

UMA TRAJETÓRIA DEMOCRÁTICA: das habilitações à coordenação pedagógica

Shirlei de Souza Corrêa
Shirleiscorrea@hotmail.com

A escola, vista como uma instituição que historicamente sofreu mudanças é apresentada pelo teórico português Rui Canário apresenta, em seu livro *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*, bem como a trajetória histórica pela qual a escola passou desde sua criação. Inicia com a escola das certezas, que, na primeira metade do século XX, era considerada como uma fábrica de cidadãos e que formava para a ascensão social, tendo um registro totalmente elitista, e com essa prática garantia *status* a seus frequentadores. O autor trata a escola deste período como uma “instituição justa do mundo injusto”. (CANÁRIO, 2006, p. 17).

A escola das promessas, segundo o mesmo autor, surge depois da segunda Guerra Mundial. Num contexto de democratização, a escola deixa de ser elitista e passa a ser de massa. Neste território marcado pelas mudanças históricas, políticas e sociais, a escola é balizada por promessas. Estas promessas permeiam o campo do desenvolvimento, mobilidade e igualdade social. Neste processo de expansão das escolas surgiram muitas

expectativas e em decorrência a este processo, surge num contexto de muitas desigualdades, desemprego estrutural de massas, precariedade do trabalho e desvalorização dos diplomas escolares, pois, a escola das incertezas.

Frente a esta escola, marcada por mudanças, demos destaque ao trabalho dos profissionais que, historicamente compuseram a equipe pedagógica atuante na escola. As diversas funções, os diferentes cargos, as especializações, entre outros, sofreram, junto com a escola, modificações estruturais que resultaram em alguns casos, na sua extinção. Para discutir a trajetória destes profissionais, faz-se necessário uma análise histórica da educação no país, com um olhar específico a estes profissionais que povoaram as escolas desde o início do século passado.

Saviani (2003), ao tratar da supervisão pedagógica, afirma que esta deve ser abordada numa perspectiva histórica. Segundo o autor, esta ação se faz presente na vida do ser humano desde as comunidades primitivas. No Brasil, destaca a presença destes profissionais já na educação jesuítica, representado através da figura do prefeito dos estudos que se baseavam, sobretudo, num conjunto de regras denominado *Ratio Studiorum*. Pinto (2011) ressalta que da mesma forma, no período monárquico, havia a presença de um agente fiscalizador e controlador.

Com a criação da ABE – Associação Brasileira de Educação na década de 1920, um marco pode ser colocado quanto à separação das atividades técnicas e administrativas, com ênfase na figura dos inspetores escolares. A eles cabia a função de supervisionar os estabelecimentos de ensino, através de visitas periódicas. Com caráter rígido e autoritário, as visitas tinham a finalidade de avaliar o andamento do estabelecimento escolar, desde a prática do professor até o nível de desenvolvimento dos alunos. Deste modo, além da observação, realizava uma fiscalização em todos os setores pertencentes àquele espaço.

Somente no fim da década de 1930, com a criação do curso de Pedagogia, é que a separação proposta pela ABE foi legalmente reconhecida. Havia a distinção entre bacharelado e licenciatura e a separação entre atividades técnicas e administrativas

refletiam na formação dos professores e dos técnicos em educação, tratados por Saviani (2003) como pedagogos generalistas.

Mais tarde, com a Reforma Universitária, uma importante mudança pôde ser observada no cenário da educação: a Lei nº 5540/68 marcou o término do bacharelado no curso de Pedagogia. Um ano mais tarde, o Parecer 252/69, elaborado pelo Conselho Federal de Educação, marcou a criação das habilitações e a formação dos especialistas em assuntos educacionais no curso de Pedagogia.

Foi a partir desta Reforma Universitária que as habilitações de Supervisores, Orientadores e Administradores Escolares passaram a ser oferecidas durante o curso de Pedagogia. Durante décadas, os cursos de pedagogia formaram profissionais que atuavam, conforme suas habilitações específicas, nos cargos que eram compatíveis com sua formação.

Na década de 1990, com a Lei de Diretrizes e Bases - LDB 9394/96 é atribuída à estes profissionais a responsabilidade de trabalhar de maneira integral, tratando assuntos cotidianos de modo global, sem distribuição de papéis. Neste período, quando se desencadeiam movimentos de democratização da educação brasileira, com as reformas educacionais em alta, as habilitações e sua prática fragmentada entram em declínio. O ponto alto deste processo acontece com a criação do Parecer CNE/CP de nº 05/2005, e outro Parecer CNE/CP de nº 03/2006. Ambos encerram os modelos curriculares centrados na formação dos profissionais da educação de maneira fragmentada, por habilitações, o que resultavam nos especialistas em educação.

Frente a estes movimentos de democratização do país, a educação e principalmente seus pares encararam uma mudança de postura tanto política quanto pedagógica. Alarcão (2002), destaca que neste contexto democrático, a supervisão pedagógica objetiva acima de tudo a qualidade do ensino. Diante do exposto, apoiamos em Saviani (2002) quando descreve acreditar na possibilidade de uma nova identidade para a prática da ação supervisora. O autor aposta no trabalho coletivo e no respeito aos interesses e necessidades da comunidade escolar.

A coordenação pedagógica na atualidade

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. No entanto, 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”, o autor defende o pressuposto de haver um movimento de redefinição da função historicamente assumida pelo supervisor. Desse modo, a hierarquização, o controle e a vigilância dariam lugar ao trabalho coletivo e à mediação.

É fato, não existem dados que comprovem o início ou o surgimento da função da coordenação pedagógica. É sabido, no entanto, que esta função tomou força a partir do processo de democratização da escola pública, culminando, com a substituição dos especialistas em assuntos educacionais.

Waltrick (2008), afirma ser esta uma função em “vias de construção”. A autora realizou uma investigação baseada no coordenador pedagógico atuante no contexto da educação infantil de Florianópolis, em Santa Catarina. Entre tantos aspectos, a mesma 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. Portanto:

[...] 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)

No bojo desta discussão, evidenciamos Blandino (1996), que também reconhece que o coordenador surgiu num momento de coincidência com a sobrecarga do trabalho do diretor. Porém, enfatiza suas contribuições não somente no âmbito da gestão, mas principalmente em níveis do processo de ensino-aprendizagem.

[...] o momento do aparecimento do Coordenador pedagógico coincidiu com a sobrecarga de tarefas de diferente natureza dos diretores e com a necessidade de um elemento novo que trouxesse contribuições pedagógicas específicas, traduzidas em ações facilitadoras das relações do processo ensino-aprendizagem. (BLANDINO, 1996, p.6).

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 de supervisor escolar, caracterizada pelo autoritarismo, possibilita o surgimento de uma nova função, que prioriza o papel da articulação, do coletivo, da participação e da gestão democrática.

Alves e Barbosa (2011) em artigo que analisa a identidade profissional da coordenação pedagógica em Goiânia, no estado de Goiás, afirma que, para construir a identidade profissional de uma pessoa ou de um grupo, faz-se necessário investigar todo um contexto histórico. As autoras realizaram um aprofundamento sobre o surgimento da função de coordenação pedagógica.

Segundo elas, a construção do cargo de coordenação se constituiu, dentre outros fatores,

[...] no imbricamento entre a história do curso de Pedagogia e da Supervisão Escolar, originando-se da extinção dos cargos de especialista – supervisor e orientador – que se articulou ao processo de reorientação da formação dos pedagogos. (ALVES, BARBOSA, 2011, p. 07)

Com o surgimento de críticas frente ao trabalho fragmentado do pedagogo – o especialista em educação, concomitantemente à reformulação dos cursos de Pedagogia, surgiram os coordenadores pedagógicos. Neste sentido, concluímos que dentre os agentes que compuseram e/ou ainda compõem o trabalho educativo nas escolas públicas brasileiras, a coordenação pedagógica se beneficia de um movimento baseado na construção da sua identidade, em vias de construção, principalmente quando o foco está na heterogeneidade em que esse trabalho é desenvolvido no interior das escolas, considerando os interesses e necessidades de cada instituição e, sobretudo, respeitando as especificidades expressas nas legislações e políticas específicas de cada estado ou município.

Referências

- ALVES, N. N. de L. **Coordenação pedagógica na educação infantil: trabalho e identidade de profissional na rede municipal de ensino de Goiânia**. 2007, 290f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.
- ALVES, N. N. de L.; BARBOSA, I. G. **Identidade profissional da coordenação pedagógica na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0415.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2014.
- ALARCÃO, I. Do olhar superviso ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002.
- BLANDINO, F. M. L. **A construção do coordenador pedagógico rumo a um projeto de escola: o ideal, o legal e o real**. 1996. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- SANTOS, L. L. de C. P.; OLIVEIRA, N. H. **O coordenador pedagógico no contexto da gestão democrática da escola**. 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 idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- 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.
- 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.
- PINTO, U. A. **Pedagogia escolar: coordenação pedagógica e gestão educacional**. São Paulo: Cortez, 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.