

**VI Colóquio Internacional**

**“Educação e Contemporaneidade”**



**São Cristovão-SE/Brasil  
20 a 22 de setembro de 2012**

## **A TRANSFORMAÇÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA AO LONGO DAS DÉCADAS de 1980 e 1990.**

Ronaldo Figueiredo Venas

**Resumo:** A história da coordenação pedagógica é relativamente recente, iniciada a partir dos anos 1980, em substituição à supervisão pedagógica, que tinha o papel fiscalizador de professores, totalmente ligada que era ao curso de pedagogia e a Lei de Diretrizes e Bases no. 5.692/71, outorgada em pleno regime autoritário. Assim, discutiremos neste artigo a função da supervisão pedagógica nos anos 1970, a transição da supervisão para coordenação pedagógica ao longo dos anos 1980 e a legitimação dessa função nos anos de 1990 por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases no. 9394/96, passando a ter um papel de articuladora dentro do espaço escolar.

**Palavras-chaves:** Coordenação Pedagógica; supervisão escolar; articuladora.

**Abstract:** The history of educational facilitation is relatively recent. It begins at the decade of 1980 to replace the pedagogical supervision, whose role was to control the teachers team. It was strongly attached to the pedagogy courses and to the Educational Law n. 5692/71, approved during the dictatorship period. We will discuss in this article the function of pedagogical supervision during the decade of 1970, the transition from pedagogical supervision to educational facilitation through the 1980 years and the legitimation of this function during the 1990 years after the new Educational Law n. 9394/96, when it starts to put in practice the articulator role inside the school.

**Keywords:** Educational facilitation, pedagogical supervision, articulator.

### **Historiando a Coordenação Pedagógica**

Devido ao recorte de tempo do objeto, não aprofundaremos os estudos nas décadas anteriores á 1980; no entanto, faz-se necessária a referência a alguns momentos que antecederam esse período, para que possamos entender que algumas das situações

vivenciadas nas décadas de 1980 e 1990 são reflexos em parte de situações historicamente construídas.

A função de coordenador pedagógico tem suas raízes na supervisão pedagógica, que, por sua vez, nasce das habilitações do curso de pedagogia. Assim, para compreendermos as modificações que levaram à alteração da função, precisamos entender como se estruturava a atividade antes da Lei n. 9394/96, pois as contradições da função surgem desde o seu nascedouro.

Tendo o objetivo de qualificar os professores para a atividades docente, foi criado o primeiro curso superior de formação de professores em 1935, quando a Escola de Professores (como era chamada) foi incorporada à Universidade do Distrito Federal através do decreto lei no. 1.190, de 04 de abril de 1939, a partir da organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, (...) visava à formação de bacharéis e licenciados para várias áreas, inclusive o setor pedagógico. (FURLAN, (S.I, p.3864)

Furlan (2005), em pesquisa publicada em Congresso Internacional, revisita o curso de pedagogia desde o seu surgimento em 1939, buscando, por meio de leis e decretos, lançar luzes sobre as formas como o curso foi sendo obrigado a se readaptar de acordo com o momento histórico que se vivia no país. Isso reflete no que a autora busca entender: a construção, em paralelo, da identidade do pedagogo nesse processo de implantação do curso.

O curso vem sofrendo alterações em sua grade curricular, ora se adaptando às necessidades do mercado de trabalho, ora como resultado de proposições da própria área de conhecimento. Hoje, o trabalho dos pedagogos nas escolas se explica em duas vertentes: trabalho docente e trabalho não docente, que são, respectivamente, trabalham em sala de aula e fora da sala de aula.

Assim, a formação do pedagogo se dividia em duas- licenciatura e bacharelado. Com campo de atuação definido, ao menos no que tange aos princípios gerais, todas as atividades que se referiam diretamente à docência eram de responsabilidade dos bacharéis em pedagogia, tais como supervisão, coordenação, orientação educacional etc.

Fica claro que o licenciado deveria atuar apenas em sala de aula e ao bacharel cabiam as funções técnicas, no Ministério da Educação, provavelmente funções como inspeção

(existente desde o século XIX), coordenação pedagógica, organização burocrática do sistema de ensino, entre outras funções. (FURLAN, p.3865)

Nota-se uma clara hierarquia das funções não-docentes sobre as funções docentes, e isso se refletia no status da carreira, na remuneração paga aos bacharéis pedagogos. Essa hierarquização irá se refletir na forma como essas atividades irão conviver em um permanente conflito dentro das escolas entre os que ensinam e os que coordenam.

Desse modo, as atividades não-docentes foram se acomodando diante das necessidades do mercado, mesmo sem uma regulamentação ou um currículo que atendesse a tal demanda. Assim, a formação foi ocorrendo em meio à prática, que foi definindo o perfil necessário para atuação nos diversos setores que precisavam de profissionais especializados.

Interessante observar que a palavra “habilitação” - como, por exemplo, coordenação pedagógica, inspeção escolar e a realização de trabalhos burocráticos – ainda não existia no dicionário pedagógico, mas sim nas escolas. Isso pode demonstrar que o trabalho pedagógico não-docente se fez presente muito tempo antes do surgimento da certificação da função pelas agências formadoras (Furlan, S.I.)

As mudanças significativas vieram somente na década de 1970, pois, diante das pressões do mercado de trabalho, em 1969 o parecer CFE n. 252, do conselheiro Valnir Chagas, de encontro às expectativas da época, pois trouxe como resposta uma divisão que na prática já existia; assim, o parecer visava à formação do professor para o ensino normal (licenciado), e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção dentro das escolas e do sistema escolar. Desse modo, na busca de construção da identidade do pedagogo, o curso de pedagogia pagou por uma redefinição do campo de trabalho.

Nessa ocasião, segundo Maria Ângela Aguiar (et al, 2006), a Valnir Chagas (1976) interessava provocar mudanças estruturais nas licenciaturas e por isso propugnava a extinção do curso de pedagogia, quando aprovou no CFE as Indicações n. 67/68/1975 e n. 70/71/1976, que discorriam, respectivamente sobre Estudos Superiores de Educação, Formação Pedagógica das Licenciaturas, Preparo de Especialistas em Educação e Formação de Professores de Educação Especial. (AGUIAR et al, 2006, p.823)

Assim, a partir da lei 5.692/71, passamos a ter uma regulamentação da organização das atividades docentes e não-docentes dentro da instituição escolar, entre elas a de supervisor pedagógico, que, tendo um perfil definido em meio ao autoritarismo militar e um tecnicismo que influenciava a área pedagógica, passou a ter um papel importante no desenvolvimento do trabalho docente na escola.

Segundo Vasconcellos (2007), citando Urban (1985, p.5), diz que:

a Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei 5.692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º. E 2º. Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional n. 5) de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia. O mesmo prepara predominantemente, desde então, “generalistas”, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação. (URBAN,1985:5)

O autor anteriormente citado fundamenta o contexto em que foi criada a função de supervisor pedagógico e afirma que seus profissionais eram ensinados (formados) para atuar como operários da formação ideológica, tendo um papel fiscalizador e controle sobre os professores. Sua atuação era, antes de tudo, repressiva e intimidadora.

Os reflexos da atuação desse profissional em meio ao espaço escolar se refletiram na década seguinte, pois os professores passaram a rejeitar a figura do supervisor pedagógico por conta da memória que tinham da sua atividade.

Vasconcellos(2007) que tratando em seu livro da atuação do coordenador pedagógico, nos diz que existe uma demanda pela definição do seu papel e que certamente esta busca reflete o desejo de redefinição da atuação do referido profissional, pois suas funções e sua imagem continuam associadas à do supervisor pedagógico; desse modo, se faz necessário definir supervisão pedagógica. Assim, Vasconcellos diz que:

A supervisão não é (ou não deveria ser): fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefeiro/quebra galho/salva vidas (ajudante de direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social, etc), não é tapa buraco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis

para os professores preencherem – escola de “papel”), não é gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo). (VASCONCELLOS, 2007, p. 86-87)

A definição acima ilustra qual a atuação do supervisor no ambiente escolar, ora executando tarefas que fugiam à sua competência e para a qual não foram preparados, ora fiscalizando o trabalho do professor; desse modo, exercendo sempre um papel de controle, isso gerou graves conflitos no ambiente escolar entre supervisores e professores, pois ficava claro que o princípio que norteava sua função não era o de melhoria da qualidade da educação.

Apesar da constatação que fazemos em relação ao papel desenvolvido pelo supervisor pedagógico, a função do deste profissional encontrava-se amparada na lei no. 5.692/71; assim sendo, sua atuação era regulamentada e o seu papel definido em lei.

Ao longo da década de 1980, veremos uma mudança no cenário político, com os movimentos de professores articulando-se em torno da reformulação das diretrizes da pedagogia, o movimento pelas “Diretas já” que ganhou as ruas em 1983-1984, a eleição indireta de Tancredo Neves em 1985 e a promulgação, em 1988, da Constituição Federal, que mostravam que uma nova mentalidade de liberdade unia as pessoas em torno da busca de conquistas sociais. Portanto, passaram a ser cada vez menos aceitas as práticas autoritárias.

### **Os anos 80: interface da macro-política na micro-realidade**

No campo político vimos, durante a década de 1980, um aprofundamento da crise econômica, os altos índices de inflação e o aumento da dívida externa. Era o fim do milagre econômico da década anterior e havia a certeza de tempos difíceis, que necessitavam de propostas que alterassem a situação no cenário econômico.

Essa situação levou o Banco Mundial a definir conceitos analíticos e oferecer serviço de suporte técnico na confecção de planejamento de políticas para a educação, induzindo, setorialmente, o ritmo e a direção almejada, e subordinando-as à racionalidade dos procedimentos econômicos.

Segundo Silva (2002), que desenvolveu pesquisa sobre a influência do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional (FMI), foi ampla a influência desses organismos internacionais na política interna brasileira ao longo das décadas de 1980 e 1990. O poder dessas instituições, ainda segundo a autora citada, chegou a definir, com o consentimento de governos locais, políticas públicas para a área de educação, o que contribuiu para o direcionamento de uma forma neoliberal adotada no país na década de 1980 e consolidada nos anos 1990.

Essa política é identificada a partir de documentos trabalhados por Silva (2002), e que mostram a orientação do Banco Mundial para a definição de tais políticas para países como o Brasil. No documento “El financiamiento de la educación em los países em desarrollo: opciones de política” (1986, p. 72), os gestores do Banco Mundial prescrevem:

- A diversificação das fontes de financiamento público, apregoando maior participação do setor privado, repasse dos custos aos alunos e à comunidade local, como meio para regular os níveis superiores e selecionarmos melhores candidatos, evitando as desistências e os cursos prolongados, mas prevendo bolsas de estudos aos alunos capazes, porém pobres;
- Eficiência do sistema educacional medida por objetivos e normas de rendimentos de aprendizagem, levando-se em conta as reais necessidades de trabalho;
- Uso eficaz de materiais e equipamentos didáticos, acompanhado da valorização do livro didático e da educação à distância;
- Estrutura administrativa moderna, eficiente, capaz de formular políticas e de adotar procedimentos de planejamento, resolvendo problemas práticos e instituindo os mecanismos de avaliação interna permanentes;
- Distinção entre as instituições: formação especializada e vocacional em institutos acadêmicos, institutos de ensino e outros de capacitação extra-escolar.

Perceberemos que as prescrições acima citadas se tornarão orientações que passarão a influenciar os técnicos do Ministério da Educação (MEC), Secretarias de Educação e legisladores educacionais, e a disseminar uma ideologia sobre a forma de gerir o sistema educacional tida como mais eficiente.

Assim, as propostas vão desde uma atenção maior à educação dos níveis básicos e menos atenção com a educação superior à expansão da educação à distância para formação em curto prazo de professores. A justificativa utilizada para o primeiro caso é de que a maior parte da população encontra-se ainda neste nível de ensino; no entanto, a preocupação com tal grau de ensino não se converte necessariamente em qualidade, conceito já tratado no capítulo I deste trabalho, uma vez que o objetivo destinado ao

nível básico é de uma educação em que os alunos consigam exercitar operações simples para que possam ter empregabilidade no incerto mercado de trabalho.

Para o segundo caso, justificou-se a necessidade de formação, que chegasse aos locais que não possuíam centros de formação, além de ser mais barata que a presencial e mais flexível.

Desse modo, a macro-política definia nos gabinetes dos burocratas os rumos das políticas educacionais, buscando inserir no vocabulário da época os conceitos de eficiência, autonomia, liderança, parceria, competitividade entre outros, que vão criando uma teia de sentidos ligada à representação de modernidade que era justificada por maiores eficiência, produtividade e qualidade que deveriam ser alcançadas.

Nesse aspecto, a supervisão escolar começa a se tornar um elemento inadequado aos interesses agora pretendidos pelo novo cenário político e econômico precisando se desenhar um novo perfil que fosse responsável por garantir a almejada qualidade educacional e os resultados esperados de aprendizagem.

Assim, alguns estados começam, já em meados dos anos 80, a utilizar o termo *coordenador pedagógico*, que assumiria a função antes desempenhada pelo supervisor pedagógico. Apesar de continuar amparada na lei no. 5.692/71, a nomenclatura de supervisor pedagógico começa a entrar em desuso, sendo utilizada, em seu lugar, a denominação de coordenador pedagógico, situação esta que somente será mais claramente definida a partir dos anos 90, com o advento da Lei no. 9394/96.

### **Os anos 90: coordenação pedagógica: a profissão inventada**

A coordenação pedagógica será repensada, ao longo dos anos 90, em função dos reflexos vividos na década anterior e, sobretudo, pela influência dos organismos internacionais, que passam a ter uma presença sistemática ao longo de toda a década, rerepresentando, perante o governo federal e secretarias estaduais, a importância do sistema educacional para uma sociedade capitalista, as formas como ele deve ser monitorado e o papel que os atores sociais e históricos têm dentro dele no desenvolvimento dos objetivos traçados por tais órgãos na equiparação a outras economias capitalistas.

A consultoria realizada pelo Banco Mundial, por meio de seus técnicos, em diversos momentos orientou no sentido de modificações na legislação que permitissem o afrouxamento das regras que definem o trabalho docente e, desse modo, reorganizassem a forma de estruturar a carreira dos profissionais, tudo isso baseado no discurso de que a educação de baixa qualidade poderia ser resolvida com o aumento dos dias letivos e a flexibilização da forma de contratação dos profissionais da educação.

Além disso, o enxugamento do número de profissionais que trabalhavam na escola, como forma de proporcionar uma economia para o Estado, configurou o que foi chamado de estado mínimo - o que, dentro da realidade neoliberal, significou menos investimentos para as áreas sociais, tais como educação. Isso se verifica, por exemplo, na Bahia, quando da edição da lei n.º. 7.023, de 01/06/97, na qual se determina a aglutinação das funções de supervisor pedagógico e orientador vocacional para as escolas, na época, de 1.º. e 2.º. graus, no cargo de coordenador pedagógico.

A CP é uma função da gestão educacional que tem o papel de mediação e articulação coletiva dos projetos e práticas educativas realizadas nas escolas (...) (WALTRICK, 2008, p. 48). Essa atividade assume muitas possibilidades de acordo com a política em vigor, que altera o papel dos profissionais segundo os interesses econômicos, contribuindo para a fragilidade dos profissionais na carreira.

As políticas governamentais passaram a ser regidas pela ordem do mercado, o que alterou as condições de trabalho e de profissionalidade docente, impondo inúmeros desafios às escolas e aos seus sujeitos, notadamente o professor, que é, hoje, posto em xeque, principalmente por sua condição de fragilidade em trabalhar com os desafios da época (...) (FERNANDES, 2009, P. 2)

Fernandes (2009) apresentou trabalho sobre a fragilidade da profissionalidade docente,. Nele, a autora mostra a criação do cargo de *professor coordenador pedagógico* nas escolas estaduais de SP na década de 90, e apresenta o quadro que era vivido por estes PCP que não possuíam a formação em pedagogia, mas em licenciatura. Segundo a autora, desde a década de 70 há uma distinção entre supervisor pedagógico (centrado em Diretorias de Ensino), Coordenador Pedagógico (praticamente extinto) e a função de PCP, que é ocupada por um professor eleito entre seus pares para um trabalho de coordenação e acompanhamento das ações pedagógicas.

A proposta desenvolvida em SP, baseada na eleição entre os professores para o cargo de PCP, deve ser observada por meio das dimensões política, técnica e pedagógica, pois os professores que possuíam melhor relação interpessoal geralmente assumiam a função, mas não tinham domínio técnico nem pedagógico para o seu exercício, sendo este profissional, muitas vezes, atropelado pelo rolo compressor da incerteza, da insegurança e da burocratização.



Devemos levar em conta que um bom professor de matemática nem sempre se torna um bom coordenador, pela falta da habilidade para o cargo ou pela falta de conhecimento técnico, pois este não é fornecido em formação complementar pela Secretaria; assim, nem sempre o próprio pedagogo dispõe dessa habilidade, apesar do conhecimento técnico para o desenvolvimento da função. O que vemos em SP, no entanto, parece mais uma forma de enxugamento da máquina pública.

Ainda sobre esse cenário encontrado em SP, Fernandes (2009) nos diz que:

Durante a análise desse contexto de criação da função de PCP, algumas questões nos levaram a uma investigação mais ampla. Estaria a criação da função ligada especificamente aos momentos de reformas educacionais recentes? Em outros cenários políticos a função também se faria necessária? Por que a função, reivindicação histórica da categoria docente, foi incorporada ao pacote de reformas neoliberais? Qual a profissionalidade presente no trabalho do PCP? Com base nestas questões, passamos a trabalhar com a hipótese de que a função de professor coordenador pedagógico foi incorporada às reformas educacionais atuais mais como um mecanismo de controle do que como uma função de articulação do trabalho coletivo, essa sim uma bandeira progressista. (FERNANDES, 2009, p. 4)

Assim, a função foi incorporada ao conjunto de reformas de Estado, e tal se deve ao caráter que passou a ter dentro da escola: ao invés de articuladora do trabalho coletivo, assumiu o papel de receber e implementar, junto aos professores, os pacotes prontos das reformas educacionais.

Em 1996, a Secretaria Municipal de Florianópolis entendeu que o coordenador pedagógico faz parte da equipe gestora e, coerentemente, definiu que, para assumir essa função, o profissional deveria se submeter a uma eleição junto com o diretor para concorrer ao cargo. (WALTRICK, 2008)

Muito mais importante, segundo a autora, era a alternância no poder, dando a cada professor a possibilidade de ser um dirigente, de atuar em outras esferas para além da docência propriamente dita, o que materializava uma das dimensões essenciais da gestão democrática.

Waltrick (2008) desenvolveu pesquisa que contribui para o entendimento do projeto que implantou a função de coordenador pedagógico nas unidades de educação infantil nos anos 90, na rede municipal de Florianópolis, e apresenta as contradições e os conflitos vivenciados no processo de definição da função, na separação do papel que deveria ser exercido pelo CP e pelo Diretor, além da falta de formação adequada para exercício do cargo.

Todos esses fatores contribuíram para que o

projeto de coordenadores pedagógicos fosse inovador, no nosso ponto de vista tanto pela proposição de um cargo que atenderia, pelo menos em termos de proposição e discursos, à discussão da época relativa à especificidade da educação infantil, como pelo fato de postular a existência desse profissional no interior das unidades de educação infantil, docente oriundo do próprio grupo e eleito, então, como coordenador pedagógico, trabalhando com o diretor no âmbito da gestão, a partir de um projeto político comum. (WALTRICK, 2008, P.55)

De acordo com o cenário apresentado pela autora anteriormente citada, os fatores políticos e as condições materiais objetivas interferiram para que o projeto de implantação da função nesses moldes se desenvolvesse de modo a não satisfazer a ideia pensada inicialmente no projeto de implantação dos CP. No entanto, o projeto apresenta a mesma fragilidade revelada no cenário paulista.

Em ambos os cenários, não existia uma clareza sobre a função do coordenador pedagógico, ou ao menos sobre o que se pretendia dele; no entanto, por ter sido reformulada em meio à reforma de estado dos anos 90, perceberemos que ela passa a ser redefinida, internalizando os princípios que interessavam à política educacional em voga. Isso era percebido quando Mate (2007), citado por Waltrick (2008), diz que “não há uma tradição ou modelos que condicionem as práticas dos coordenadores pedagógicos, tratando-se então de uma função a ser 'inventada’”.

Na perspectiva acima citada, a função de CP não teria uma identidade profissional definida. Apesar de ter suas origens no curso de pedagogia, neste momento começa a se distanciar, uma vez que a lei n.º. 9.394/96, em seu artigo 64, define que

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

Esse artigo, assim como muitos outros pontos apresentados na lei n.º. 9394/96, revela uma flexibilização nos processos de formação docente, comprometendo, desse modo, a construção de uma identidade profissional.

Além disso, a formação dos educadores passou a ocorrer de forma mais rápida, pois foram autorizados e expandidos os cursos de graduação na modalidade “educação à distância” e nos Institutos Normais Superiores; assim, ter-se-ia uma formação superior não necessariamente universitária, mas pós-secundária.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº. 9.394/96 coadunava-se com os interesses do mercado, e estava de acordo com os objetivos do Banco Mundial para o que deveria ser alterado na legislação, entre outras reformas que deveriam ser executadas no sistema educacional brasileiro.

Assim, Silva (2002) nos diz que, de acordo com a minuta de negociações do manual de operacionalizações para implantação de projetos educacionais, confeccionada pelo Banco Mundial, exigia-se

o aumento de tempo escolar, a ampliação da duração do ciclo escolar, o aumento da capacidade de aprendizagens dos alunos, o apoio à educação pré-escolar, a melhoria do ambiente de sala de aula, o apoio aos sistemas de saúde e de nutrição, a melhoria da capacitação dos docentes, a maior capacitação em habilidades pedagógicas e incrementos para ensinar, a reestruturação administrativa e organizacional com desmembramento do sistema, o desenvolvimento das competências administrativas, criação do sistema de avaliação por desempenho, o provimento de sistemas de informações que contemplem eficiência organizacional, a persuasão dos pais acerca do valor da educação e a mobilização da comunidade para proventos econômicos (SILVA, 2002, p. 83)

Verificamos, conforme a citação apresentada por Silva (2002), que a presença sistemática do Banco Mundial na formulação das políticas educacionais foi definindo uma forma de pensar sobre os elementos que organizam a vida escolar. Baseado em uma lógica de produção que nutre o sistema capitalista e reforça os ideais neoliberais, sem muitas vezes se dar conta, os próprios CP assumiram a prática neoliberal como único caminho a ser percorrido.

Assumindo as funções pertinentes à CP como atividades técnicas de controle, além disso, desenvolviam, na grande maioria das vezes, funções alheias à sua formação e ao seu papel. Essas situações levavam o CP a uma situação de desconforto, uma vez que também ficava sob a sua responsabilidade o peso do resultado do ensino-aprendizagem alcançado pelos alunos.

Nos três cenários apresentados, percebemos que, com atitudes diferentes, tinham o mesmo objetivo: a Bahia, que aglutinou as funções de supervisor pedagógico e orientador educacional no cargo de CP; e São Paulo e Florianópolis, que passaram a ter um licenciado desempenhando o papel de CP.

Em todos os casos, percebemos que houve uma fragilização da identidade do profissional, que passou a se submeter aos cursos de formação que tinham como objetivo internalizar as orientações que deveriam ser seguidas pela escola. Assim, o CP passou a desenvolver o papel de controle do docente no espaço escolar.

Desse modo, constatamos que as interferências do Banco Mundial nas políticas educacionais ao longo da década de 90 contribuíram para a formação de uma dada identidade profissional, e que seus reflexos estão presentes no cotidiano escolar na forma das ações desenvolvidas pelos CP.

#### **Referências:**

AGUIAR, Márcia Angela da S. et al. **Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia no Brasil:** Disputas de projetos no campo da formação do profissional da educação. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n.96 – Especial, p. 819-842, out.2006. Disponível em [HTTP://www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) Acesso em 25 jul. 2011.

**BAHIA. Lei nº 7 023, de 23 de janeiro de 1997.** Altera dispositivos da Lei nº 6.677 de 26 de setembro de 1994, e dá outras providências.

.BAHIA. Lei nº **8 261, de 29 de maio de 2002.** Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio. Bahia, Salvador: **Diário Oficial do Estado**, Salvador, 30 maio 2002.

BRASIL. **Lei n. 5692, de 11 de agosto de 1971.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 8 de ago. 2008.

BRASIL. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102480>>. Acesso em: 8 de ago. 2008.

FERNANDES, Maria José da Silva. O professor coordenador pedagógico e a fragilidade da carreira docente. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 20, p. 411-424, 2009.

FURLAN, Cacilda Mendes A. **História do curso de pedagogia no Brasil:** 139-2005. Disponível em: [www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/autores3.html](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/autores3.html). Acesso em 25 jul. 2011.

MARCELINO, Luísa H.Z. Regimento escolar: a discussão necessária. In: MACHADO, Lourdes M. (Coord.); MAIA, Graziela Z. A. (Org). **Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio.** São Paulo, SP: Pioneira Thomson Learning, 2003.

PARO, Vitor H. **Gestão Democrática da Escola Pública.**São Paulo: Ed. Ática, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e Consentimento**: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: Fapesp, 2002.

\_\_\_\_\_. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, SP, v. 23, n. 61, p. 283-30, dez. 2003.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2007.

WALTRICK, Rose Elaine de Liz. **O Coordenador Pedagógico na Educação Infantil da rede municipal de educação de Florianópolis**: marcas de uma experiência democrática. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis. 2008.

Ronaldo Figueiredo Venas é doutorando em Educação da Universidade Federal da Bahia; Pesquisador do grupo Política e Gestão da Educação vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Faced/UFBA. Email: rfvenas@ig.com.br