

O PEDAGOGO COMO ARTICULADOR DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: EVOLUÇÃO HISTÓRICA DAS PRÁTICAS DE SUPERVISÃO E ORIENTAÇÃO NA ESCOLA

Aparecido Igor Oliveira Pereira¹

Antonio Breno Rodrigues de Souza²

Jardel Rodrigues Dias³

¹Tutor Presencial do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará-UECE; Pedra Branca, Ceará, Brasil; aparecido.igor@uece.br

²Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará-UECE; Pedra Branca, Ceará, Brasil; brenoklz25@gmail.com

³Graduando do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Ceará-UECE; Pedra Branca, Ceará, Brasil; jardel98rodrigues@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho, tem como temática “O Pedagogo como articulador da gestão democrática: evolução histórica das práticas de Supervisão e Orientação na escola. Enquanto objetivo geral, este trabalho propõe-se a realizar um levantamento histórico sobre a evolução das práticas de supervisão e orientação na escola e sua relação com a constituição da pedagogia. Já enquanto objetivos específicos, esse trabalho propõe a realizar um apontamento acerca dos principais marcos históricos sobre a constituição da pedagogia no Brasil e sua relação com as práticas de supervisão e orientação na escola; Apresentar considerações sobre como o pedagogo contribui na condição articulador para uma gestão democrática da escola. A metodologia utilizada na construção desse trabalho se caracteriza como qualitativa, na qual foi adotado o método bibliográfico de pesquisa.

Palavras-chave: Gestão Democrática. Orientação. Supervisão. Pedagogia.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho, tem como temática “O Pedagogo como articulador da gestão democrática: evolução histórica das práticas de Supervisão e Orientação na escola”, partindo da ideia de que atualmente o pedagogo desenvolve a sua atuação em diversos espaços, sendo estes, escolares e não-escolares, um desses espaços onde a sua atuação é desenvolvida é na gestão escolar. Assim, ao longo da produção do presente trabalho, surgiram alguns questionamentos que serviram de embasamento para a sua elaboração, sendo estes respectivamente: O que é Orientação e Supervisão Escolar? Como essas práticas ocorriam? Como se constituiu a profissão da pedagogia? Como ocorreu a evolução do papel desempenhado pelo pedagogo na gestão escolar? Qual a contribuição do pedagogo na gestão democrática?

Seguindo essa linha de raciocínio, pode-se perceber a importância de se discutir sobre a temática delimitada, levando em consideração que essa realiza a abordagem de um tema que ainda não é amplamente discutido de forma aprofundada no ambiente acadêmico, embora existam várias produções bibliográficas que realizem a abordagem do assunto delimitado. A elaboração do presente trabalho busca ainda proporcionar um complemento junto às produções e pesquisas que já foram construídas acerca da temática em questão, sendo destinada, a toda a sociedade em geral, assim como também aos pesquisadores, estudantes e profissionais da área da pedagogia, educação e demais áreas afins.

A metodologia utilizada na construção desse trabalho se caracteriza como qualitativa, na qual foi adotado o método bibliográfico de pesquisa, o qual veio a se materializar a partir da consulta à obras, artigos e livros de diversos autores que já haviam realizado a abordagem da temática delimitada. Correspondente à abordagem utilizada, destaca-se a abordagem descritiva, assim, foi realizado inicialmente um levantamento de bibliografias acerca da temática em questão. Em seguida foi realizada uma análise pertinente sobre as bibliografias que foram selecionadas. Seguiu-se com a construção do trabalho e a elaboração dos seus elementos componentes.

Seguindo essa perspectiva, o presente trabalho, tem como objetivo geral: Realizar um levantamento histórico sobre a evolução das práticas de supervisão e orientação na escola e sua relação com a constituição da pedagogia. Já enquanto objetivos específicos, esse trabalho propõe a: Apontar os principais marcos históricos acerca da constituição da pedagogia no Brasil e sua relação com as práticas de supervisão e orientação na escola; Apresentar considerações

sobre como o pedagogo contribui na condição de articulador para uma gestão democrática da escola

2.DESENVOLVIMENTO

Acerca da temática em questão, é importante apontarmos que para a entendermos inicialmente que, falar de coordenação pedagógica implica a realização de um resgate ao processo de constituição da pedagogia, levando em consideração que durante muito tempo esse profissional foi formado quase que exclusivamente nesse curso.

Embora a formação de professores já viesse ocorrendo no Brasil bem antes, nas escolas normais em nível médio, somente em 1939 foi criado o curso de Pedagogia. Na década de 1930, durante o governo provisório de Getúlio Vargas, começaram a surgir escolas superiores para formação de professores para atuar no ensino secundário e normal (Brzezinski, 2012).

Cabe mencionar aqui, que além desse fator, foi levado em consideração também o fato de que foi atribuído ao Estado, o papel de provedor da educação para a população, nesse sentido, começaram a surgir alguns debates acerca da necessidade de criação de um ordenamento para as ações educativas, o que acabou por desencadear na criação, em 1930, do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, correspondente ao que hoje é o Ministério da Educação (Brzezinski, 2012).

A partir da criação do Ministério da Educação o governo se deparou então com a falta de profissionais técnicos com formação em nível superior para atuarem no ministério e assim, foi criado o curso de Pedagogia a partir do Decreto-Lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939 (Suhr, 2011 p. 34).

De acordo com Silva é esclarecido que a partir de janeiro de 1943 passou a ser obrigatória a diplomação como bacharel em Pedagogia para atuação no cargo de técnico de educação no Ministério da Educação. Dessa forma, a Pedagogia era, portanto, um bacharelado que tinha como prioridade proporcionar a formação de técnicos em educação e não professores e/ou coordenadores pedagógicos, o que se alterou a partir do momento em que o mercado de trabalho para esses profissionais tornou-se escasso (Silva, 1999).

Os autores Cruz e Silva nos apontam que as alterações trazidas pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n.º 251/62, que instituiu o currículo mínimo e a duração do curso se manteve com o perfil de bacharelado, que já incluía a disciplina Introdução à Orientação Educacional. No entanto, mantendo a proposta da formação docente no esquema 3+1 (três anos

de bacharelado e um que habilita para docência) instituindo dessa forma, a possibilidade de cursar Didática e Prática de Ensino (Cruz, Silva, 1999).

Em seguida no ano de 1964, o Brasil passou a viver um regime de ditadura, período esse, o qual foi colocado para a educação o papel de alavancar o desenvolvimento do país. Sendo assim, a ideologia dominante da época era a de que o papel da escola fosse o de formar técnicos aptos à realização de um trabalho específico. Dessa forma, nesse cenário o ensino superior, inclusive o curso de Pedagogia, veio a sofrer alterações para o suprimento de demandas da sociedade naquele momento político e foi concretizada a Reforma Universitária, em 1968. Em seguida, o Parecer nº 252/1969 reformulou o curso de Pedagogia, sendo assim:

[...] provocando mudanças estruturais que aprofundaram ainda mais a indefinição de sua identidade ao fragmentar a formação do pedagogo em habilitações técnicas efetivas na graduação. [...] Pela política adotada, o especialista formado pelo curso de pedagogia já tinha endereço certo: ele ocuparia funções específicas na escola e nos sistemas de educação. (Brzezinski, 2012, p. 80).

É válido ainda mencionar a concepção de Cruz que amplia nossa compreensão sobre o modelo tecnicista assumido pelo curso de Pedagogia com o Parecer nº 252/1969, que nos aponta:

[...] manteve a formação de professores para o Ensino Normal e introduziu oficialmente as habilitações para formar os especialistas responsáveis pelo trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, que se constituíram, a partir de então, como forte meio de identificar o pedagogo. As habilitações Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar, além do magistério para o Ensino Normal, foram amplamente difundidas, tornando-se nucleares para o curso ao longo de grande parte de sua trajetória (Cruz, 2011, p. 47).

Partindo dessa linha de raciocínio, é possível compreender que a formação no curso de Pedagogia acabou sendo direcionada para a administração da instituição escolar, embora se mantivesse a formação para lecionar nos cursos normais. Nesse sentido, a introdução das habilitações seguiu a lógica da organização da produção à época, que se baseava no taylorismo-fordismo, seguindo uma lógica fabril, entendendo que se na fábrica o trabalho rende mais se for parcelado, o mesmo deveria ocorrer na escola (Silva, 1999).

Nesse sentido, cada um dos “especialistas” passou a corresponder uma parcela do trabalho pedagógico que deveria ser realizado, e estes estavam hierarquicamente superiores ao professor, que poderia, em uma livre associação, ser comparado ao operário. Partindo de uma perspectiva coerente com a lógica da época, ganhava espaço à ideia de que o especialista em

educação seria um profissional indispensável à realização da educação como fator de desenvolvimento (Silva, 1999).

Perante tal realidade, as mudanças que ocorreram na legislação relativa ao funcionamento do curso de pedagogia acabaram encontrando eco na concepção tecnicista que propunha a educação funcionando como uma empresa e ainda no período da ditadura civil-militar, foi realizada a reforma do ensino fundamental e médio, que se efetivou pela Lei nº 5692/71, que determinou a obrigatoriedade de haver orientador educacional nas escolas, abrindo dessa forma, um campo de trabalho maior para quem tivesse cursado essa habilitação em Pedagogia (Lazzarin & Suhr, 2019). De acordo com Santos a Orientação Educacional no Brasil, visava inicialmente adaptar e ajustar o indivíduo ao mercado de trabalho:

[...] o foco da implantação do serviço de orientação tinha como perspectiva de que cada aluno se encaminhasse convenientemente nos estudos e na escolha da profissão, através de esclarecimentos e conselhos, sempre em consonância com a sua família (Sá, 2003, p. 9).

Sendo assim, com a promulgação Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 4.024/61, houve uma redefinição, na qual o Orientador Educacional seria um orientador de estudos e um conselheiro vocacional. E com a promulgação da Lei nº 5.692/71 tornou-se obrigatória em todas as escolas a fim de realizar o entrosamento entre escola, família e comunidade a partir de tal lei (Braun, 2013).

Vale ainda destacar que a orientação educacional “surgiu da necessidade de adequar a escola ao momento de industrialização vivido pelo país” (Suhr, 2011, p. 37). A proposta de tal ação buscava direcionar os alunos às necessidades do mercado de trabalho de acordo com as suas habilidades e aptidões individuais. Pimenta ressalta que a orientação educacional tinha por finalidade moldar principalmente os adolescentes que seriam futuros operários (Pimenta, 1991).

Urbanetz e Silva (2008) nos esclarecem que a relação da orientação educacional com o mundo do trabalho ocorria da seguinte forma:

Com o aparecimento da ideia de orientação vocacional, corroborou-se dentro da instituição escolar a visão tecnicista de encontrar o homem certo para o lugar certo. Sua linha mestra, o “aconselhamento”, visava direcionar as crianças e jovens ao mundo do trabalho de maneira adequada e “conformada” (Urbanetz; Silva, 2008, p. 43).

De acordo com Cunha, a partir da promulgação da Lei nº 5692/71 anteriormente mencionada passou-se também a exigir nas escolas a presença do coordenador pedagógico,

função que era desempenhada pelo habilitado em Supervisão Escolar, que “deveria garantir a organicidade do sistema, isso é, fazer com que os professores se articulassem e viabilizassem a proposta” pré-determinada em instâncias superiores (Cunha, 2002, p. 81).

Sobre a Supervisão Escolar, cabe mencionar que foi a partir da Inspeção Escolar que se deu origem no Brasil à Supervisão Escolar, logo após a Proclamação da República, período esse, o qual os estados eram divididos em inspetorias, dessa forma, cada um tinha um inspetor responsável pelo seu funcionamento e pelas estatísticas escolares (Braun, 2013).

A Supervisão surgiu também basicamente a partir de uma visão fabril, com o intuito de proporcionar um certo controle e acompanhamento da produção, tendo sofrido influências teóricas das concepções oriundas da teoria da administração, tais como o Fordismo e o Taylorismo (Braun, 2013).

Segundo o pensamento de Urbanetz: “Inicialmente, a supervisão apareceu como uma força disciplinadora dentro de uma linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar” (Urbanetz, 2008, p. 42). Nesse sentido, é possível compreender que na escola, a Supervisão era uma forma de Inspeção Escolar, fiscalização, cobrança no controle de horários, conteúdos e domínio de turma.

Partindo desse contexto, é possível notar que houve um fracionamento das atividades no ambiente escolar, levando em consideração que:

com base nessa proposta que separa as funções de planejamento e execução no trabalho empresarial ou fabril, surge a função supervisora, que, na escola, caracteriza-se pela divisão de tarefas entre aqueles que definem, acompanham e controlam o processo de ensino (os supervisores) e aqueles que desenvolvem a atividade docente (os professores). Daí a visão até hoje presente, de que os supervisores são aqueles profissionais que estão no espaço da escola com o objetivo de controlar as ações desenvolvidas pelo professor, ou seja, supervisionar (Almeida, Soares, 2010, p. 21).

Nesse sentido, embora a lógica imposta às escolas na época fosse da fragmentação, cabe ainda mencionar que havia a presença de movimentos que contestavam esse direcionamento e mesmo no cenário de fragmentação presente no período das habilitações, ocorreram diversas ações com foco na qualidade do ensino e da aprendizagem

No entanto, a existência de funções específicas, como a supervisão educacional, “expressa a divisão social do trabalho no interior da escola, ou seja, a divisão dos que pensam, decidem, mandam [...] e os que executam” (Vasconcellos, 2013, p. 86). Dessa maneira, coloca-se, nessa visão, o professor como executor e não como ser pensante, capaz de compreender o processo educativo e planejar suas aulas.

A realidade mencionada anteriormente está relacionada às especificidades de funções de Orientador e Supervisor e traz à tona um debate em torno da formação desses profissionais, que até hoje com a nova Lei 9394/96 que dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação, mantém em polêmica as especificidades de cada uma dessas especializações (Sá, 2003).

Além da fragmentação existente no trabalho pedagógico, é importante ainda citar a existência de uma hierarquia que era bem definida, seguindo um modelo tal como ocorria nas empresas naquela época. Nesse sentido, o diretor da escola atuava como “gerente” da escola e, embora subordinado à mantenedora, era a autoridade máxima na instituição. Nessa hierarquia, logo abaixo do diretor estavam os especialistas: orientador educacional e supervisor escolar e, abaixo destes, os professores (Lazzarin & Suhr, 2019).

Em razão dessa hierarquia era esperado que os especialistas demonstrassem lealdade ao diretor “gerente da escola”, que, por sua vez, na maioria das situações, era cargo de confiança da mantenedora. Em outras palavras, os papéis do orientador e do supervisor, eram fazer cumprir as determinações superiores, “prestando assessoria e se responsabilizando pela melhoria e desempenho didático-pedagógico dos professores” (Cardoso, 1985, p. 91).

A partir do final dos anos de 1980, começaram a ocorrer mudanças políticas e da produção, sendo assim, o modelo de fragmentação do trabalho presente nas escolas passou a ser fortemente questionado. No que se refere aos aspectos políticos, o regime de ditadura civil-militar foi se enfraquecendo e ocorreu um forte movimento na direção da redemocratização do país, o que culminou na promulgação da Constituição de 1988 com a finalidade de restabelecer o estado de direito (Lazzarin & Suhr, 2019).

A partir dessas mudanças ocorridas, foi sendo perceptível que a Lei nº 5692/71 não estava em conformidade com o que estava disposto sobre a educação na Constituição Federal de 1988. Levando em consideração, que a concepção tecnicista levava à fragmentação do trabalho na escola e o seu alinhamento à formação para o mercado ia em direção contrária à ideia de educação como direito de todos. Nesse sentido, no interior desse movimento passou-se a questionar o papel da escola e, conseqüentemente, dos pedagogos especialistas e sua atuação (Lazzarin & Suhr, 2019).

Correspondente às mudanças que ocorreram na organização da produção, durante o período mencionado anteriormente, é possível afirmar que o Brasil passou a conviver com a produção flexível oriunda do Toyotismo, que também trouxe novas demandas para a educação. Sendo assim, embora não tenha desaparecido:

as velhas formas de organização tayloristas-fordistas deixam de ser dominantes. À luz dos novos paradigmas, com base no modelo japonês de organização e gestão de trabalho, a linha de montagem vai sendo substituída pelas células de produção, o trabalho individual pelo trabalho em equipe, o supervisor desaparece e o engenheiro desce ao chão da fábrica, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador (Kuenzer, 2000, p. 32).

Diante de tal realidade, a estruturação flexível da produção demanda da sociedade e da escola, a formação de um profissional que seja mais qualificado no que se refere aos aspectos intelectuais, considerando que este precisará, além de operar as máquinas, pensar sobre o funcionamento delas e contribuir para que a produção cresça sempre, gerando cada vez mais lucro (Lazzarin & Suhr, 2019).

Consequentemente, a gestão da escola também foi se alterando, aproximando-se mais das expectativas do Toyotismo. No ambiente escolar e nas universidades a formação e atuação fragmentada e tecnicista do pedagogo passaram a ser discutidas, o que levou à proposta do pedagogo unitário.

XVI

[...] síntese proposta ou sonhada de um profissional que tenha uma sólida formação teórica, um compromisso político e uma clareza das questões sociais emergenciais que se põem diante da escola. É um profissional que, aliado ao professor, enfrenta alguns desafios que a realidade impõe (Urbanetz, Silva, 2008, p. 45).

Dessa forma, é possível observar que o principal objetivo era a superação da fragmentação e da visão limitada sobre o processo educativo, entendendo que se o pedagogo estivesse não mais hierarquicamente superior ao professor e sim, ao seu lado, contribuindo para que a escola possa cumprir o seu papel de ensinar a todos os cidadãos. Libâneo (2010) considera que esse profissional atua:

[...] em várias instâncias da prática educativa, direta ou indiretamente ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação ativa de saberes e modos de ação, tendo em vista, objetivos de formação humana definidos em sua contextualização histórica. Em outras palavras, pedagogo é um profissional que lida com fatos, estruturas, contextos, situações, referentes à prática educativa em suas várias modalidades e manifestações (Libâneo, 2010, p. 52).

Dessa forma, percebemos que a proposta de pedagogo unitário reflete a busca da superação da fragmentação no trabalho pedagógico, defendendo que todos os profissionais devem entender o trabalho pedagógico como um todo. Nesse sentido, as estratégias para que o ensino-aprendizagem aconteça dependem de um trabalho coletivo, sensível e flexível, a fim de

que se ajustem as metodologias e práticas educacionais às diferentes situações e dificuldades encontradas (Lazzarin & Suhr, 2019).

Cabe ainda ressaltar que quando os autores se referem a um pedagogo unitário, não estão defendendo a ideia de que cada escola passe a contar apenas com uma pessoa na atuação de coordenação, mas sim, ao fato que, independentemente do número de profissionais atuantes nessa função, todos precisam compreender o processo educativo de uma maneira mais global, proporcionado o suporte para o professor/aluno de maneira articulada para que o processo de ensino aprendizagem ocorra com qualidade (Lazzarin & Suhr, 2019).

3.CONCLUSÕES

A partir da análise das bibliografias consultadas e das discussões que foram realizadas no decorrer da elaboração do presente trabalho foi possível apresentar algumas considerações e tecer uma discussão sobre a temática delimitada por uma perspectiva histórica acerca do surgimento da pedagogia e da evolução das práticas de supervisão e orientação na escola, partindo da ideia de que abordar tais assuntos implica na realização de um resgate ao processo de constituição da pedagogia, como profissão e formação, considerando que por muito tempo, o profissional da gestão escolar, foi formado quase que exclusivamente nesse curso, apesar de terem existido diversas nomenclaturas atribuídas ao profissional que desempenhava tal função, tais como: supervisor e orientador. Dessa forma, entende-se que a organização e a gestão do trabalho pedagógico sempre foi e ainda hoje, é necessária no espaço escolar, entretanto, a forma como ela se materializa está relacionada ao seu momento histórico.

Ainda seguindo essa linha de raciocínio foi possível também verificar que a divisão em habilitações e em funções diferenciadas dentro do espaço escolar teve relação direta com o modelo fabril taylorista-fordista adotado na época e com o regime ditatorial no Brasil que acabou por adentrar as escolas no período histórico, o qual chamamos de tecnicismo educacional.

Dessa forma, percebe-se que em determinado momento histórico as funções fragmentadas que o pedagogo acabou por assumir representadas pelas habilitações, já não atendiam a realidade que o país atravessava naquele período. Assim, o enfraquecimento do modelo taylorismo-fordismo e a ascensão do toyotismo enquanto um novo modelo, bem como o surgimento dos movimentos em prol da educação como direito de todos no período pós-ditadura, passaram a exigir um profissional mais completo que compreendesse a gestão e a organização do trabalho pedagógico de modo mais integrado e unitário.

Por fim, foi possível concluir ainda que a preocupação com a gestão do trabalho pedagógico só se colocou de maneira efetiva em nosso país à medida que essa, passa a ser necessária para educar as massas, compreendendo que tal realidade precisaria pensar em alguns fatores, como por exemplo: currículo, avaliação, metodologia, relação com as famílias, quadro de profissionais, dentre outros, dando origem, assim, à coordenação pedagógica, sendo o pedagogo, o profissional mais habilitado para desempenhar tal função dentro da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Claudia Mara de; SOARES, Kátia Cristina Dambiski. **Pedagogo Escolar: as funções supervisora e orientadora**. Curitiba: Ibpe, 2010.

BRAUN. **A Coordenação Pedagógica no processo de mudança da prática educacional**. 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/525/Braun_Eltiane.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 de Fev. de 2026.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores - busca e movimento**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CARDOSO, Heloísa. **Supervisão: Um exercício de democracia ou de autoritarismo?** In: ALVES, Nilda (Coord.). **Educação e Supervisão: O trabalho coletivo na escola**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1985.

CUNHA, Maria Isabel da. **Ação supervisora e formação continuada de professores: uma resignação necessária**. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Para onde vão a orientação e supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002. p. 79-94.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais**. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

KUENZER, Acácia Z. (Org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

LAZZARIN, SUHR. Angelica Ezea, Inge Renate. 2019. **Pedagogo atuando na Coordenação Pedagógica: compreendendo a atualidade a partir de uma breve retomada histórica**. Disponível em: <<https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/427>>. Acesso em: 02 de Março de 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo, Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Pedagogo na escola pública**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1991. (Coleção Educar, v.10).

SÁ, Ricardo Antunes de. **Orientação e Supervisão Escolar: Manutenção ou Superação**. Facinter : Curitiba, 2003.

SILVA, Carmem Silvia Bissoli. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 66).

SUHR, Inge Renate Fröse. **Teorias do conhecimento pedagógico**. Curitiba: IBPEX , 2011. (Série Fundamentos da Educação).

URBANETZ, S. T. e SILVA, S. Z da. **Orientação e supervisão escolar: caminhos e perspectivas**. Curitiba: IBPEX, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**, 10ª Ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.

FIPED



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

Associação Nacional de Instituições de Pedagogia