



Olhar de Professor

ISSN: 1518-5648

ISSN: 1984-0187

olhardeprofessor@uepg.br

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Brasil

Oliveira, Eliane Guimarães de; Nunes, Claudio Pinto
El coordinador pedagógico en políticas públicas sobre la educación en Brasil
Olhar de Professor, vol. 26, 2023, Enero-Diciembre, pp. 01-25
Universidade Estadual de Ponta Grossa
Paraná, Brasil

DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.21110.057>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68477846039>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de revistas científicas de Acceso Abierto diamante


Infraestructura abierta no comercial propiedad de la academia

El coordinador pedagógico en políticas públicas sobre la educación en Brasil


The pedagogical coordinator in public policies on education in Brazil

O coordenador pedagógico nas políticas públicas de educação do Brasil

Eliane Guimarães de Oliveira¹

 <https://orcid.org/0000-0002-5513-3287>

Claudio Pinto Nunes²

 <https://orcid.org/0000-0003-1514-6961>

Resumo: Este artigo apresenta uma investigação sobre as políticas públicas voltadas aos profissionais que atuam na coordenação pedagógica no Brasil e busca analisar, entre outros aspectos, as políticas públicas que se referem, direta ou indiretamente, ao trabalho dos profissionais que atuam na coordenação, desde a ideia do trabalho até as legislações em vigor. Como instrumento foi utilizada pesquisa documental e os resultados demonstram que, apesar de algumas conquistas em legislações em vigor, como a garantia de Piso Salarial Profissional Nacional na Lei do Piso, há muito o que se avançar no que se refere às políticas públicas e o trabalho de coordenação pedagógica, pois o que se observa na análise de legislações, ao longo da história do Brasil, é uma imprecisão e falta de clareza no que se refere ao trabalho desse profissional, iniciando pela própria denominação da função, que tem inúmeras nomenclaturas e atribuições nos diferentes entes federados.

Palavras-chave: Coordenador pedagógico. Educação brasileira. Políticas públicas.

Abstract: This article presents an investigation on public policies aimed at professionals working in pedagogical coordination in Brazil and seeks to analyze, among other aspects, public policies that refer, directly or indirectly, to the work of professionals working in coordination, from the idea from labor to current legislation. As a tool, documentary research was used and the results demonstrate that, despite some achievements in current legislation, such as the guarantee of PSPN in the Law on the Floor, there is much to be done in terms of public policies and the work of pedagogical coordination., because what is observed in the analysis of legislation, throughout the history of Brazil, is an imprecision and lack of clarity regarding the work of this professional, starting with the very name of the function, which has numerous nomenclatures and attributions in different entities federated.

Keywords: Pedagogical coordinator. Brazilian education. Public policy.

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pedagoga da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus Guanambi. E-mail: elianegbi@yahoo.com.brtitular

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Titular Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. E-mail: claudionunesba@hotmail.com

Resumen: Este artículo presenta una investigación sobre políticas públicas dirigida a profesionales que trabajan en coordinación pedagógica en Brasil y busca analizar, entre otros aspectos, políticas públicas que se refieren, directa o indirectamente, al trabajo de profesionales que trabajan en coordinación, desde la idea del trabajo a la legislación vigente. Como herramienta, se utilizó la investigación documental y los resultados muestran que, a pesar de algunos logros en la legislación actual, como la garantía de PSPN en la Ley sobre el Piso, hay mucho por hacer en términos de políticas públicas y el trabajo de coordinación pedagógica. , porque lo que se observa en el análisis de la legislación, a lo largo de la historia de Brasil, es una imprecisión y falta de claridad con respecto al trabajo de este profesional, comenzando con el nombre mismo de la función, que tiene numerosas nomenclaturas y atribuciones en diferentes entidades federadas.

Palabras-clave: Coordinador pedagógico. Educación brasileña. Políticas públicas.

Introdução

El estudio presentado es un recorte de una pesquisa de cuño cualitativo, con eje en los abordajes de Bogdan y Bicklen (1994) y que tuvo como foco el trabajo del coordinador pedagógico, donde se buscó analizar, entre otros aspectos, las políticas públicas que se refieren, directa o indirectamente, a los profesionales que actúan en la coordinación pedagógica.

El coordinador pedagógico, en la visión de Fernandes (2010), es un profesional que posee un papel importante en el cotidiano de las escuelas, actuando en la articulación colectiva del proyecto político pedagógico, en el acompañamiento y orientación de las acciones docentes y en la organización de la formación continuada. En las consideraciones de Souza, Seixá y Marques (2013), el coordinador es un agente de transformación en el ambiente escolar pues actúa con el colectivo involucrado en el proceso de enseñanza-aprendizaje y puede contribuir con la transformación de la práctica pedagógica.

De acuerdo con la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de Brasil, Ley nº9.394/1996, el coordinador pedagógico es un profesional del Magisterio de la Educación Básica, siendo este considerado en la Ley nº11.738/2008, como uno de aquellos que “desempeñan actividades de docencia o las de soporte pedagógico a la docencia, eso es, dirección o administración, planeamiento, inspección, supervisión, orientación y coordinación educacionales³” (BRASIL, 2008).

Delante de la importancia del coordinador pedagógico en el contexto educacional y la necesidad de valorización profesional, este artículo discute políticas públicas que se relacionan con el trabajo del coordinador pedagógico, analizando los avances y limitaciones de las legislaciones construidas a lo largo del tiempo, pensando el contexto político, económico y social.

A partir de ese propósito, realizamos un análisis crítico y contextualizado de políticas públicas educacionales brasileñas que tienen implicaciones en el trabajo del coordinador pedagógico. Para tal

³ “desempenham atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais” (BRASIL, 2008) (traducción de Marina Xavier Ferreira).

emprendimiento partimos del concepto de Ball (2001) sobre políticas públicas educacionales, lo cuál considera qué políticas son intervenciones textuales, pero ellas también cargan limitaciones materiales y posibilidades. Para la discusión fue utilizado el abordaje del contexto de influencia y contexto de la producción de texto del ciclo de políticas públicas educacionales propuesto por Ball y Bowe (1992 apud MAINARDES, 2006).

De acuerdo con el abordaje del contexto de influencia, el texto de una política es construido a partir de una serie de disputas entre grupos, instituciones y en la relación de poder prevalece intereses de algunos en detrimento de la ausencia de las voces de otros. En ese proceso, Ball (2001) discute el poder del contexto internacional, sus agencias y organismos y la influencia sobre diversas naciones, aunque en el contexto de globalización son capaces de reelaboración de los modelos propuestos y/o impuestos.

El contexto de la producción se constituye en el análisis del texto político, que puede ser legislaciones u otros documentos. Según Mainardes (2006), esas producciones no son, necesariamente, internamente coherentes y claras, y pueden también ser contradictorias. Ellas pueden usar los términos-clave de modo diverso. El autor considera que el texto político en análisis precisa ser leído con relación al tiempo y local específico de su producción y es resultado de disputas y acuerdos.

A partir de esas consideraciones, este estudio analiza legislaciones educacionales brasileñas que traen implicaciones al ejercicio de la actividad de coordinación pedagógica, considerando el contexto histórico, político y económico en que fueron producidas, abordando desde la idea de coordinación pedagógica implícita en el trabajo del alcalde de estudios, durante la educación jesuita en Brasil, pasando por las diversas legislaciones entre las décadas de 1920 a 1970, que trajeron las figuras del inspector, del orientador educacional y del supervisor pedagógico, hasta llegar a la década de 1990, donde el término coordinador pedagógico gana fuerza y aglutina atribuciones de diferentes profesionales, en un contexto socioeconómico neoliberal con intensificación de trabajos de los profesionales del Magisterio.

El trabajo de coordinación pedagógica en Brasil: de la idea de coordinación a las primeras legislaciones

Al observar la trayectoria de trabajo del coordinador pedagógico en Brasil, notamos que ese profesional recibe diversas nomenclaturas a lo largo de la historia, permaneciendo aún hoy una diversidad de denominaciones en diferentes entes federados.

Rangel (2000) explica la importancia de estudio y pesquisa sobre la cuestión, de la terminología, que en su modo de ver se relaciona con la identidad. En la visión de esa autora permanece no un nombre, pero un vocabulario, un conjunto de términos variables en Estados y escuelas. “Se incluyen en esa terminología las expresiones supervisión, supervisión educacional, supervisión escolar,

supervisión pedagógica, orientación pedagógica, coordinación, coordinación pedagógica, coordinación de turno, coordinación de área o asignatura⁴” (RANGEL, 2000, p. 75).

Llevando en cuenta la definición de algunas terminologías, la autora considera que la coordinación “implica crear y estimular oportunidad de organización común y de integración del trabajo en todas sus etapas” y “lo cualitativo pedagógico tiene, como significativo, el estudio de la práctica educativa⁵” (RANGEL, 2000, p. 77).

A partir de esas consideraciones y de las discusiones sobre el trabajo de coordinación pedagógica (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011; SAVIANI, 2000; RANGEL, 2000), en ese texto hay opción por la expresión coordinador pedagógico, entendiendo que es una terminología usada en Brasil, principalmente a partir de los años 1990, en sustitución al término supervisor pedagógico/educacional/escolar, lo cual no cayó totalmente en desuso, siendo que aún permanece en algunos Estados y municipios brasileños.

A partir de los abordajes de Saviani (2000), comprendemos que, aunque antes de ser instituida en la legislación como profesión, la idea del supervisor ya se hacía presente en el contexto de las escuelas. En el caso brasileño, la supervisión ocurre desde la educación jesuítica a través de la figura del alcalde de estudios. En el plano general de los jesuitas, el *ratio studiorum*, constan atribuciones del alcalde de estudios, siendo la función regulada por reglas y, entre ellas, oír y observar los profesores.

Con la Reforma Pombalina, a través de la Licencia de 28 de junio de 1759, los jesuitas fueron expulsos de Brasil y con eso la educación ministrada por los curas fuera extinta. Como substitución al sistema de enseñanza jesuítico fueron criadas las clases regias (ROMANELLI, 1986). La figura del alcalde de estudios dejó de existir y la Licencia creó la función de director general de los estudios en Portugal y todas las provincias, incluso Brasil, con las funciones de averiguar la situación de enseñanza y de aprendizaje y sobre los mismos hacer intervenciones que considerar necesario. Además de eso, cabía al director verificar y corregir el trabajo del profesor, advirtiendo y cuidando para que hubiera armonía entre los docentes (ANDRADE, 1978).

Conforme observamos en la legislación y de acuerdo con Saviani (2000), la idea de supervisión en esa legislación promulgada por Portugal englobaba los aspectos político-administrativos (inspección y dirección), así como el acompañamiento y control de la actividad docente.

⁴ “Incluem-se nessa terminologia as expressões supervisão, supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, orientação pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de turno, coordenação de área ou disciplina” (RANGEL, 2000, p. 75) (traducción Marina Xavier Ferreira).

⁵ “implica criar e estimular oportunidade de organização comum e de integração do trabalho em todas as suas etapas” e “o qualitativo pedagógico tem, como significativo, o estudo da prática educativa” (RANGEL, 2000, p. 77) (traducción Marina Xavier Ferreira).

La primera legislación de la educación brasileña fue la Ley de 15 de octubre de 1827, promulgada en el período imperial, luego después del proceso de independencia de Brasil en relación a Portugal. la referida Ley creó las escuelas de primeras letras en las ciudades y provincias más populosas de Brasil. No hay en esa legislación ninguna referencia a profesionales responsables por la supervisión, inspección, dejando de existir el director general de estudios.

La Ley de 15 de octubre de 1827, en el artículo 4° determina que “las escuelas serán de enseñanza mutua en las capitales de las provincias; y lo serán también en las ciudades, villas y lugares populosos de ellas, en que sea posible que se establezcan⁶” (BRASIL, 1827). En las consideraciones de Saviani (2000), en la enseñanza mutua, el profesor absuelve las funciones de docencia y supervisión, pues además de enseñar, él también instruye, orienta y acompaña la actividad de monitores, siendo estos los mejores alumnos de los grupos.

Ese tipo de enseñanza es criticado por el propio ministro del Imperio, que en informe encaminado a la Cámara en 1934 cuestiona los resultados de enseñanza mutua y reclama la creación del cargo de inspector de estudios para realizar actividades, como presidir exámenes y fiscalizar escuelas (BRASIL, 1834).

En el municipio de la corte, en el año de 1854, las actividades de presidir exámenes y fiscalizar escuelas fueron descritas como funciones del inspector general, en reglamento aprobado a través del Decreto n°1.331-A, de 17 de febrero. Además de esas funciones, al inspector general, sea personalmente o a través de delegados o consejo director, cabía la tarea de supervisar los establecimientos de enseñanza, autorizar apertura de escuelas particulares y también rever los libros (SAVIANI, 2000).

En ámbito nacional, políticas públicas que traten del trabajo de que denominamos de coordinación pedagógica están ausentes desde la constitución de la nación brasileña, pasando todo el período imperial hasta la República. En el inicio de la República hay iniciativas de instituir el trabajo de los inspectores en algunos estados, como la reforma paulista entre 1892 y 1896. Mas esas iniciativas se restringen a algunos entes federados y no se constituyen en legislaciones nacionales.

Según Saviani (2000), en la década de 1920, algunos aspectos son importantes en que se refiere a las contribuciones para la institución de la supervisión mientras profesión. Uno de los aspectos es el apareamiento de los profesionales técnicos en educación, así como la creación de la Asociación Brasileña en Educación, en 1924, que trajo estímulos a los técnicos en educación.

⁶ “as escolas serão de ensino mutuo nas capitaes das províncias; e o serão também nas cidades, villas e lugares populosos dellas, em que for possível estabelecerem-se” (BRASIL, 1827) (traducción de Marina Xavier Ferreira).

Otro marco en el plan federal citado por Saviani es el Decreto n°16.782-A, que crea el Departamento Nacional de la Enseñanza y el Consejo Nacional de la Enseñanza, reservando a órganos específicos de carácter técnico el tratamiento de asuntos educacionales, hasta entonces relacionados al Ministerio del Imperio y posteriormente al Ministerio de la Justicia y Negocios Interiores.

Esa década de 1920 es marcada por reformas educacionales, pero las mismas ocurren en los Estados y son impulsadas por el proceso de desenvolvimiento brasileño en el sentido capitalista que, por su vez, aceleró el proceso de urbanización e industrialización, llevando al aumento de las presiones sociales por educación (SAVIANI, 2000).

Al que corresponde al trabajo del inspector, Pernambuco, por ejemplo, tiene una experiencia en 1928 con remodelación del aparato organizacional separando los sectores técnico-pedagógicos de los administrativos. Saviani (2000) considera que esa separación entre parte administrativa y parte técnica fue condición para surgimiento de la figura del supervisor distinta del director e inspector. Y cuando el inspector recibe el papel de orientación pedagógica en lugar de la fiscalización y control de la actividad docente, ese profesional pasa a ser llamado de supervisor.

Diferente de la década de 1920, las décadas de 1930 y 1940 tienen políticas educacionales por parte del gobierno federal las cuales tienen influencia en la actividad que denominamos de coordinación pedagógica. Saviani (2000) cita entre las legislaciones la Reforma Francisco Campos, en 1931, y la Reforma Capanema, en 1942 y 1946, siendo las mismas importantes para la estructuración/reestructuración de enseñanza brasileña que irá desembocar en la primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional en 1961.

Según Romanelli (1986), entre 1930 y 1945, Brasil fue gobernado por Getúlio Vargas, siendo los 15 años marcados por un período más inestable (1930 a 1937) y una dictadura (1937 a 1945), ocurriendo esa a través de la implantación del Estado Nuevo.

A lo que se refiere a la Reforma Francisco Campos, destacamos como legislación el Decreto n°19.890, de 18 de abril de 1931, lo cual dispone sobre la organización de la Enseñanza Secundaria. El Título II de ese Decreto versa sobre la inspección de la Enseñanza, siendo que el capítulo II trata del servicio de inspección y el capítulo III sobre los inspectores. Consideramos importante ese destaque, una vez que autores como Placco, Almeida y Souza (2011) creen que el germen de la coordinación pedagógica en Brasil está en la inspección escolar.

De ese modo, la inspección de la Enseñanza Secundaria en Brasil es creada a través de esa legislación, que prevé las funciones de inspectores e inspectores generales, siendo subordinados al Departamento Nacional de enseñanza, con atribuciones como: al inspector general cabía la visita y fiscalización del trabajo y condiciones materiales en diferentes distritos y la resolución de divergencias ocurridas entre dirigentes de los establecimientos de enseñanza e inspectores de las mismas, siendo

responsabilidades del inspector de escuela el acompañamiento de las actividades en el salón, con visitas para observación y fiscalización de los métodos de enseñanza, así como la realización de actividades y prácticas de los alumnos, además de acompañar actividades evaluativas, con registro en informe encaminados al Departamento de Enseñanza.

Conforme se observa, del punto de vista de la legislación, el trabajo de los inspectores era la fiscalización de las condiciones físicas y materiales de las escuelas, así como la fiscalización del trabajo docente, para registro y comunicación al Departamento Nacional de Enseñanza, a través de informes, estando el pago de los inspectores condicionado al encaminamiento de tales documentos. No hay indicio de actividad de orientación y mucho menos de formación por parte de los inspectores.

Es interesante registrar que en el artículo 58 del referido Decreto queda establecido como condición para acceso al cargo de inspector nombrado por medio de concurso y el inspector general sería elegido entre los inspectores concursados, a través de criterios como asiduidad, capacidad y dedicación a la enseñanza.

La formación exigida era la Enseñanza Secundaria completa, provisoriamente, pues sería sustituida por curso realizado en la Facultad de Educación, Ciencias y Letras, implantadas a través del Estatuto de las Universidades Brasileñas, instituido por el Decreto n°19.851, de 11 de abril de 1931. Saviani (2000) explica que en la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras fue creado el curso de Pedagogía que formaba profesores de las asignaturas específicas del curso Normal y los pedagogos, que eran los técnicos y los especialistas en educación, con el sentido de pedagogo generalista, lo que fue alterado en la década de 1960.

Antes de la década de 1960, entretanto, destacamos algunas legislaciones de 1940 que tiene relación con la trayectoria del coordinador pedagógico, que a nuestro ver, asume desde la década de 1990 no solo la función de supervisor, pero también la de orientador educacional.

Segundo Romanelli (1986), durante el Estado Nuevo (1937-1945) la reglamentación de la enseñanza fue llevada a efecto a partir de 1942, con la Reforma Capanema, con el nombre de Leyes Orgánicas de la Enseñanza, implantadas a través de Decretos-Leyes. Entre los decretos destacamos: Decreto-ley n°4.073, de 30 de enero de 1942, que organizó la enseñanza industrial; Decreto-ley n°4.244, de 9 de abril de 1942, que organizó la enseñanza secundaria en dos ciclos: el primario, con cuatro años, y el colegial, con tres años y el Decreto-ley n°6.141, de 28 de diciembre de 1943, que reformó la enseñanza comercial.

En todas esas legislaciones no aparece la figura del inspector, o cualquier mención a su trabajo como en el Decreto n°19.890, de 18 de abril de 1931, que trataba del servicio de inspección y de los inspectores. Pero esos decretos de 1942 y 1943 presentan el servicio de orientación educacional, que debería ser implantado en la enseñanza industrial, secundaria y comercial, siendo el orientador un

profesor del cuadro. En el Decreto-ley n°6.141, por ejemplo, el Art. 41 determina que la orientación educacional y profesional esté continuamente articulada con los profesores y, siempre que posible, con la familia de los alumnos, servicio que actualmente recae sobre la responsabilidad del coordinador pedagógico, en la mayoría de las redes de enseñanza.

El mismo servicio de orientación educacional aparece también en el Decreto-ley n°9.613 de 20 de agosto de 1946, que organizó la enseñanza agrícola. Aquí en el escenario político ya no había más el Estado Nuevo y sí un gobierno provisorio.

En ese año destacamos también el Decreto-ley n°8.530, de 02 de enero de 1946, que organizó la enseñanza normal, la cual era ministrada en dos ciclos, siendo el primero el curso de regentes de enseñanza primaria, en cuatro años, y el segundo, el curso de formación de profesores primarios, en tres años. Además, de acuerdo con el artículo 3° del referido Decreto, la enseñanza normal era comprendida también por los cursos de especialización para profesores primarios y cursos de habilitación para administradores escolares del grado primario, siendo ese último destinado, según el artículo II a “habilitar directores de escuelas, orientadores de enseñanza, inspectores escolares, auxiliares estadísticos y encargados de evaluaciones y medidas escolares” (BRASIL, 1946).

Observando el Decreto-ley n°8.529, de 02 de enero de 1946, que organizó la enseñanza primaria a nivel nacional, notamos que lo mismo no trae ninguna referencia al trabajo de orientadores e inspectores, pero solamente de profesores y directores. Posteriormente, el Decreto Ley que organiza la enseñanza normal tiene un curso específico para formación de directores, inspectores, orientadores que actúan en el grado primario.

Notamos, así, que para la enseñanza secundaria fue establecida en 1931, la figura del inspector, con función fiscalizadora del trabajo de las escuelas y de los profesores. Entretanto, ese profesional no aparece en las legislaciones en la década de 1940, que trae ahora la necesidad de orientador educacional, con papel de acompañamiento y orientación de los educandos. En ese período, la enseñanza primaria no tiene en su legislación la figura del inspector u orientador educacional, aunque la enseñanza normal se destinara también a formación de esos profesionales, a través del curso para administradores escolares.

El trabajo y las políticas públicas de coordinación pedagógica en Brasil: De la inspección, orientación y supervisión a la coordinación pedagógica

⁷ “habilitar diretores de escolas, orientadores de ensino, inspetores escolares, auxiliares estatísticos e encarregados de provas e medidas escolares” (BRASIL, 1946) (traducción Marina Xavier Ferreira).

En la década de 1950, la inspección en Brasil asumió carácter moderno, a respecto de denominación de supervisión escolar y a partir de fuerte influencia norte-estadounidense y de la política de desarrollo, que atribuía a la educación la función de eje de transformación social. De 1957 a 1963 se expandió el proceso de capacitación de supervisores, por medio del Programa Americano-Brasileño de Asistencia a la Enseñanza Elemental (PABAE), siendo el énfasis en los medios y técnicas de enseñanza (LIMA, 2001). En las consideraciones de Arruda y Colares (2016), fue a través de ese plan que el modelo educacional norte-estadounidense con énfasis en las técnicas y metodologías de enseñanza comenzó a instalarse en Brasil.

La acción supervisora como control y fiscalización tiene destaque en Brasil en las décadas de 1960 y 1970 durante el régimen de la dictadura militar, con la presencia del tecnicismo de la enseñanza, que tenía por objetivo garantizar la eficiencia y la productividad del proceso educativo, lo que era obtenido por medio de la racionalización que involucraba el planeamiento bajo control de técnicos supuestamente habilitados, pasando los profesores a plano secundario (LIMA, 2001).

En ese contexto, en la visión de Lima (2001), la supervisión gana espacio en la legislación educacional. La primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, la Ley nº 4.024/1961, presenta la figura del supervisor, pero de forma tímida, trayendo apenas a formación normal como condición para el ejercicio en la enseñanza primaria y sin referencia al ingreso en la carrera. La Ley va a tratar de forma más específica sobre el orientador de educación de la enseñanza primaria y media y sobre el inspector.

Notamos en el estudio de la legislación que hay distinción entre los niveles de enseñanza, con diferencia en la formación de los profesionales que actúan en la enseñanza primaria y media. Eso se queda evidenciado en el artículo 62, cuando explicita que la formación del orientador de educación será hecha en cursos especiales que atiendan a las condiciones del grado del tipo de enseñanza y del medio social a que se destinan.

De acuerdo con el artículo 52, de la Ley nº 4.024/1961, la enseñanza normal era destinada a la formación, además de los profesores y directores, de orientadores y supervisores de la enseñanza primaria. Hay un destaque para la formación del orientador, llamado de orientador de educación de la enseñanza primaria. Por el artículo 64 los mismos “serán formados en los institutos de educación en curso especial a que tendrán acceso los diplomados en escuelas normales de grado colegial y en institutos de educación, con pasantilla mínima de tres años en el magisterio primario⁸” (BRASIL, 1961).

⁸ “serão 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” (BRASIL, 1961) (traducción de Marina Xavier Ferreira).

Cuánto a los orientadores de educación de la enseñanza media, el artículo 63 pone como espacios y curso de formación:

Art. 63. En las facultades de filosofía será criado, para la formación de orientadores de educación de enseñanza media, curso especial a que tendrán acceso los licenciados en pedagogía, filosofía, psicología o ciencias sociales, así como los diplomados en Educación Física por las Escuelas Superiores de Educación Física y los inspectores federales de enseñanza, todo con pasantilla mínima de tres años en el magisterio⁹. (BRASIL, 1961).

Observamos en ese artículo que los inspectores federales de enseñanza podrían participar de curso especial para la formación de orientadores de educación de la enseñanza media, posiblemente como proceso formativo, ya que, según la misma Ley, la exigencia para ese cargo era “poseer conocimientos técnicos y pedagógicos demostrados de preferencia en el ejercicio de funciones de magisterio de auxiliar de administración escolar o en la dirección de establecimiento de enseñanza¹⁰” (BRASIL, 1961). Curioso es que entre supervisores, inspectores y orientadores hay referencia al ingreso apenas del inspector, que debería ser a través de concurso público de evaluaciones y títulos.

En la visión de Placco, Almeida y Souza (2011), legislaciones como la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional n°4.024 de 1961 fueron importantes para permitir las escuelas contar con un profesional para el acompañamiento pedagógico. En ese período es por cuenta de la legislación florecieran las llamadas escuelas experimentales, las cuales

[...] presentaban, en sus propuestas innovadoras, o un profesional, o un equipo, para la coordinación pedagógica. Como las condiciones de esas escuelas eran esenciales, vía de regla, el coordinador podía realizar un buen trabajo en la línea de formación de los profesores, para atingir los objetivos propuestos por las escuelas¹¹. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 32).

Además de la LDB n°4.024, la década de 1960, en los abordajes de Placco, Almeida y Souza, tiene como marco para la coordinación pedagógica, del punto de vista de las políticas públicas, el Parecer 252/1969 (que vino complementar la Ley 5540/1968 - Ley de la Reforma Universitaria), la cual

⁹ Art. 63. Nas faculdades de filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os 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, todo com estágio mínimo de três anos no magistério. (BRASIL, 1961) (traducción de Marina Xavier Ferreira).

¹⁰ “possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino” (BRASIL, 1961) (traducción de Marina Xavier Ferreira).

¹¹ [...] apresentavam, em suas propostas inovadoras, ou um profissional, ou uma equipe, para a coordenação pedagógica. Como as condições dessas escolas eram especiais, via de regra, o coordenador podia realizar um bom trabalho na linha de formação dos professores, para atingir os objetivos propostos pelas escolas. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 32) (traducción de Marina Xavier Ferreira).

instituyó las habilitaciones del curso de Pedagogía, como la Supervisión Escolar, una de las habilitaciones puestas por la legislación, objetivando la formación del Supervisor Escolar, uno de los especialistas de la educación.

La Ley n°5.540, de 1968, que reformó la Enseñanza Superior, trae en el artículo 30 la necesidad de formación en nivel superior de los profesores de la enseñanza de segundo grado y de los especialistas, destinada al trabajo de planeamiento, supervisión, administración, inspección y orientación en el ámbito de escuelas y sistemas escolares, debiendo la formación ocurrir en las universidades.

Entre los especialistas, los orientadores educacionales tienen en la Ley n°5.564/1968 un instrumento que provee sobre el ejercicio de la profesión, siendo definido en el artículo 5° como atribuciones, además del asesoramiento de los alumnos y otras que le son peculiares, dar clases a las asignaturas de las áreas de la orientación educacional. La formación de ese profesional es mantenida en esa legislación, conforme la Ley n 4.024/1961.

Esa formación sufrió modificación con el Parecer n°252 de 1969, que dio origen a las habilitaciones del curso de Pedagogía: administración, inspección, supervisión y orientación. Según Saviani (2000), el Parecer 252/69 es la tentativa más radical de profesionalizar la función de supervisor educacional, aunque la idea tuviera siendo apuntada desde las reformas de la década de 1930 y hubiera sido reglamentada a través de la Ley n°5.564/1968.

De acuerdo con Arruda y Colares (2016), el parecer estableció funciones para las actividades desarrolladas por el pedagogo. Las autoras consideran que la legislación extinguió la formación del pedagogo generalista e implantó la formación especializada, con división de las funciones desarrolladas por el pedagogo en especialidades técnicas, compartiendo las tareas inherentes al proceso educativo. En la visión de las autoras, ese movimiento de cambios fue impulsado por el escenario político y económico brasileño, donde la educación no se quedó inmune al proceso de desenvolvimiento capitalista del país que tenía influencia del contexto internacional de la época (ARRUDA; COLARES, 2016).

Saviani (2000, p. 30) denomina las habilitaciones en el curso de Pedagogía implantadas con el Parecer 252/69

[...] como pedagogía tecnicista, cuyo objetivo era garantizar la eficiencia y la productividad del proceso educativo, lo que era obtenido por medio de la racionalización que involucraba el planeamiento del proceso bajo el control de técnicos supuestamente habilitados, pasando los profesores a plan secundario, con papel de ejecutores¹².

¹² [...] como pedagogía tecnicista, cujo objetivo era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo, o que era obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos

Se nota una división en el trabajo escolar, que tiene relación con el contexto político, económico, vivenciado en el país en aquel período, como exponen Pinheiro y Romanowski (2010, p. 146):

La formación de los especialistas en el curso de Pedagogía fue forjada en el contexto educacional de la época, lo cual, debido a la necesidad de la mano de obra cualificada para atender el modo de producción capitalista, visaba específicamente a la división científica del trabajo en la escuela para aumentar la productividad. En aquel periodo, la organización de la escuela se referencia en los principios de la administración empresarial. El trabajo pedagógico asumió los principios de la administración científica con basis en Taylor y Fayol¹³.

Teniendo en cuenta ese contexto político y económico del país, así como el Parecer 252 de 1969, la nueva Ley de Directrices y Basis de Educación Nacional n°5.692, promulgada en 1971, trata de los especialistas y también de los profesores en el capítulo V y aborda aspectos como su formación e ingreso en la carrera (BRASIL, 1971).

Los especialistas son los administradores, supervisores, inspectores y orientadores y necesitan del curso superior para ingreso en la carrera, siendo graduación de corta o larga duración, o posgrado, tanto para la enseñanza de 1° como de 2° grado. La Ley prevé la admisión por medio de concurso público y el estímulo por parte de los sistemas de enseñanza al perfeccionamiento y actualización. Otra cuestión apuntada por la Ley es que los sistemas deban fijar remuneración de acuerdo con la formación, sin distinción entre los niveles de actuación.

Placco, Almeida y Souza (2011) explican que, con la promulgación de la Ley n°5.692/1971 (que instituyó la Reforma de la Enseñanza de 1° y 2° grados), la mayoría de los Estados brasileños

[...] pasó a establecer funciones en el cuadro del magisterio comprometidas con la acción supervisora, tanto en nivel de sistema, como de unidad escolar. Con diferentes denominaciones: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, CP, profesor coordinador, los profesionales de la Educación encontraban un nuevo espacio de trabajo (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 32)¹⁴.

supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário, com papel de executores. (Traducción de Marina Xavier Ferreira)

¹³ A formação dos especialistas no curso de Pedagogia foi forjada no contexto educacional da época, o qual, devido à necessidade da mão de obra qualificada para atender o modo de produção capitalista, visava especificamente à divisão científica do trabalho na escola para aumentar a produtividade. Naquele período, a organização da escola referencia-se nos princípios da administração empresarial. O trabalho pedagógico assumiu os princípios da administração científica com base em Taylor e Fayol. (Traducción de Marina Xavier Ferreira)

¹⁴ [...] passou a estabelecer funções no quadro do magistério comprometidas com a ação supervisora, tanto em nível de sistema, como de unidade escolar. Com diferentes denominações: supervisor escolar, pedagogo, orientador pedagógico, CP, professor coordenador, os profissionais da Educação encontravam um novo espaço de trabalho. (PLACCO; ALMEIDA; SOUZA, 2011, p. 32). (Traducción de Marina Xavier Ferreira)

Saviani (2000) explica que, en la medida en que los cursos de Pedagogía fueron siendo reestructurados por fuerza de la legislación, aparecieron también cuestionamientos sobre la pretensa neutralidad de la educación, así como la actuación de los técnicos.

Rangel (2000) considera que en los años 1960 y 1970 la supervisión era concebida como especialidad pedagógica con papel de garantizar la efectividad y eficiencia de los medios y eficacia de los resultados del trabajo didáctico-pedagógico de y en la escuela. Así como Saviani (2000), la autora considera como un momento del tecnicismo de la supervisión, entendiendo el tecnicismo como la comprensión y el uso descontextualizado de la técnica, que enflaquece la escuela y la somete a las reglas de interés de la política socioeconómica.

Según Rangel (2000), la década de 1980 es de críticas a la escuela, con cuestionamientos sobre su papel y a partir de tales reflexiones hay búsqueda de transformación y en ese escenario se ve la necesidad de extirpar el supervisor, desde su formación a la acción. Como ejemplo, la autora cita la experiencia en Rio de Janeiro, con la exclusión de los supervisores de los Centros Integrados de Educación Pública (CIEP). En la misma década, la Universidad del Rio de Janeiro reformula el curso de Pedagogía y retira la habilitación de supervisor, dejando esa formación para el curso de Especialización.

En las consideraciones de Santos (2012), en los años 1980 fue mucho fuerte el movimiento crítico de la educación, surgiendo en esa época la Pedagogía Histórico-crítica encabezada por el profesor Dermeval Saviani. En ese contexto,

[...] fueron realizados inúmeros debates acerca de la negación de los llamados “técnicos” o “especialistas” de la educación, quedando los mismos y, particularmente, los supervisores educacionales, en el centro de las críticas, por ser apuntados como los principales responsables por el fracaso escolar y por tantos males de la enseñanza. (SANTOS, 2012, p. 44)¹⁵.

En la década de 1980 tenemos como marco la Constitución Federal (CF) de 1988, que fue construida en el escenario de reapertura política en Brasil y, aunque haya sido arquitecta por las élites (PERONI, 2003), favoreció el crecimiento de la lucha por la valorización del magisterio que obtuvo algunas conquistas en la ley, como el principio V de la enseñanza constante en el artículo 206 en la CF:

V - valorización de los profesionales de la enseñanza, garantizando, en la forma de la ley, planos de carrera para el magisterio público, con piso salarial profesional e ingreso exclusivamente por concurso público de evaluaciones y títulos, asegurado

¹⁵ [...] foram realizados inúmeros debates acerca da negação dos chamados “técnicos” ou especialistas” da educação, ficando os mesmos e, particularmente, os supervisores educacionais, no centro das críticas, por serem apontados como os principais responsáveis pelo insucesso escolar e por tantas mazelas do ensino. (SANTOS, 2012, p. 44). (Traducción de Marina Xavier Ferreira)

régimen jurídico único para todas las instituciones mantenidas por la Unión. (BRASIL, 1988)¹⁶.

Si llevamos en cuenta los abordajes de Rangel (2000), que consideran como objeto de trabajo del supervisor, al cual denominamos aquí de coordinador pedagógico, la enseñanza y el aprendizaje, entendemos que el supervisor/coordinador, así como el profesor es un profesional de la enseñanza.

Notamos que la CF de 1988, diferente de legislaciones anteriores, incluso la LDB, no se atienen apenas al ingreso del profesional de la enseñanza, más trata también de la carrera y de la remuneración, aunque con limitaciones, como el hecho de no referirse a un piso nacional, lo que fue posteriormente alterado por la Emenda Constitucional n°53 en 2006.

El movimiento de luchas del magisterio por mejorías en la educación durante los años 1980 y el proceso de construcción de la constitución llevó también a cuestionamientos sobre la función de supervisor, donde educadores acusaban el carácter tecnocrático de ese profesional y a partir de 1990 su función es resignificada, ganando en algunos sistemas de enseñanza la nomenclatura de coordinador pedagógico (LIMA, 2001).

Es interesante considerar que, aunque con todos los cuestionamientos y críticas al supervisor formado en el curso de Pedagogía con sus habilitaciones, del punto de vista de la legislación, vigora el Parecer 252 de 1969 y esto solo es alterado en 2006, con la promulgación de las Directrices Curriculares Nacionales para el curso de Pedagogía, que se propone a formar el pedagogo para actuación en la docencia de la educación infantil y series iniciales de enseñanza fundamental y gestión y coordinación de procesos educativos (BRASIL, 2006).

Es importante pensar aún sobre el contexto político y económico de la década de 1990, período en que fue modificado en Brasil el papel del supervisor y en muchas redes de enseñanza hasta mismo la nomenclatura, pasando a ser el coordinador pedagógico.

Peroni (2003) explica que, entre 1965 y 1973, la crisis del modelo de producción fordista que mantuvo el Estado de bienestar social se agrava y en ese proceso el capitalismo se reinventa a través del neoliberalismo, denominado por Harvey (1992) de acumulación flexible, con cambios en el modo de producción y en las relaciones de trabajo. En ese nuevo escenario neoliberal, el Estado reduce su papel y pasa a ser mínimo para las políticas sociales, pues es máximo para el capital, pues regula las actividades del capital corporativo y tiene que crear un buen clima de negocios para atraer y mantener

¹⁶ V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988). (Traducción de Marina Xavier Ferreira)

inversores. En ese proceso, hay el fortalecimiento de los sistemas financieros con la mundialización del capital y Peroni (2003) destaca la transposición de ese sistema a países como Brasil, que es subalterno al sistema mundial, habiendo una particularidad capitalista debido a su génesis colonial, esclavista y conservadora, siendo constituido mientras Estado Nacional a partir de contradicciones.

De forma tardía, ese modelo de acumulación flexible llega a Brasil en la década de 1990, principalmente a partir del gobierno Fernando Henrique Cardoso (FHC), que implanta la reforma del Estado, proponiendo la sustitución de la administración pública burocrática por la gerencial, que utiliza la lógica del mercado, de modo que los servicios sociales como educación son descentralizados en la lógica del neoliberalismo.

En ese modelo de educación mercantilista, los profesionales de la educación son cada vez más responsabilizados por los resultados del proceso educacional, generando situaciones de acúmulo de actividades y sobrecarga de trabajo.

Podemos observar estrecha relación entre las reformas neoliberales en países latino-americanos, como del gobierno FHC en Brasil y documentos de agencias internacionales, como el informe de la Organización para Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) (1995), *Governance in Transition: Public Management Reforms in OECD Countries* [Gobierno en Transición: Reformas de la Gestión Pública en los Países de OECD]. Sobre el informe, Ball (2001) considera que el mismo mezcla descripción y prescripción y resume las reformas como los nuevos paradigmas de la gestión pública:

- atención más concentrada en los resultados en términos de eficiencia, eficacia y calidad dos servicios;
- sustitución de estructuras organizacionales profundamente centralizadas y jerarquizadas por ambientes de gestión descentralizados, donde las decisiones sobre la asignación de recursos y la prestación de servicios son tomadas mucho más próximas del local de prestación y donde hay la creación de condiciones para la existencia de feedback de los clientes y de otros grupos de interés;
- flexibilidad para explorar alternativas para la provisión y regulación públicas que pueden, por su vez, llevar a resultados más eficaces en términos de costos;
- mayor énfasis en la eficiencia de los servicios prestados directamente por el sector público, involucrando el establecimiento de objetivos de productividad y la creación de ambientes competitivos dentro y entre las organizaciones del sector público;
- fortalecimiento de las habilidades estratégicas de poder central que conduzcan a la evolución del Estado y permitan que este responda a los desafíos externos e intereses diversos de una forma automática, flexible y a un costo reducido. (BALL, 2001, p. 104)¹⁷.

¹⁷ • atenção mais focada nos resultados em termos de eficiência, eficácia e qualidade dos serviços;

• substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas

Ball (2001) examina hasta qué punto asistimos al desaparecimiento de la concepción de políticas específicas de Estado Nación en los campos económico, social y educativo y su abarcamiento en un solo campo en una concepción única de política para la competitividad económica, llevando al abandono o marginalización de los propósitos sociales de la educación. En ese escenario, Ball considera que la educación está cada vez más sujeta a las prescripciones y normativas del economicismo.

En esa lógica comprendemos porque las consecuencias del régimen de acumulación flexible para los trabajadores (como aumento del desempleo, subcontratación y enflaquecimiento de los sindicatos) llegan también a los profesionales del magisterio, estando la educación cada vez más subyugada al campo económico. En ese escenario, conforme expone Oliveira (2004), las reformas realizadas “acabarán por determinar una reestructuración del trabajo docente, resultante de la combinación de diferentes factores que se harán presentes en la gestión y en la organización del trabajo escolar, habiendo como corolario mayor responsabilización de los profesores y mayor involucro de la comunidad¹⁸” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131).

En ese contexto, viendo en vista los abordajes de Ball (2001), que considera la creación de políticas nacionales como un proceso de bricolaje, de préstamo de fragmentos y partes de ideas de otros contextos, la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, Ley n°9.394/1996 trajo el discurso neoliberal, donde la gestión democrática y descentralizada tiene destaque, así como políticas de evaluación y responsabilización de los docentes, que pasan a asumir no solo el papel de enseñar, pero también de planear, regir, coordinar.

A partir de esa legislación, queda evidenciado que la actividad de coordinación pedagógica es una función del magisterio. Observamos que la expresión coordinación pedagógica aparece en la Ley n°9.394/1996 y aquí el coordinador pedagógico es tratado como un profesional de la educación. En el artículo 61, alterado por la Ley 13.415/2017, entre los profesionales de la educación tenemos:

muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de feedback dos clientes e de outros grupos de interesse;

- flexibilidade para explorar alternativas para a provisão e regulação públicas que podem, por sua vez, levar a resultados mais eficazes em termos de custos;
- maior ênfase na eficiência dos serviços prestados diretamente pelo setor público, envolvendo o estabelecimento de objetivos de produtividade e a criação de ambientes competitivos dentro e entre as organizações do setor público;
- fortalecimento das habilidades estratégicas do poder central que conduzam à evolução do Estado e permitam que este responda aos desafios externos e interesses diversos de uma forma automática, flexível e a um custo reduzido. (BALL, 2001, p. 104). (Traducción de Marina Xavier Ferreira)

¹⁸ “acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade” (OLIVEIRA, 2004, p. 1131). (Traducción de Marina Xavier Ferreira)

“trabajadores en educación portadores de diploma de pedagogía, con habilitación en administración, planeamiento, supervisión, inspección y orientación educacional, así como con títulos de maestría o doctorado en las mismas áreas” y los “trabajadores en educación, portadores de diploma de curso técnico o superior en área pedagógica o afín¹⁹” (BRASIL, 1996).

La misma Ley, en su artículo 64, determina que la formación de profesionales de educación para administración, planeamiento, inspección, supervisión y orientación educacional para la educación básica, sea hecha en cursos de graduación en Pedagogía o en nivel de postgrado, a criterio de la institución de enseñanza, garantizada, en esta formación, a basis común nacional (BRASIL, 1996).

Además de la formación en curso de graduación en Pedagogía o postgrado, el artículo 67, § 1º (renumerado por la Ley nº 11.301/2006), de la Ley nº 9.394/1996, considera la experiencia docente como prerrequisito para el ejercicio profesional de cualquier otras funciones de magisterio, y el § 2º, incluido por la Ley 11.301/2006, considera como funciones del Magisterio de la Educación Básica aquellas ejercidas por profesores y especialistas de la educación en esa modalidad, sea en la docencia o en actividades de dirección de unidad escolar y coordinación y asesoramiento pedagógico.

Del punto de vista de la legislación, percibimos que el coordinador pedagógico no tiene una denominación especificada. aunque la expresión coordinación aparezca en el texto de la LDB, muchas otras son citadas como referentes a actividad, entre ellas profesionales de la educación, especialistas, permaneciendo así la imprecisión que siempre estuvo presente en la trayectoria de ese profesional. Creemos que la Ley mantuvo de cierta forma lo que aún era vigente con el Parecer 252/1969, al mismo tiempo en que procuró incorporar los nuevos discursos de moda en la década de 1990.

En lo que se refiere al trabajo del coordinador pedagógico, consideramos como avance en la LDB 9.394/1996 el mismo ser tratado como un profesional de la educación que ejerce una de las funciones del magisterio, siendo las demás la docencia y la gestión escolar. Otro avance para el trabajo de coordinación pedagógica son los principios de valorización de los profesionales de la educación, ya expresos en la CF de 1988 y ampliados en la nueva LDB, conforme consta en el artículo 67:

Los sistemas de enseñanza promoverán la valorización de los profesionales de la educación, asegurándoles, incluso en los términos de los estatutos y de los planes de carrera del magisterio público:

I - ingreso exclusivamente por concurso público de evaluaciones y títulos;

II - perfeccionamiento profesional continuado, incluso con licenciamiento periódico remunerado para ese fin;

¹⁹ “trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas” [...] “trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim” (BRASIL, 1996). (Traducción de Marina Xavier Ferreira)

- III - piso salarial profesional;
- IV - progresión funcional basada en la titulación o habilitación, y en la evaluación del desempeño;
- V - período reservado a estudios, planeamiento y evaluación, incluido en la carga de trabajo;
- VI - condiciones adecuadas de trabajo²⁰. (BRASIL, 1996).

Del punto de vista de la legislación, el hecho de ser considerado un profesional del magisterio se constituye en un avance importante para la carrera de coordinador pedagógico, a pesar de las limitaciones aún presentes, como la discusión sobre el coordinador ser considerado especialista con función técnica, lo que lleva a posicionamientos divergentes sobre la carrera profesional. En nuestra comprensión el trabajo del coordinador es esencialmente político (OLIVEIRA, 2019; OLIVEIRA; NUNES, 2020; OLIVEIRA; NUNES, 2018; NUNES; OLIVEIRA, 2017; TOZETTO; STEFANELLO, 2022), como ya afirmaba Saviani en Conferencia proferida en el II Encuentro Nacional de Supervisores, en 1979 (SAVIANI, 2000).

Coadunamos con las colocaciones de Arruda y Colares (2016), cuando expresan la necesidad de reafirmación de la posición política que el coordinador detiene. Las autoras consideran que el trabajo del coordinador va mucho además de ser técnico-administrativo, como muchas veces es entendido. Se trata de acción planeada y organizada que implica en objetivos claros y es factor político.

No entendemos el abordaje del coordinador pedagógico como especialista, ya que su formación actual es la misma del docente, o sea, no hay especificidad en su proceso formativo y, además de eso, también no concordamos con la atribución de la actividad del coordinador como técnico-administrativa, pues trabaja con formación, o sea, es también un docente.

A partir de esas consideraciones, entendemos la necesidad de cambios en la CF en lo que se refiere al artículo 201, debiendo haber la sustitución de la expresión profesor por profesionales del magisterio, considerando que las políticas públicas a partir de la década de 1990 y 2000 pasaran a utilizar la referida terminología, tratando de modo igualitario los derechos de las funciones del Magisterio, sea la docencia, coordinación y gestión:

²⁰ Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
- III - piso salarial profissional;
- IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 1996). (Traducción de Marina Xavier Ferreira)

Analizando la LDB n°9.394/1996 entendemos que su texto trae implicaciones para la intensificación del trabajo docente, tanto en la actuación en el salón de aula como en espacios de coordinación pedagógica. La imprecisión cuanto al trabajo del docente en la función de coordinación pedagógica presente en la legislación generó alteraciones en legislaciones estatales, siendo que algunos entes federados, como el Estado de Bahia, teniendo en vista lo que preconiza la LDB, realizó la junción de las funciones antes ejercida por orientadores y supervisores en la actividad de coordinación pedagógica. De acuerdo con Pires (2005, p. 41), “en la Red Pública Estatal de Enseñanza de Bahia, en 1997, los cargos de orientador educacional y supervisor escolar fueron transformados en cargos de coordinador pedagógico, agente este que, actualmente, ejerce las funciones de las nomenclaturas transformadas²¹”.

Entre las legislaciones posteriores la CF de 1988 destacamos la Ley n°10.172 de 2001, que aprueba el Plan Nacional de Educación que vigoró entre los años de 2001 a 2011. La referida Ley presenta, además del diagnóstico, directrices, objetivos y metas para los niveles y modalidades de la enseñanza, Magisterio de la Educación Básica, financiamiento y gestión y acompañamiento y evaluación del plan.

En la introducción del PNE 2001-2011 son presentados los objetivos y prioridades del plan, entre los cuales destacamos la prioridad IV:

4. Valorización de los profesionales de la educación. Particular atención deberá ser dada a la formación inicial y continuada, en especial de los profesores. Hace parte de esa valorización la garantía de las condiciones adecuadas de trabajo, entre ellas el tiempo para estudio y preparación de las clases, salario digno, con piso salarial y carrera de magisterio. (BRASIL, 2001).²²

Notamos que el documento trata de la valorización de los profesionales de la educación, entre los cuales se encuentra el coordinador pedagógico y el concepto de valorización defendido en el PNE incluye no solo la formación docente, pero también las condiciones de trabajo, carrera y remuneración. Todavía, como el texto destaca, hay prioridad para la cuestión de la formación y los objetivos y metas explicitan esa opción al definir 25 entre 28 metas y objetivos específicos para la formación docente.

²¹ Pires (2005, p. 41), “na Rede Pública Estadual de Ensino da Bahia, em 1997, os cargos de orientador educacional e supervisor escolar foram transformados em cargos de coordenador pedagógico, agente este que, atualmente, exerce as funções das nomenclaturas transformadas”. (Traducción de Marina Xavier Ferreira)

²² 4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores. Faz parte dessa valorização a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, salário digno, com piso salarial e carreira de magistério. (BRASIL, 2001). (Traducción de Marina Xavier Ferreira)

Entre los objetivos y metas del ítem IV del PNE 2001-2011, que trata del Magisterio de la Educación Básica, apenas tres se refieren a condiciones de trabajo, carrera y remuneración.

1. Garantizar la implantación, ya a partir del primer año de este plan, de los planos de carrera para el magisterio, elaborados y aprobados de acuerdo con las determinaciones de la Ley nº9.424/96 y la creación de nuevos planos, en el caso de los antiguos aún no haber sido reformulados según aquella ley. Garantizar, igualmente, los nuevos niveles de remuneración en todos los sistemas de enseñanza, con piso salarial propio, de acuerdo con las directrices establecidas por el Consejo Nacional de Educación, asegurando la promoción por mérito.
2. Implementar, gradualmente, una jornada de trabajo de tiempo integral, cuando conveniente, cumplida en un único establecimiento escolar.
3. Destinar entre 20 y 25% de la carga horaria de los profesores para preparación de clases, evaluaciones y reuniones pedagógicas.²³ (BRASIL, 2001).

A pesar de limitados, los objetivos y metas que se refieren las condiciones de trabajo, carrera y remuneración son conquistas importantes para los profesionales del Magisterio de la Educación Básica y para su efectucción, así como de los demás objetivos y metas que se refieren a otros puntos, o financiamiento previsto en el PNE sería fundamental. Entretanto, como cuestiona Saviani (2014), el veto del presidente Fernando Henrique Cardoso de todos los artículos que tratan del financiamiento, tornó el PNE inexecutable.

Otro marco legal importante para la mejoría de las condiciones de trabajo de los profesionales del Magisterio de la Educación Básica fue la Ley del Piso. Consideramos como conquista de los profesionales del magisterio, entre estos el coordinador pedagógico, el derecho al Piso Salarial Profesional Nacional (PSPN), lo cual fue posible a partir de la Emenda Constitucional nº53 de 2006 que determina la creación del Fondo de Manutención y Desarrollo de la Educación Básica y Valorización de los profesionales de la Educación (FUNDEB) en sustitución al Fondo de Manutención y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y Valorización de los Profesionales del Magisterio (FUNDEF) que vigoraba desde 1997.

²³ 1. Garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério, elaborados e aprovados de acordo com as determinações da Lei nº 9.424/96 e a criação de novos planos, no caso de os antigos ainda não terem sido reformulados segundo aquela lei. Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito.

2. Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar.

3. Destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas. (BRASIL, 2001). (Traducción de Marina Xavier Ferreira)

Es importante que destaquemos el contexto en que ocurrieron esos hechos. En 2002, el gobierno neoliberal dio señales de agotamiento y fue electo como presidente de Brasil Luís Inácio Lula da Silva, un gobierno progresista, pero que hiciera alianza con las élites.

La elección del nuevo presidente posibilitó la organización y actuación de movimientos docentes, como la Confederación Nacional de los Trabajadores en Educación, siendo fundamental en el proceso de debates, enfrentamientos y proposiciones en el establecimiento de la legislación del piso salarial profesional nacional.

La creación del piso fue determinada en la Ley nº 11.494, de 2007, siendo la misma promulgada a través de la Ley nº 11.378/2008, pero contestada por algunos gobernadores, pero juzgada como constitucional por el Supremo Tribunal Federal.

En continuidad de la gestión del gobierno progresista, desde 2002, tuvimos la promulgación de la Ley nº 13.005/2014 del Plan Nacional de Educación (PNE), que se constituyó a partir de discusiones intensas de varios segmentos de la sociedad en conferencias Municipales, Estatales y Nacionales, construyendo documento referencia para el PNE (OLIVEIRA, 2011).

El PNE, promulgado en 2014 en el gobierno de Dilma Rousseff, estableció metas y estrategias importantes en lo que se refiere a la mejoría de las condiciones de trabajo, remuneración, carrera y formación de los profesionales del Magisterio Público de la Educación Básica y entre estos el coordinador pedagógico. En las consideraciones de Nunes y Oliveira (2017, p. 76), “el compromiso con el cumplimiento de las metas y estrategias del Plan Nacional de Educación, Ley 13.005/2014 (BRASIL, 2014), para los próximos diez años, es fundamental²⁴”.

Destacamos entre las metas del PNE que tienen impactos para el trabajo del coordinador pedagógico: 15 (formación de profesores), 16 (formación continuada y posgrado de profesores), 17 (valorización del profesor), 18 (plan de carrera docente), 19 (gestión democrática) y 20 (financiamiento de la educación).

La meta 15 prevé política de formación de los profesionales de la educación, conforme consta el artículo 61 de la LDB. La meta 16 presenta la necesidad de formación en nivel de posgrado de los profesores y garantía de la formación continuada a todos los profesionales de la educación. La meta 17 trata de la remuneración de los profesionales de la educación, equiparándola a los demás profesionales con escolaridad equivalente. La meta 18 trata de la necesidad del establecimiento de planes de carrera para los profesionales de la educación, tomando como base, lo que se refiere a los profesionales de la

²⁴ “o compromisso com o cumprimento das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), para os próximos dez anos, é fundamental”. (Traducción de Marina Xavier Ferreira)

educación básica, el piso salarial profesional nacional. Y por fin la meta 20 es fundamental para la garantía de la efectividad de todas, pues se trata del financiamiento de la educación, definiendo la ampliación de los investimentos, lo que es primordial.

El PNE representaba esperanza de mejoría de las condiciones de trabajo, remuneración, mayor valorización y formación de los profesionales de la educación y a pesar de aún estar en vigencia, la creencia en su efectuarion disminuyó delante del escenario político del país, que sufrió un golpe político en 2016, con el impeachment de la presidenta Dilma Rousseff.

En la visión de Braz (2017), el golpe ocurrió porque consideraron Dilma incapaz de continuar representando intereses del capital que ella sirviera, pues precisaban de un gobierno genuinamente burgués, que no sedera el mínimo a los trabajadores, pero, al contrario, les retirara el poco que conquistaron y sirviera el máximo al capital.

El gobierno Temer, que asumió el comando del país Después de la salida de Dilma Rousseff, ejecutó exactamente ese proyecto esperado y, como consecuencia, tenemos la Emenda Constitucional n°95 que limita por 20 años los gastos públicos con educación y salud, además de la reforma laboral.

En 2018 tuvimos la elección de Jair Messias Bolsonaro, gobierno de extrema derecha, que continuó la ejecución de una agenda conservadora, incluyendo acciones como la aprobación de la reforma de la previdencia (EC 103/2019), PEC para la reforma administrativa, entre otros.

En ese proyecto, vivenciamos cotidianamente ataques a la educación, con contingentación de recursos financieros, reducción de presupuesto, desprestigio a las Ciencias Humanas, entre otros (GRISA, 2019). Si observamos el contexto político y económico, notamos que esa agenda conservadora no es apenas de Brasil, pero en toda América Latina, que se vuelve rota entre las prioridades imperialistas de la economía internacional.

Consideraciones finales

Podemos observar que, el trabajo del coordinador pedagógico es de fundamental importancia para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje escolar, considerando que su papel es de organizar espacios y tiempos de formación continuada, así como articular el trabajo pedagógico.

Para que el trabajo del coordinador pedagógico se efective, es imprescindible que lo mismo sea valorado, lo que implica en pensar sobre las políticas de formación, condiciones de trabajo, carrera y remuneración de esos profesionales.

El estudio sobre las políticas públicas en Brasil volteadas al trabajo del coordinador pedagógico demuestra una situación preocupante, pues notamos una falta de clareza sobre el trabajo de ese profesional.

A pesar de algunos avances en legislaciones como la Ley del Piso y el FUNDEB, donde los coordinadores son considerados como profesionales del Magisterio y con derechos al PSPN, financiado por el FUNDEB, hay mucho que repensar sobre el coordinador pedagógico, en las políticas públicas.

Para comenzar, existe una imprecisión que se inicia en la propia denominación del profesional, que tiene que ver, en nuestro entendimiento, con la construcción de la identidad, tema que precisa de más estudios.

La Ley de Directrices y Basis de la Educación Nacional en vigor (Ley n°9394/1996) resalta la imprecisión, cuando se refiere a nombres variados, como coordinación, supervisión, orientación. Entendemos que no hay claridad de quién sean esos profesionales, cuál el papel de cada uno, apenas tenemos la información de que son aquellos que trabajan en el planeamiento, acompañamiento y apoyo al trabajo docente.

Lo que se evidencia en la LDB de 1996, que es promulgada en un escenario de intensificación del trabajo docente, es que la actividad de coordinación debe ser ejercida por un docente, pues la docencia es prerrequisito para ejercicio de las demás funciones del magisterio. La formación de esos profesionales tiene que ocurrir en los cursos de Pedagogía, u otra licenciatura, con posgrado. Las Directrices curriculares Nacionales para la formación inicial de profesores, promulgada en diciembre de 2019 (Res. CNE/CP n°2/2019) esclarece que, tratándose de la formación en curso de Pedagogía, la misma debe ser de forma complementaria, acrecentando cerca de 400 horas a la carga horaria del curso, y tratándose del posgrado, debe ser en cursos específicos en el área, sea en especializaciones, maestría o doctorado.

Además de la claridad cuanto a la formación y necesidad de la experiencia docente, no tenemos, en el plan nacional, legislación que normatice el trabajo del coordinador pedagógico, ora denominado así, ora como supervisor, entre otros. Todas esas imprecisiones en el plan nacional acaban, a nuestro ver, generando una infinidad de nombres y papeles de esos profesionales en los diversos entes federados.

Considerando ese escenario, el coordinador tiene enfrentamientos importantes a ser efectivados, como la reivindicación de políticas nacionales que garanticen mayor claridad cuanto al trabajo de coordinación pedagógica, mejores condiciones de trabajo, remuneración y garantía de planes de carrera para mayor valorización. Al lado de esas pautas específicas, vivimos en un contexto de retirada de derechos laborales conquistados con mucha lucha y por eso hay necesidad de resistencia, para que conquistas de políticas públicas para el magisterio, como el PSPN, no sean extinguidas.

En ese sentido, entendemos que, investigaciones sobre las políticas públicas y el trabajo del coordinador pedagógico son fundamentales para subsidiar las luchas a favor de la valorización de esos

profesionales, siendo el nuestro estudio una mirada entre varios otros que pueden ser lanzados sobre la temática.

Referencias

ANDRADE, A. A. B. de. "Apêndice Documental". *In: A reforma pombalina dos estudos secundários no Brasil*. São Paulo: Saraiva, Ed. da Universidade de São Paulo, 1978.

ARRUDA, E. P.; COLARES, M. L. I. S. A coordenação pedagógica e seu movimento histórico. *In: O coordenador pedagógico no cotidiano da gestão escolar*. Curitiba: Editora CRV, 2016.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v.1, n.2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <https://gestaoeducacaoespecial.ufes.br/sites/gestaoeducacaoespecial.ufes.br/files/field/anexo/ball.pdf>
Acesso em: 10 maio 2022

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Ministério do Império. Ministro (Antônio Pinto Chichorro da Gama). **Relatório... do ano de 1833 apresentado à assembleia geral legislativa na sessão ordinária de 1834**. Rio de Janeiro: Assembleia Geral Legislativa, 1834. Disponível em: http://memoria.bn.br/pdf/720968/per720968_1833_00001.pdf. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Rio de Janeiro, 1854. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferencia, ao systema universitario, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização technica e administrativa das universidades é instituida no presente Decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1931. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Decreto Lei nº 4.073 , de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Decreto Lei nº 4.242 , de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Decreto nº Lei 6.141 , de 28 de dezembro de 1943. Lei Orgânica do Ensino Comercial. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6141-28-dezembro-1943-416183-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Decreto nº Lei 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. . Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Decreto nº Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Decreto nº Lei 9.613 , de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.564 de 21 de dezembro de 1968. Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Brasília, 1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5564-21-dezembro-1968-358617-norma-pl.html>. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 20 de dezembro de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm. Acesso em: 10 jun. de 2017.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2001. Brasília, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/tecnico/legisla_tecnico_lei10172.pdf. Acesso em: 10 jun. de 2017.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 53 de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2006. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº I de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007. Brasília, 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE): Lei nº 13.005 de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2. ed. Brasília: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016. Brasília, 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm . Acesso em 10 de mar. de 2020.

BRASIL. Emenda constitucional nº 103 de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/emc/emc103.htm. Acesso em 10 de mar. de 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2 de 20 de dezembro de 2019. Brasília, 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 10 de mar. de 2020.

BRAZ, M. O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 128, p. 85-103, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/J74WJRdJH6sHMHC9MhSDc8Q/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 maio 2022.

FERNANDES, M. J. da S. Coordenador pedagógico. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=430>. Acesso em: 13 jun. 2017.

GRISA, G. D. Uma política de cortes: A educação merece mais. *In*: **jornal Le Monde Diplomatique Brasil**. Brasil, Edição 147, 1 de out. 2019. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/a-educacao-merece-mais/>. Acesso em 10 de mar. de 2020.

HARVEY, D. **A Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992.

LIMA, E. C. de. Um olhar histórico sobre a supervisão. *In*: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica:** princípios e práticas. São Paulo: Papyrus, 2001. p. 69-78.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHcJFyhsj/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 maio 2022.

NUNES, C. P.; OLIVEIRA, D. A. de. Trabalho, carreira, desenvolvimento docente e mudança na prática educativa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 65-80, jan./mar. 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022016005003105&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em 19 de novembro de 2019.

OLIVEIRA, D. A. de. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NM7Gfq9ZpjpVcjnsSFdrM3F/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 maio 2022.

OLIVEIRA, D. A. de. Das políticas de governo a política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr./jun. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 22 maio 2022.

OLIVEIRA, E. G. de. **As condições de trabalho do coordenador pedagógico no Território Sertão Produtivo da Bahia**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, PPGEd/UESB, Vitória da Conquista, BA, 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2019/06/ELIANE-GUIMAR%C3%83ES-DE-OLIVEIRA.pdf> Acesso em: 20 abr. 2022.

OLIVEIRA, E. G. de; NUNES, C. P. Perfil e condições de trabalho do coordenador pedagógico no Território Sertão Produtivo da Bahia. **Interfaces da Educação**, v. 11, n. 22. 2020. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/4284>. Acesso em 13 de setembro de 2020.

OLIVEIRA, E. G. de; NUNES, C. P. Mapeamento das produções acadêmicas sobre condições de trabalho do coordenador pedagógico (2012 a 2016). **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, p. 224-253, 2018. DOI: 10.24065/2237-9460.2018v8n3ID645. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/645>.

PERONI, V. M. V. Breves Considerações sobre a redefinição do papel do estado. *In*: PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de Pedagogia: formação do professor da educação infantil e dos anos séries iniciais do ensino fundamental. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 136-151, ago./dez. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/Germinio%20Jos%C3%A9%20Silva/Downloads/23-Texto%20do%20artigo-72-73-10-20180518.pdf> Acesso em: 25 jun. 2022.

PIRES, E. D. P. B. **A prática do coordenador pedagógico: limites e perspectivas**. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP, 2005. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/351893>. Acesso em: 25 jun. 2022.

PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R. de; SOUZA, V. L. T. de. **O coordenador Pedagógico (CP) e a formação de professores: intenções, tensões e contradições**. Fundação Victor Civita, 2011. Disponível em: <http://www.fvc.org.br>. Acesso em: 1 nov. 2015.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-96.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SANTOS, M. P. dos S. **História da supervisão educacional no Brasil: reflexões sobre política, pedagogia e docência**. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

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**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 13-38.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SOUZA, F. J. de; SEIXAS, G. O.; MARQUES, T. G. O coordenador pedagógico e sua identidade profissional. *In*: **Práxis Educacional**. Vitória da Conquista, v. 9, n. 15, p. 39-56 jul./dez. 2013. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/747>. Acesso em 21 de novembro de 2019.

TOZETTO, S. S.; STEFANELLO, F. A. C. Coordenadores pedagógicos e suas estratégias de apoio aos professores iniciantes. **Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, p. e9282, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.9282. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9282>.

Recebido: 14/10/2022
Aceito: 07/06/2023

Received: 10/14/2022
Accepted: 06/07/2023

Recibido: 14/10/2022
Aceptado: 07/06/2023

