



**VI Jornada Ibero-Americana de Pesquisas
em Políticas Educacionais e
Experiências Interdisciplinares na Educação**

13, 14 e 15
junho de 2022

ISSN: 2525-9571

Vol. 6 | Nº. 1 | Ano 2022

**Eixo TEMÁTICO: Políticas públicas
educacionais**

**Raquel de Souza Barbosa
Silva**

Instituto Federal de Brasília
rachellaguia@gmail.com

**Claudio Nei Nascimento
da Silva**

Instituto Federal de Brasília
claudio.silva@ifb.edu.br

**DIRETOR DE CURSO: um novo
constructo para o coordenador de curso**

**DIRECTOR DE CURSO: un nuevo
constructo para el coordinador de curso**



RESUMO

Este trabalho investiga a supervisão nas unidades de ensino básica e superior com a atenção para o surgimento do papel do coordenador de curso e alterações ao longo da história da gestão de ensino. Com o objetivo de estabelecer a identidade do coordenador de curso sob a ótica organizacional e das políticas educacionais. Para essa fundamentação, utiliza-se a revisão de literatura em que os conceitos de vários papéis da supervisão são abordados. Certifica-se que a nomenclatura não condiz com a atuação do coordenador de curso, sendo um papel precípua e central na promoção do direito à educação no interior da instituição de ensino. Conclui que a nomenclatura precisa ser revista para dar lugar a novos sentidos que estão presentes no contexto desta atuação. Um novo constructo emerge em resposta a esses desafios: o diretor de curso.

Palavras-chave: Diretor de curso. Gestão. Coordenação de curso.

RESUMEN

Este trabajo investiga la supervisión en unidades de educación básica y superior con atención al surgimiento del rol del coordinador de curso y cambios a lo largo de la historia de la gestión docente. Para establecer la identidad del coordinador del curso desde una perspectiva organizacional y de política educativa. Para tal justificación, se utiliza una revisión de literatura, en la que se abordan los conceptos de diversos roles de supervisión. Asegúrese de que la nomenclatura no coincida con el rol del coordinador del curso, siendo un rol clave y central en la promoción del derecho a la educación dentro de la institución educativa. Finaliza Concluye que la nomenclatura necesita ser revisada para dar lugar a nuevas acepciones que se hacen presentes y necesarias en el contexto de esta acción. Un nuevo constructo surge como respuesta a estos desafíos: el director del curso.

Keywords ou Palabras Clave: Director de curso. Gestión. Coordinación del curso

1. INTRODUÇÃO

O sistema educativo é transformado em função das concepções subjacentes à sua época. A dinâmica perpassa o interior da organização escolar, na qual o papel e o lugar de seus profissionais são ressignificados ou criados ao longo do tempo, sempre em função dos aspectos políticos e dos socioeconômicos. O panorama faz emergir a complexidade que o



momento atual sintetiza, segundo Mate (2003), uma trama histórica e polêmica, carregada de modos de pensar, hábitos, atitudes e fabricação de discursos.

As possibilidades de conduzir a discussão sobre o espaço de trabalho do Coordenador de Curso tecem o entendimento inspirado a partir do trabalho de Mate (2003). O desafio é estabelecer a identidade do Coordenador de Curso sob ótica organizacional e das políticas educacionais. Apreende-se a epistemologia da administração das organizações de ensino: na universidade e na educação básica, especialmente com o olhar na supervisão que emerge o trabalho da Coordenação de Curso do Ensino Médio Integrado.

O vocábulo supervisão “[...] encaminha o sentido de visão-sobre, necessária à percepção ampla dos aspectos e dos componentes das atividades supervisionadas” (RANGEL, 2008, p.148). A maneira de ver os processos educativos compartilha da visão holística, integradora e articuladora.

2. EPISTEMOLOGIA DA SUPERVISÃO NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO

O ponto de partida são as décadas de 1920 e 1930 em que ocorre o processo de institucionalização da educação. Neste momento histórico, Mate (2003) afirma que houve várias reformas educacionais, fruto da efervescente urbanização, industrialização somado pelo anseio de mudanças na educação que se encontrava caótica. Foram lançadas as bases para várias concepções que se naturalizaram lentamente no decorrer dos anos, visto que administração colocava o humano de modo secundário:

[...] Assim como a indústria fixava sua atenção no controle do trabalhador, a supervisão escolar focalizava o professor em sua atuação na sala, avaliando-o segundo escalas minuciosas, das quais pouca ação construtiva resultava. Os professores recebavam ou desgostavam-se da supervisão (LOURENÇO et al, 1973, p. 26).

Do ambiente de reformas educacionais emergiram os primeiros ensaios de sistematização das teorias organizacionais e administrativas concebidas na educação e os desenhos da gestão escolar na América Latina que respondiam aos modelos importados da Europa e dos Estados Unidos. A escola clássica da Administração desdobrava-se em movimento científico, burocrático e geral. A importação destes modelos resultava na falta de ajustamento à realidade cultural e a política dos países da América Latina e a reduzida atenção



à dimensão humana da administração, sendo período consagrado como tecnoburocrático (SANDER, 1995).

Nesse contexto, estava a radicalização da forma capitalista, consolidada na sociedade brasileira como aponta Ramos (2014). Este sistema econômico abrangia o controle dos processos em busca da eficiência, a partir da orientação científica em administração que marcou a estruturação do sistema educacional. A preocupação exacerbada era para os processos e no controle, com pouco interesse aos aspectos eminentemente humanos.

Lourenço, Moulin e Araújo (1973) evidenciam que isto resultou em pouca ação construtiva e gerava aversão à supervisão, com caráter fiscalizador, orientador e autoritário. Dentre as reformas, destaca-se a reforma educacional estabelecida em 1921, em São Paulo, que organiza o sistema educativo criando órgãos centrais e intermediários. A organização escolar paulista registrava o acúmulo de funções no cargo de diretor, tanto administrativas como técnicas. O Art. 360 do Decreto 3.356 de 1921 (SÃO PAULO, 1921) assim previa:

- 1.º - promover, por todos os meios ao seu alcance, o desenvolvimento profissional, econômico e moral do estabelecimento.
- 2.º - fiscalizar as escolas que lhes forem distribuídas pelo delegado regional, no que concerne à técnica do ensino, disciplina dos alunos e à idoneidade, assiduidade e eficiência do professor; (SÃO PAULO, 1921, s/p).

Face ao exposto, o assessoramento que o diretor recebia do inspetor era sobretudo com caráter administrativo e fiscalizador, sem pender para as questões técnico-pedagógicas. Ressalta-se que esta figura não era permanente na escola, o inspetor realizava visitas na escola para atividades burocráticas e fiscalizadoras.

O mentor da reforma de Minas Gerais foi Francisco Campos. Ele organizou o sistema mineiro de educação, criando conselho e órgãos centrais e intermediários da educação. Um ponto importante foi o reconhecimento da área técnica da educação, com uma área diferenciada, de forma que se destinou uma área específica para tratar deste assunto, separando a Inspeção em Inspeção Administrativa e em Assistência técnica. Estas duas instâncias funcionavam como órgãos para subsidiar o funcionamento das escolas. Tanto a inspeção quanto a assistência técnica eram de responsabilidade do assistente técnico.

Esse representava a supervisão técnica-pedagógica. Entre outras atividades, ele era incumbido de visitar as escolas anualmente, dar instruções para o melhor desenvolvimento de programas, inspeções nas classes e proceder com críticas, sugerindo modificações aos métodos, processos e orientação do ensino. O diretor também acumulava as funções



administrativa e técnica-pedagógica, conforme o Art. 436: “Deve, ainda, o diretor do grupo, como autoridade administrativa e técnica preposta à direção do ensino” (MINAS GERAIS, 1927). O serviço de supervisão técnica-pedagógica existente não atendia o cotidiano escolar.

Não havia uma figura técnico-pedagógica entre docentes e direção na escola. A gestão, isto é, a supervisão de toda a escola, incumbia-se de todo o processo administrativo e pedagógico, contando com as visitas dos órgãos intermediários anualmente para a assistência técnica que tanto causava aversão aos professores. Essa assistência técnica não formava a unidade de ação com a direção, mas era separada daquela.

A reforma educacional de Pernambuco, mediada por Carneiro Leão, fez categoricamente a separação das áreas técnicas e administrativas. Destinou um órgão específico para tratar, orientar, dirigir as questões técnicas da educação, a Diretoria Técnica da Educação, com dedicação exclusiva livre das preocupações administrativas (ARAÚJO, 2009).

Após a Revolução de 1930, essa mobilização ganhou caráter nacional. O cenário conduziu as reformas educacionais e a organização da burocracia. Criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública assumido por Francisco Campos. Em 1931, ocorreu a reforma, a nível nacional, para a educação básica e superior. Surgiu a figura de quem supervisionaria os estabelecimentos educacionais, o inspetor escolar, isto é, o supervisor, a quem foram atribuídas as atividades de acompanhamento pedagógico, no entanto, eram reduzidas à parte administrativa e à fiscalização (SAVIANI, 2002).

Quando ocorre a separação entre administrativo e área técnica, surgem as condições para surgimento do supervisor pedagógico. Este é distinto do diretor e do inspetor, o que influencia a organização estrutural escolar, bem como “[...] quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização” (SAVIANI, 2002, p. 26). A separação de atividades foi fundamental para o surgimento do supervisor técnico-pedagógico, como uma figura destacada, sobretudo da figura do supervisor escolar.

A partir da reforma Francisco Campos, foi aprovada a do ensino superior que criou o Estatuto das Universidades Brasileiras. Esse instituiu parâmetros de organização para as instituições de ensino superior em todo o país. A universidade seria criada pela reunião de faculdades. O sistema de cátedras foi instituído em 1808 e permaneceu até a reforma universitária de 1968. O professor catedrático seria o primeiro na linha hierárquica do corpo



docente. Ele tinha vitaliciedade e inamovibilidade, garantidas após aprovação no concurso de títulos e 10 anos de exercício no cargo, conforme Cunha, Lopes e Faria Filho (2007). O sistema catedrático é apontado em geral pelo engessamento e a letargia às reformas necessárias da universidade brasileira.

Em 1956, a supervisão da educação básica sofreu forte influência da cooperação técnica americana, devido ao acordo assinado entre o Brasil e Estados Unidos para a implantação do Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar. Esse trabalharia para diminuição dos altos índices de evasão, a repetência e a baixa qualificação dos professores. Nesse programa, a visão americana primava por uma supervisão de perspectiva tecnicista para o enfrentamento do caso brasileiro. Este direcionamento impactou a educação e a função do supervisor, operando nos anos de 1956 a 1964 (PAIVA; PAIXÃO, 1997).

3. SURGIMENTO DA COORDENAÇÃO DE CURSO

Em 1964 houve a interrupção dos movimentos sociais e políticos com o golpe civil-militar. O contexto político subordinado aos ideais econômicos estava alinhado ao interesse do capitalismo monopolista internacional. Foram suprimidos os organismos sindicais e políticos e as concepções democráticas de Estado (FERREIRA, 2007).

À luz dessas concepções ideológicas e econômicas do período militar, a supervisão pedagógica teve seu papel modificado por duas grandes regulamentações: a Lei de Reforma Universitária que criou o cargo de coordenador de curso superior, e a Reforma do curso de pedagogia que criou habilitações, dentre elas o supervisor.

Pela Lei de Reforma Universitária (Lei 5.540/1968), houve a criação de departamentos como a menor unidade da estrutura universitária e a extinção do regime de cátedras. Alterou a lógica organizacional, na qual o professor que, antes era ligado a um curso, passou a ser vinculado a um departamento que controlava professores e conteúdos ministrados. O curso era representado pelo Coordenador de Curso que definia objetivos e disciplinas. Evidenciou-se a burocratização das atividades administrativas, dificultando a celeridade nos processos (SAVIANI, 2008).

Saviani (2008) assevera que na prática o departamento controlava os conteúdos, as formas de produção do conhecimento, o aspecto científico e os professores, e por meio deles também controlavam as disciplinas. Dessa maneira, a coordenação de curso resultou num



organismo incapaz de produzir o efeito esperado, que se incumbia de objetivos, finalidades, formas de transmissão do saber e aspecto pedagógico. Conforme o mesmo autor assevera, inicialmente, o Coordenador Curso nasce com a função de supervisão técnica que é a supervisão pedagógica, no entanto, seu papel ficou ineficaz. O curso deixou de ser referência fundamental. Este movimento vai ser invertido, a partir da Lei 9.394/1996. A fragmentação da unidade de ação que direciona o conteúdo, professores e a orientação pedagógica não se fez eficiente.

Nesse processo de reforma educacional, foi aprovado o Parecer 252/1969 que introduziu as habilitações profissionais no curso de pedagogia, tais como: orientação educacional, supervisão escolar, administração escolar e inspeção escolar. A profissionalização não tinha a preocupação de integrar um quadro mais abrangente da escolarização e, sim, tinha o caráter de garantir eficiência e produtividade na atividade pedagógica (SAVIANI, 2008).

Apesar de fragmentar a formação do pedagogo, de acordo com Saviani (2002), o Parecer preenchia dois pressupostos básicos para atribuir o *status* de profissão: a necessidade social do Estado para administrar a rede de escolas e a diferenciação das características da profissão organizadas por mecanismo de formação de novos profissionais permanentes, sobretudo a afirmação de identidade própria, num conjunto de características específicas.

Esse panorama contribuiu para a profissionalização da função do supervisor pedagógico, trazendo reconhecimento a sua atividade no sistema de ensino. A supervisão pedagógica apenas reproduzia a vontade central, se distanciando de um papel político de adequar os meios e fins pretendidos:

[...] em termos dos interesses da elite que controla a sociedade, a supervisão cumpre tanto mais eficazmente a sua função política quanto menos esta função é explicitada; ou seja: quanto mais ela se apresenta sob a roupagem de procedimentos técnicos, tanto mais ela é eficaz na defesa dos interesses socialmente dominantes (SAVIANI, 2002, p. 32).

A dimensão política do trabalho do supervisor educacional é fundamental para o corpo da gestão - coordenadores e diretores - e a condução de profissionais que a cercam. Saviani (2002) assinala que essa função é essencialmente política. Quanto mais consciente do processo educacional, sob a dimensão política e menos técnica, ele promove mudanças para superar o conservadorismo escolar que mantém a ordem social vigente.



4. MUDANÇAS NO PAPEL DO COORDENADOR DE CURSO

A partir daí, surgiram vários movimentos de aprimoramento do sistema de educação, nos cursos de formação de educadores como em 1979, que aconteceu o Encontro Nacional de Supervisores da Educação. Na década de 1980, com o fim da Ditadura, houve a redemocratização das instituições e da sociedade como um todo. Na transição, “[...] os setores educacionais progressistas procuravam romper com as amarras do tecnicismo até então predominante na área, redirecionando suas análises e reflexões para além da razão instrumental” (FERREIRA, 2007, p. 13).

Esse contexto possibilitou os debates acerca das finalidades da educação e a formulação de críticas ao paradigma de organização escolar instituído na década de 1930, tratada com similaridades a administração empresarial:

Na década de 1980, as principais questões educativas diziam respeito à melhoria da qualidade do ensino com a diminuição da repetência e da evasão escolar. Aquela década, calcada por um movimento pós-ditadura, foi ampla em debates e produções científicas que, somadas às alterações legais como a Constituição Federal de 1988, trouxe novos ares e nova perspectivas para a educação nacional, impulsionando o movimento da reforma educativa nos estados (DOMINGUES, 2014, p. 25).

Observa-se a mudança de paradigma para uma ação mais articulada, propositiva e integradora com vistas a melhoria da qualidade de ensino e a diminuição da repetência e da evasão. Com a LDB 9.394/1996, ressignificou-se o espaço da gestão de ensino para uma gestão participativa e corresponsável, de modo que a educação básica passou a usufruir de autonomia administrativa, financeira e pedagógica. Foi conferida à universidade autonomia de organização de cursos e programas. Retomou-se a promoção do curso como menor unidade administrativa. A mudança substancial proporcionou novo significado da Coordenação de Curso para instituição de ensino superior, permanecendo a mesma nomenclatura.

A promoção do curso se ampliou ao Coordenador de Curso por meio das políticas criadas pelo MEC que o incluiu, nas duas últimas décadas, na avaliação dos cursos superiores com consta no Manual Geral da Avaliação das Condições de Oferta (MEC, 2002). As instituições de ensino superior têm buscado a maior participação dos coordenadores de curso, na qual os coordenadores de curso entrevistados informaram que esta função é fundamental para a qualidade na educação (ROLIM, 2004).

Franco (2002) considera o coordenador de curso superior como o condutor do projeto pedagógico. Assim, são conferidas responsabilidades e atribuições nas dimensões políticas,



gerenciais, acadêmicas e institucionais a essa figura. Ampliou-se a atuação e os sentidos da coordenação como organismo que confere qualidade ao curso.

Os cursos técnicos não contam com política de avaliação do MEC. Ademais, no final dos anos 1990, como destaca Rangel (2002), são utilizadas várias terminologias para designar a ação supervisora, tais como: supervisão, supervisão educacional, supervisão escolar, supervisão pedagógica, orientação pedagógica, coordenação, coordenação pedagógica, coordenação de área ou disciplina, conforme o Quadro 1.

Quadro 1 - Terminologias da ação supervisora

Supervisão Educacional	Situa, mais amplamente, no que diz respeito às questões e serviços da educação a ação supervisora. O educacional extrapola as atividades da escola para alcançar, em nível macro, os aspectos estruturais e sistêmicos, da educação.
Supervisão Escolar	Supõe a supervisão da escola nos serviços administrativos de funcionamento geral, como também os pedagógicos. Observam-se ações semelhantes às de direção (gestoras), ficando pouco identificada a especificidade da função com referência ao ensino.
Orientação Pedagógica	Designa, parcialmente, uma das atividades supervisoras. A orientação que se faz pelo estudo do supervisor, dos docentes, dos setores especializados propicia a reflexão teórica sobre a prática e as trocas de experiências, a observação e análise de problemas e soluções comuns, acompanhamento, leitura e debate de pesquisas sobre a prática pedagógica. A orientação é procedimento natural, conseqüente ao “olhar sobre”, com atenção a perceber e estimular o aproveitamento dos elos articuladores das atividades pedagógicas.
Coordenação	É também designativo que se atribui a uma das condutas supervisoras. Coordenar é organizar em comum, é prever e prover momentos de integração do trabalho entre as diversas disciplinas, numa mesma série e disciplina, em todas as séries, aplicando-se a diferentes atividades, a exemplo da avaliação e elaboração de programas, de planos de curso, da seleção de livros didáticos, da identificação de problemas que se manifestam no cotidiano do trabalho, solicitando estudo e definição de critérios que fundamentem soluções.
Coordenação de Área ou Disciplina	É função que se realiza em várias escolas, no interesse das articulações possíveis, do aproveitamento dos elos integradores de conteúdos e métodos de ensino no âmbito de determinada disciplina ou área de estudo. Pelo seu alcance, essa função pode ser coexistente, mas não substitutiva da supervisão pedagógica.
Supervisão Pedagógica	Situa, mais amplamente, no que diz respeito às questões e aos serviços da educação, a ação supervisora. O educacional extrapola as atividades da escola para alcançar, em nível macro, os aspectos estruturais, sistêmicos, da educação.

Fonte: Rangel (2002, p. 76 e 77).

À vista das diferentes nomenclaturas e as especificidades que cada uma carrega, elege-se o diretor escolar que é a supervisão da totalidade, supervisão escolar, pelo “[...]critério de equilíbrio entre a abrangência e a especificidade da ação” (RANGEL, 2002, p. 75). Rangel (2002) refere-se, nestes termos, à supervisão pedagógica que é o seu foco, mas, no caso específico deste trabalho, essa formulação se adequa a Coordenação de Curso. Pela amplitude de ação e sua singularidade, ou seja, tanto nos processos administrativos, quanto na visão



geral sobre os aspectos pedagógicos do curso que dirige, a qual reside sua especificidade. Ele exerce forte influência na cultura do curso, como também ocorre com o diretor escolar.

Pelo comparativo, ressaltam-se as diferenças que estão engendradas a partir da complexidade da organização em que atua o diretor de curso. Nos Institutos Federais, esta figura ocupa uma posição hierarquicamente intermediária à figura da gestão central, ou seja, da unidade que a orienta, articula e assessora. Este trabalho, portanto, opta por fazer uma analogia, a partir da concepção de diretor escolar. Esse aporte é possível, pois, segundo Kaplan (1964, p. 266),

[...] não há, no mundo, duas coisas totalmente semelhantes; assim, o uso de cada analogia, embora adequada, pode levar-nos longe demais; por outro lado, nunca duas coisas são completamente diferentes, de maneira que há sempre campo para a analogia, se o desejarmos.

Essa consideração aponta a semelhança entre os sistemas educacionais em que o “[...] trabalho pedagógico é o âmago das instituições de ensino” (VASCONCELLOS, 2007, p. 11). A analogia procede por causa da construção de uma intersubjetividade do objeto por meio da racionalidade comunicativa à medida que se propõe à reflexão fundamentada sobre o objeto.

Nesse caso, a concepção de diretor escolar é atribuída também à Coordenação de Curso do Ensino Médio Integrado, assumidos os ajustes das especificidades da organização educativa e do contexto educacional. Pode-se denominar de diretor, o Coordenador de Curso. Esse termo aparece na dissertação de Vieira (2013) em que descreve sobre a criação do cargo de diretor de curso para o funcionamento eficaz dos Cursos Profissionais de Ensino Secundário em Portugal.

Corroborando para a compreensão da Coordenação de Curso, Rangel (2002) assinala a especificidade da ação supervisora que sobressai a integração das disciplinas, bem como enfatizar elos articuladores em cada série. Neste modelo, trabalha-se para articular e integrar os sujeitos e as áreas, a fim de alcançar o objetivo do curso, da instituição: o aluno educado.

Ao olhar para o diretor da escola básica e o coordenador pedagógico, observa-se uma unicidade da ação, apesar de haver especificidades de cada função. Os Institutos Federais composto por várias organizações (integrado, subsequente, superior). Indaga-se: o diretor de curso, sem o seu apoio pedagógico dentro da equipe, pode dar qualidade às ações de caráter técnico-pedagógico?

Para a resposta, este trabalho atém-se para a coordenação articulada com os pedagogos, percebendo a qualidade com a equipe. Hoje, é concebida separadamente a



Coordenação de Curso nos Institutos Federais do apoio pedagógico. Mas, ao longo da história da educação básica, a supervisão pedagógica adentrou os muros da escola compondo a direção escolar.

4. CONCLUSÃO

A LDB 9.394/1996 ressignificou o espaço da gestão de ensino como participativa e corresponsável, de modo que a educação básica passou usufruir de autonomia administrativa, financeira e pedagógica e a universidade foi conferida autonomia de organização de cursos e programas. Nessa compreensão, o coordenador de curso está alocado como diretor de curso por sua abrangência e especificidade, por conseguinte, oferta novo prisma de perspectiva da função nos Institutos Federais.

Ao (re)construir o conhecimento sobre a Coordenação de Curso, observa-se que o aspecto técnico não é a sua máxima e, sim, seu aspecto político e de articulação. Isto significa dizer que o aspecto político e articulatório sobressai neste papel.

Com isso, não nega-se a necessidade dos aspectos técnicos pedagógicos, mas estes aspectos devem ser assumidos por profissional capacitado para tal, um pedagogo. Ele é habilitado para atuar nas questões técnicas e complementa a ação política e articuladora do coordenador. Resultando em um trabalho em conjunto com coordenador (diretor de curso) e o pedagogo, a partir da própria coordenação e não fora dela.

A exemplo do que ocorreu na educação básica quando se constituiu as unidades escolares, só havia o diretor que abarcava todas as responsabilidades administrativa e pedagógica. A assistência que o diretor e a escola recebiam era a visita da supervisão técnico-pedagógica que pouco contribuía para a manutenção da qualidade da educação.

No ensino superior a história nos mostra que não foi eficiente criar setores diferentes para tratar a orientação pedagógica (coordenação de curso) e outro para professores e conteúdo (departamento). Quando a supervisão pedagógica adentra a escola como complemento da ação do diretor, forma-se a unidade de ação. Com funções distintas, mas complementares à direção e dentro da própria direção da escola.

Essa racionalidade de compreender que a supervisão dos processos pedagógicos do curso é de responsabilidade da Coordenação de Curso. Mas não necessariamente só o



coordenador quem o exerce, consubstanciando com um profissional técnico pedagógico que irá auxiliá-lo na função

À luz dessa compreensão da Coordenação de Curso, abre-se o debate sobre quem é o Coordenador de Curso nos cursos técnico e superior, a partir dos Institutos Federais. O questionamento qual o lugar e quais são as dimensões do trabalho tece a perspectiva do *lôcus* de atuação.

5. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Cristina. A Reforma Antônio Carneiro Leão no final dos anos de 1920. **Revista Brasileira de História da Educação**, [S. l.], p. 18, 2009.

CUNHA, Luiz Antônio; LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes. 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DOMINGUES, Isaneide. O coordenador pedagógico e a formação contínua do docente na escola. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANCO, Edson. Funções do coordenador de curso: como construir o 163 coordenador ideal. Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior, 2002. Disponível em: Acesso em: 10 nov. 2020

LOURENÇO, Leda Maria Silva; MOULIN, Nelly de Mendonça; ARAÚJO, Maria Pastora. Histórico, conceito e importância da supervisão escolar. **Curriculum**, [S. l.], p. 23–33, 1973.

MATE, Cecília Hanna. Qual identidade do professor coordenador pedagógico? *In: O coordenador pedagógico e a educação continuada*. 6. ed. [s.l: s.n.].

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Manual de Verificação in loco das condições institucionais: credenciamento de instituições não universitárias; autorização de cursos superiores** MEC, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/Manual1.pdf>.

PAIVA, Edil V. De; PAIXÃO, Léa Pinheiro. O Pabae e a supervisão escolar. *In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves Da; RANGEL, Mary (org.). Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

RANGEL, Mary. Supervisão: do sonho à ação - uma prática em transformação. *In: Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RANGEL, Mary. Considerações sobre o papel do supervisor como especialista em educação na América Latina. *In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves Da (org.). Nove olhares sobre supervisão*. 14. ed. Campinas: Papyrus, 2008.



ROLIM, Alexandre Ferreira. **A caracterização das atividades da coordenação de curso como uma prática social de gestão: um estudo com coordenadores de cursos da área de ciências sociais aplicadas de centros universitários de Belo Horizonte.** 2004. Dissertação (Mestrado em Administração). Centro De Pós-Graduação e Pesquisas Em Administração - Universidade Federal de Minas Gerais, [S. l.], 2004.

SANDER, Benno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento.** Campinas, SP: Autores e Associados, 1995.

SÃO PAULO, Secretaria do Estado dos Negócios do Interior. Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921. . 1921.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica da função à profissão pela mediação da idéia. *In: Supervisão Educacional para uma escola de qualidade.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. O legado educacional do regime militar. **Os vinte e um anos de ditadura militar no Brasil e a educação**, Cadernos Cedes. [S. l.], v. 28, n. 76, Cadernos Cedes, p. 291–312, 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** São Paulo: Libertad, 2009.

VIEIRA, Sílvia da Silva. **Perfil de competências transversais do Diretor de Curso do Ensino Profissional.** 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Especialização em Supervisão Pedagógica. - Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal, 2013. Disponível em: http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/1430/1/TM_2013_SUP.SilviaVieira.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.

Raquel de Souza Barbosa Silva

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e Assistente em Administração do Instituto Federal de Brasília (IFB).

Cláudio Nei Nascimento da Silva

Doutor em Ciência da Informação (UnB) e Professor do Instituto Federal de Brasília (IFB).