de 1990. Para ela houve

[...] uma intensificação nas tarefas até então atribuídas ao diretor. Esse fator pode ter gerado a necessidade de novos profissionais, contribuindo nesse caso para a emergência de um coordenador para compartilhar com o diretor aquelas tarefas ligadas às questões pedagógicas no âmbito da gestão. (WALTRICK, 2008, p. 54)

Através da leitura de Vasconcellos (2006), percebe-se que a função de coordenação, apesar de surgir com a intenção de democratização da educação, está estreitamente ligada à área de supervisão escolar. O autor defende a postulação de uma nova roupagem para a função, observa-se isso quando na leitura de sua obra intitulada *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. Nesta obra é defendida a ideia de um movimento de redefinição da função historicamente assumida pelos especialistas. Desse modo, a hierarquização, o controle e a vigilância dariam lugar ao trabalho coletivo e à mediação.

Tema recorrente em estudos que se referem à prática da coordenação pedagógica, apresentam-se questões que se desenvolvem a partir da articulação do trabalho coletivo. Para Pinto (2011, p. 149), a concepção deste profissional se formula a partir de uma prática que “supera a fragmentação no exercício de suas funções.” Alves (2007) defende o pressuposto de que a coordenação

pedagógica surge num contexto especificamente histórico, e por isso articula-se a partir das particularidades do momento, como uma “função de gestão educacional” (ALVES, 2007, p. 258). Ainda segundo a mesma autora, esta ressignificação da função, a partir da supervisão escolar, caracterizada pelo autoritarismo, possibilita o surgimento de uma nova função, que prioriza o papel da articulação, do coletivo e da participação.

Tratar a temática “coordenação pedagógica” como questão atual exige, entre outras, a apropriação de um novo vocabulário. Alguns termos (muitos já se consolidaram jargões) renderam e ainda rendem estudos teóricos e práticos aprofundados sobre a temática. Termos como trabalho com pares (ALMEIDA, 2011); articulação pedagógica, (PLACCO, 2011); desvio de funções (GEGLIO, 2011) entre outros elencados e divididos em estudos, refletem a pluralidade e as possibilidades de atuação destes profissionais que povoam as escolas da rede pública e privada do nosso país.

Além das possibilidades, outros estudos apontam alguns desafios encontrados por estes profissionais que, na busca pela realização de seu trabalho, tem por excelência atender a demanda da escola, enfrentando a preocupação em estabelecer uma rotina que, para Almeida, “são necessárias, embora nem sempre suficientes” (2011, p. 22). Este desafio é concebido por Placco (2010), como a ausência de planejamento, elemento indispensável no cotidiano do coordenador. Para a autora, em muitos casos, o cotidiano do coordenador pedagógico “é marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até frenética” (PLACCO, 2010, p. 41), o que pode dificultar o trabalho a ser desenvolvido por este profissional.

A partir destas concepções, percebemos o constante desafio que os coordenadores têm em articular suas atribuições aos acontecimentos inesperados. Organização e execução de horários, reuniões com professores, orientações a alunos, preenchimento de relatórios, atendimento aos pais, entre tantos outros itens, consolidam a jornada destes profissionais no que tange às atribuições legais. Entretanto, competindo com estas, estão ainda as atividades emergenciais. Aquelas atividades que surgem no contexto educacional das mais variadas formas: faltas de professores, preenchimento de tabelas, organização de relatórios, alunos com problemas de comportamento e aprendizagem, entre

outros. Diante destas exigências, as emergências também ocupam, de certo modo, parte do cotidiano e se efetivam como rotina na prática do coordenador pedagógico. Neste sentido, atender às questões emergenciais torna-se um desafio para o coordenador pedagógico, principalmente quando este tem como objetivo maior articular outros acontecimentos à questão pedagógica, lócus do trabalho desenvolvido por ele.

Outra questão em evidência quando se trata da prática da coordenação pedagógica é a formação de professores. Autores como Lima e Santos (2007) e Geglio (2011), discutem o tema apresentado e atribuem à coordenação pedagógica a responsabilidade de tal prática. Geglio (2011, p. 113) vê a escola como “um contexto natural e legítimo para o desenvolvimento dessa prática formativa. Uma ação que acontece com o coletivo, e no coletivo dos pares, juntamente com a figura do coordenador pedagógico.” Neste sentido, as contribuições do coordenador pedagógico para a formação continuada dos professores em serviço tendem ao acompanhamento e mobilização da ação pedagógica, que permeia, sobretudo, o planejamento e a execução de todos os processos didáticos e/ou pedagógicos existentes na escola.

Nestes moldes, a ação articuladora do coordenador pedagógico, a qual a bandeira é levantada por muitos autores, se efetiva, sobretudo, enquanto formador contínuo dos professores. Sejam em reuniões, assembleias ou horas de atividades coletivas, à efetivação de discussões acerca de problemas pedagógicos inerentes à prática pedagógica, ao ensino-aprendizagem, às relações interpessoais, questões comportamentais entre outros, o que propicia ao coordenador assumir um papel de mediador, investigador e ainda de interlocutor em meio ao coletivo no ambiente escolar.

Algumas considerações

A gestão democrática, tema que ganhou espaço nas discussões no campo educacional a partir do final do século passado, trouxe algumas questões que propiciaram a reorganização do espaço e das relações instituídas no interior das escolas. Uma delas, a descentralização, deu poder à escola no que tratava ao gerenciamento das verbas, aplicação de recursos e organização interna dos profissionais que atuavam nas escolas. Essas mudanças no cenário educacional brasileiro marcaram a reformulação do

trabalho desenvolvido na escola, sobretudo, na reflexão sobre a atuação da prática fragmentada dos especialistas em educação que atuavam nas escolas públicas e privadas do país.

A atuação destes especialistas nas escolas de todo o país teve seu auge durante as décadas de 1980 e 1990. Seu declínio, a partir da década de 1990, foi marcado pelo desencadeamento de movimentos de democratização da educação brasileira. Pinto (2011) afirma que havia duras críticas ao pedagogo que era egresso das diferentes habilitações, pois este tinha uma visão fragmentada do trabalho desenvolvido nas escolas. Assim, com as reformas educacionais em alta, e o encerramento dos modelos curriculares centrados na formação das habilitações, a prática fragmentada evoluiu para a condensação das habilitações em uma função: a coordenação pedagógica.

A coordenação pedagógica, tema recorrente em diversos estudos, não apresenta uma linearidade histórica em sua constituição, pois ela vem se construindo a partir das possibilidades e desafios encontrados no cotidiano. Estes desafios, divididos entre ações planejadas ou emergenciais, propõem a formulação da identidade deste profissional. Atitudes de articulação pedagógica, trabalho coletivo e prática da formação continuada de professores são atribuídas aos coordenadores pedagógicos atuantes nas escolas.

Nestes moldes, a função de coordenação pedagógica se organiza e se converte a partir de pressupostos teóricos voltados, sobretudo, à articulação do trabalho coletivo, com foco na atuação dos professores, bem como no processo ensino-aprendizagem. Sua função volta-se ao desempenho de um trabalho heterogêneo, que possa atender aos interesses e necessidades da instituição escolar.

Educational coordination: historical influences the reframing of a new practice

Abstract: In the case of a bibliographical research, this study set out to investigate the issue of educational work within the Brazilian schools, as well as major changes faced throughout history. From the Jesuit education, the presence of school inspectors marked a period in which the surveillance controlled teaching practice. In the twentieth century, with the economic and social context affected by international agreements, the country was based on the fragmentation of the educational work, betting on experts in educational matters. This fragmentation has declined with the democratic framework established from the 1980s, which influenced significant changes in the educational scenario of the country. It is considered from this context that the imposition of these policies led to the organization of new concepts

and practices aimed at management and participation in the school environment. The practice of teaching coordination, replacing the fragmentation of experts, has found a place in this scenario and started to operate within a democratic framework, aimed at articulating the collective work, focusing on joint work with teachers, attack, above all, to success in the teaching-learning.

Keywords: history of education; management; pedagogical coordination.

Referências

ALMEIDA, L. R. Um dia na vida de um coordenador pedagógico de escola pública. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 7. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

ALVES, N. N. de L. *Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia*. 2007, 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

BARCELOS, A. R. F. de. *A supervisão escolar na rede municipal de ensino de Florianópolis: ascensão, declínio e ressignificação de uma função (1987-2010)*. 326 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Lei nº 5540, de 25 de janeiro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, nov. 1968.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Federal de Educação. Parecer nº 252/69. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdo e duração para o curso de graduação em pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, DF, p. 101-117, 1969.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer nº

5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Reladoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer nº 3, de 21 fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Reladoras: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva. Brasília, DF, 2006

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, dez. 1996.

CARDOSO, T.F.L. As aulas régias no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil: séculos XVI -XVIII*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004. V. 1.

CRAVEIRO, C. B. A.; SILVA P. B. G. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. 2005. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> . Acesso em: 14 mar. 2015.

CORRÊA, S. de S. *O assistente técnico-pedagógico: atribuições legais e prática profissional*. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2013.

FERREIRA, N. S.C.F.; FORTUNATO, S. A. de O. A inspeção escolar como forma de controle no estado novo: uma contribuição às origens da gestão da educação. Disponível em: < <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo03/Naura%20Syria%20Carapeto%20Ferreira%20e%20Sarita%20Aparecida%20de%20Oliveira.pdf>> . Acesso em: 22 maio 2015.

GEGLIO, P. C. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. In: PLACCO, V. M. N. S. e ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2011.

GUIMARÃES, O. *Livro de Registros da Escola de Itapocoroy*. Florianópolis, [s.n.], 1926.

LIBANÊO, J. C. *Organização e gestão da escola: Teoria e Prática*. Goiás: Alternativa, 1996.

PARO, V. H. *Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

LIMA, P. G.; SANTOS S. M. *O coordenador pedagógico na Educação Básica: Desafios e Perspectivas*. v. 2 n. 4, p. 77-90 jul./dez. 2007. Disponível em: < <http://www.ufgd.edu.br/faed/nefope/publicacoes/o-coordenador-pedagogico-na-educacao-basica-desafios-e-perspectivas>> . Acesso em: 23 abr. 2011.

NEGRAO, A. M. M. O método pedagógico dos jesuítas: o “Ratio Studiorum”. *Revista Brasileira de Educação*. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200010&lng=pt&nrm=iso> . Acesso em: 30 jun. 2015.

PINTO, U. A. *Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional*. São Paulo: Cortez, 2011.

PLACCO, V. M. N. S. O coordenador pedagógico n confronto com o cotidiano da escola. In: PLACCO, V. M. N. S.; ALMEIDA, L. R. *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 8. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Decreto nº 2.991, de 28 de abril de 1944. Aprova instruções para as

associações auxiliares da escola. Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina, Florianópolis, maio 1944.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria da Justiça, Educação e Saúde. Decreto nº 3.733, de 12 de dezembro de 1946. Expediente regulamento para o serviço de Inspeção escolar. Diário Oficial [do] Estado de Santa Catarina, Florianópolis, dez. 1946.

SANTOS, L. L. de C. P.; OLIVEIRA, N. H. *O coordenador pedagógico no contexto da gestão democrática da escola*. [20--?]. Disponível em: <www.coordenacaoescolagestores.mec.gov.br/ufsc> Acesso em: 12 abr. 2013.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, M. O coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados. In: ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Org.). *O coordenador pedagógico e a questão da contemporaneidade*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011.

VASCONCELLOS, C. dos S. *Coordenação do trabalho pedagógico – do projeto político pedagógico ao cotidiano de sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Libertad, 2006.

WALTRICH, R. E. de L. *O Coordenador pedagógico na educação infantil da rede municipal de educação de Florianópolis: Marcas de uma experiência democrática*. 2008, 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

Submetido: 23/11/2015 Aprovado: 23/02/2016