

BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO E DA SUPERVISÃO/COORDENAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

A BRIEF HISTORY OF BRAZILIAN EDUCATION AND SCHOOL SUPERVISION/COORDINATION

Autor 1 RAQUEL LOPES CORREIA SANTOS,
EMAIL: raquellcs@gmail.com

Autor 2 ESP. CARLOS ROBERTO NUNES CARVALHO,

EMAIL: carlos.carvalho1@prof.ce.gov.br

Autor 3 FRANCISCO ADAIL XAVIER LIMA,
EMAIL: adailx17@gmail.com.

Autor 4 JOÃO EUDES BRITO DANTAS,
EMAIL: euddesbritto.docs@gmail.com

Resumo: Este artigo analisa, em perspectiva histórica, a constituição da educação brasileira e a transformação das funções de inspeção e supervisão escolar até a configuração contemporânea da coordenação pedagógica. Trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, organizada como revisão narrativa. Foram examinadas obras clássicas da história e da política educacional, estudos sobre supervisão, gestão, formação docente e coordenação pedagógica, além de documentos legais relacionados ao direito à educação e à gestão democrática. A análise percorre a educação colonial, as reformas pombalinas, o Império, a Primeira República, as reformas educacionais

posteriores a 1930, o período autoritário e a redemocratização. Os resultados indicam que as funções de acompanhamento escolar foram historicamente redefinidas conforme as concepções de Estado, educação, administração e participação social. A supervisão esteve fortemente vinculada ao controle e à fiscalização, especialmente em determinados momentos do século XX. Com a redemocratização, a legislação passou a enfatizar a educação como direito e a gestão democrática, favorecendo a ressignificação da função. Na contemporaneidade, a coordenação pedagógica assume caráter articulador, formativo e mediador, com atuação no planejamento coletivo, na formação continuada e no Projeto Político-Pedagógico. Conclui-se que conhecer essa trajetória é essencial para compreender permanências burocráticas e fortalecer práticas democráticas no cotidiano escolar.

Palavras-chave: História da educação. Gestão democrática. Formação docente.

Abstract: This article analyzes, from a historical perspective, the development of Brazilian education and the transformation of school inspection and supervision functions into contemporary pedagogical coordination. It is a qualitative bibliographic and documentary study organized as a narrative review. Classical works on the history and politics of education, studies on supervision, management, teacher education and pedagogical coordination, and legal documents concerning the

right to education and democratic management were examined. The analysis covers colonial education, the Pombaline reforms, the Empire, the First Republic, educational reforms after 1930, the authoritarian period and redemocratization. The results indicate that school monitoring functions were historically redefined according to changing conceptions of the State, education, administration and social participation. Supervision was strongly associated with control and inspection, particularly during some periods of the twentieth century. With redemocratization, legislation increasingly emphasized education as a right and democratic management, contributing to a redefinition of the function. In contemporary schools, pedagogical coordination assumes an articulating, formative and mediating role, especially in collective planning, continuing teacher education and the Political-Pedagogical Project. Understanding this trajectory is essential to recognize bureaucratic continuities and strengthen democratic practices in everyday school life.

Keywords: Brazilian education. School supervision. Pedagogical coordination

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira é resultado de um processo histórico marcado por disputas em torno do acesso ao

conhecimento, da função social da escola e da relação entre Estado e sociedade. As formas de ensinar, administrar e acompanhar o trabalho escolar modificaram-se conforme as transformações políticas, econômicas e culturais do país. Nesse percurso, também foram redefinidas as funções de profissionais responsáveis por acompanhar, orientar, fiscalizar ou articular o trabalho pedagógico.

No período colonial, a escolarização institucionalizada esteve fortemente associada à Companhia de Jesus e aos objetivos de catequese e colonização. A expulsão dos jesuítas, em 1759, e as reformas pombalinas deslocaram para o Estado português parte da responsabilidade pela organização do ensino, com a criação das Aulas Régias. A mudança, porém, não significou universalização: a oferta permaneceu limitada e socialmente desigual (Azevedo, 1943). Com a chegada da família real, em 1808, houve a ampliação de algumas

instituições de ensino, sobretudo técnico e superior, sem eliminar a seletividade educacional.

Entretanto, é importante observar que a afirmação jurídica da educação como direito também ocorreu gradualmente. A Constituição de 1824 estabeleceu a gratuidade da instrução primária aos cidadãos, mas a distância entre a norma e sua efetivação permaneceu significativa. Saveli (2010) demonstra que a história da educação obrigatória no Brasil é marcada por essa tensão entre reconhecimento formal e condições concretas de acesso e permanência.

Desta maneira, é no interior dessa trajetória surgiram e se modificaram funções de inspeção e supervisão. Durante longo período, o acompanhamento esteve associado à verificação do funcionamento das escolas, do trabalho docente e do cumprimento das normas. Posteriormente, essas funções passaram a incorporar dimensões de orientação

pedagógica, formação e articulação do trabalho coletivo. O problema que orienta este artigo é compreender como essa trajetória ocorreu e como contribuiu para a configuração atual da coordenação pedagógica.

Por fim, o objetivo geral da escrita que ora se apresenta é analisar historicamente a educação brasileira e a transformação das funções de inspeção e supervisão escolar até a coordenação pedagógica contemporânea, destacando as relações entre controle, gestão, participação, formação docente e Projeto Político-Pedagógico.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A escrita que ora chega às mãos do leitor, trata-se de pesquisa qualitativa, bibliográfica e documental, organizada como revisão narrativa da literatura. O procedimento foi escolhido por permitir articular interpretações históricas e pedagógicas sobre um objeto cuja constituição não pode ser compreendida

isoladamente. Foram utilizadas obras clássicas, documentos legais e estudos acadêmicos recentes sobre coordenação pedagógica.

No que diz respeito a análise foi organizada cronologicamente e por eixos temáticos: constituição histórica da educação brasileira; inspeção e supervisão escolar; período autoritário e racionalidade tecnicista; redemocratização e gestão democrática; coordenação pedagógica; formação continuada; e Projeto Político-Pedagógico. Por fim, no intuito de aprofundar o debate com correntes de pensamento atualizadas, foram incorporados estudos de Costa, Stascxak e Castro (2023), Sozzi e Pizzi (2023) e Cruz e Mandú (2025), que discutem formação, identidade e práticas da coordenação.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 A educação brasileira no período colonial e imperial

As primeiras experiências de escolarização sistemática estiveram ligadas à Companhia de Jesus, cuja ação articulava catequese, formação religiosa e projeto colonial. A escola não possuía, naquele momento, o caráter de instituição pública universal. A educação destinava-se de forma diferenciada aos grupos sociais e estava inserida nas relações de poder próprias da sociedade colonial.

Já a expulsão dos jesuítas em 1759 provocou uma reorganização. As reformas pombalinas procuraram colocar a educação sob maior direção do Estado português, instituindo as Aulas Régias. A mudança foi importante do ponto de vista administrativo, mas apresentou limites materiais e pedagógicos. Azevedo (1943) registra dificuldades relacionadas à organização do ensino e à situação dos professores, além da manutenção de uma oferta restrita.

Por seu turno no Império, a Constituição de 1824 e a Lei de 15 de outubro de 1827 expressaram a preocupação com a instrução primária. Contudo, a responsabilidade provincial, os recursos limitados e a desigualdade social dificultaram a universalização. Nesse contexto, a figura do inspetor ganhou relevância como agente de verificação e controle. A supervisão aparece, assim, vinculada desde cedo à necessidade de acompanhar o funcionamento das escolas e o trabalho dos professores.

Assim, essa herança ajuda a compreender por que o controle constitui uma marca histórica da supervisão. Saviani (2002) mostra que a função supervisora antecede a denominação profissional atual e se manifesta por diferentes figuras e nomenclaturas ao longo das reformas educacionais.

3.2 Primeira República e reformas educacionais a partir de 1930

A Primeira República, ocorre no Brasil entre os anos de 1889 e 1930, nela a educação permaneceu marcada por desigualdades e por esforços de organização administrativa, curricular e escolar. A seriação, a formalização dos procedimentos e a busca por maior regularidade do ensino ampliaram a necessidade de mecanismos de acompanhamento. A inspeção permanecia, entretanto, associada à autoridade administrativa e à fiscalização.

Foi a partir de 1930, a educação passou a ocupar lugar estratégico nos projetos de modernização do país. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, defendeu uma educação pública e mais abrangente. Ao mesmo tempo, coexistiram concepções renovadoras e perspectivas administrativas que valorizavam eficiência, racionalização e produtividade. Nesse sentido, Saviani (1984) evidencia

que esse período foi marcado por disputas entre diferentes concepções pedagógicas.

Entre 1945 e 1964, intensificaram-se os debates sobre gratuidade, democratização e organização do ensino. A Lei nº 4.024/1961, primeira LDB, tornou-se importante marco normativo. Nesse contexto, a supervisão escolar relacionou-se à crescente complexidade da organização educacional e à necessidade de acompanhamento do trabalho pedagógico (Przybylski, 1985). A partir das leituras citadas foi possível chegar a conclusão que a função do supervisor escolar começava a adquirir contornos profissionais mais definidos, ainda que conservasse elementos de controle.

3.3 O período autoritário e a supervisão tecnicista

O golpe civil-militar de 1964 produziu mudanças profundas na organização política e educacional. A administração escolar passou a valorizar fortemente a centralização, a técnica e a

eficiência. Santos (2002) observa o fortalecimento da formação de administradores e de uma estrutura burocrática que concentrava decisões em agentes técnicos.

A Lei nº 5.692/1971 reorganizou o ensino de 1º e 2º graus e consolidou uma orientação tecnicista. Nesse cenário, a supervisão escolar assumiu forte dimensão de controle do trabalho docente. Vasconcellos (2008) discute criticamente essa herança e sua relação com uma concepção de supervisão distinta da coordenação democrática do trabalho pedagógico.

A leitura de Foucault (1987) permite compreender como mecanismos de disciplina e vigilância produzem formas de visibilidade, classificação e controle dos sujeitos. Essa perspectiva contribui para problematizar práticas escolares baseadas excessivamente na observação e na fiscalização. Não se trata de afirmar que a escola se reduz a uma instituição disciplinar, mas de reconhecer que

determinados mecanismos de controle podem atravessar sua organização.

É importante salientar que a mudança posterior de supervisor para coordenador não eliminou automaticamente essa herança. A ressignificação da função dependeu de transformações políticas e pedagógicas mais amplas, especialmente aquelas associadas à redemocratização.

3.4 Redemocratização e gestão democrática

A Constituição de 1988 representou marco decisivo para a compreensão da educação como direito social. O artigo 205 estabelece que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, enquanto o artigo 206 inclui a gestão democrática do ensino público entre os princípios educacionais (Brasil, 1988). A educação passa, assim, a ser vinculada explicitamente ao desenvolvimento da pessoa e ao exercício da cidadania.

Dentre os textos legais que debatem a demética, o Estatuto da Criança e do Adolescente reforçou essa concepção ao assegurar o direito à educação, a igualdade de condições de acesso e permanência e a participação dos responsáveis na definição das propostas educacionais (Brasil, 1990). Já a LDB nº 9.394/1996 aprofundou o princípio democrático ao atribuir às escolas a elaboração e execução de sua proposta pedagógica e ao prever a participação dos profissionais da educação e da comunidade (Brasil, 1996).

Essas mudanças na legislação vigente alteraram o horizonte da supervisão. A função de acompanhamento não desaparece, mas passa a ser interpretada a partir de finalidades pedagógicas e democráticas. A coordenação pedagógica, nesse contexto, pode atuar como mediação entre projeto escolar, currículo, professores, estudantes, famílias e comunidade.

3.5 Da supervisão à coordenação pedagógica

Libâneo (2001) compreende a coordenação pedagógica como função de articulação e integração do trabalho pedagógico. Coordenar, nessa perspectiva, não significa exercer autoridade hierárquica sobre o professor, mas favorecer a organização coletiva do ensino e a articulação entre as diferentes dimensões da escola. Vasconcellos (2008) reforça que a coordenação do trabalho pedagógico envolve todos os sujeitos e instâncias formativas da instituição.

Neste cenário a coordenação contemporânea apresenta responsabilidades que ultrapassam o controle do cumprimento de normas. Planejar, acompanhar o ensino, analisar aprendizagens, organizar reuniões pedagógicas, apoiar professores, articular ações e participar da construção do PPP são tarefas que exigem capacidade de mediação. Lück (2009) associa a gestão educacional à construção de processos

mais participativos e à mobilização coletiva dos sujeitos da escola.

Pesquisas recentes confirmam essa complexidade. Costa, Stascxak e Castro (2023), em estudo com coordenadoras pedagógicas cearenses, identificaram a importância da atuação formativa junto aos pares, apesar das dificuldades presentes no cotidiano. Sozzi e Pizzi (2023) mostram que a coordenação permanece atravessada por múltiplas identidades, relações de poder e demandas institucionais. Cruz e Mandú (2025), por sua vez, identificam a superação do ideário fiscalizador e a valorização da formação continuada na rede estadual de Pernambuco.

Portanto, esses estudos permitem compreender que a identidade profissional do coordenador ainda está em construção. A função contemporânea carrega marcas da supervisão histórica, mas também incorpora novas finalidades. A tensão entre burocracia e pedagogia não

deve ser ignorada: ela é parte do processo de transformação da função.

3.6 Formação continuada e trabalho coletivo

No que concerne a formação continuada temos uma das dimensões centrais da coordenação pedagógica. Canário (1998) compreende a escola como lugar em que os professores também aprendem a profissão, valorizando experiências construídas coletivamente no cotidiano. Isso significa deslocar a formação de uma lógica baseada apenas em cursos externos para processos relacionados aos problemas concretos da escola.

Bruno (1998) relaciona o trabalho coletivo à formação, enquanto Cunha e Prado (2008) destacam a ideia de coformação: coordenador e professores aprendem nas relações que estabelecem. A coordenação pode, portanto, organizar tempos de estudo, análise de práticas,

planejamento, avaliação e socialização de experiências.

Para que isso ocorra, entretanto, são necessárias condições institucionais. Quando o coordenador é absorvido por tarefas emergenciais e burocráticas, reduz-se o tempo destinado ao acompanhamento pedagógico e à formação. Estudos recentes apontam exatamente essa tensão e reforçam a necessidade de reconhecer a formação como dimensão estruturante do trabalho coordenador (Costa; Stascxak; Castro, 2023; Cruz; Mandú, 2025).

3.7 O Projeto Político-Pedagógico como espaço de articulação

A LDB atribui aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de elaborar e executar sua proposta pedagógica e prevê a participação dos profissionais da educação e da comunidade na gestão democrática (Brasil, 1996). O PPP, portanto, não deve ser reduzido a documento burocrático. Ele expressa

finalidades, escolhas e formas de organização do trabalho escolar.

É neste sentido que Veiga (2002) entende o projeto político-pedagógico como construção coletiva e como expressão da organização do trabalho pedagógico. Sua dimensão política está relacionada ao compromisso com a formação do cidadão e com determinado projeto de sociedade; sua dimensão pedagógica diz respeito às ações educativas necessárias para concretizar essas finalidades.

Por isso, a coordenação pedagógica ocupa posição estratégica nesse processo. Pois cabe-lhe favorecer espaços de escuta, sistematizar discussões, acompanhar ações e estimular avaliações coletivas. O acompanhamento do PPP não deve funcionar como fiscalização do que foi escrito, mas como oportunidade de analisar se as ações respondem às necessidades reais dos estudantes e da comunidade.

Nessa perspectiva, o PPP materializa a passagem do controle para a participação. A escola deixa de ser compreendida apenas como espaço de execução de decisões externas e passa a construir, dentro dos limites legais e das políticas educacionais, respostas relacionadas à sua realidade.

3.8 Permanências, desafios e possibilidades

A análise histórica revela uma contradição ainda presente: os marcos legais e as concepções contemporâneas atribuem à coordenação caráter democrático e formativo, enquanto práticas burocráticas e expectativas de fiscalização permanecem no cotidiano. Essa coexistência explica parte da multiplicidade de tarefas que atravessa a função.

Entre os desafios estão o excesso de demandas administrativas, o atendimento de situações emergenciais, a pressão por resultados, a falta de tempo para

formação e a necessidade de articulação com diferentes sujeitos. Sozzi e Pizzi (2023) mostram que essa multiplicidade interfere na identidade profissional; Cruz e Mandú (2025) reforçam a importância de superar o ideário fiscalizador e fortalecer a formação continuada.

Há, contudo, possibilidades de fortalecimento. A primeira é assegurar tempos institucionais para planejamento e trabalho coletivo. A segunda é transformar o PPP em instrumento vivo de acompanhamento e avaliação. A terceira é organizar a formação a partir das necessidades concretas dos professores. A quarta é utilizar dados de aprendizagem e frequência como elementos de reflexão e intervenção, e não apenas de cobrança. A quinta é estabelecer relações de parceria, substituindo a lógica de vigilância por uma cultura de acompanhamento pedagógico.

Assim, acompanhar, avaliar e intervir continuam sendo

responsabilidades da coordenação, mas seu sentido se transforma. A autoridade profissional deixa de depender da fiscalização e passa a fundamentar-se na capacidade de articular conhecimentos, sujeitos e ações em favor da aprendizagem.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira foi constituída por processos históricos marcados por desigualdades, disputas políticas e mudanças nas relações entre Estado e sociedade. Desde o período colonial, passando pelo Império, pela Primeira República, pelas reformas do século XX e pelo período autoritário, a escola e suas formas de organização foram modificadas. Nesse percurso, as funções de inspeção e supervisão também adquiriram diferentes sentidos.

A fiscalização e o controle constituíram marcas importantes da supervisão, sobretudo em determinados períodos. A redemocratização, porém,

produziu novas bases jurídicas e políticas para a educação. A Constituição de 1988, o ECA e a LDB de 1996 fortaleceram a compreensão da educação como direito e da gestão como processo democrático e participativo.

Nesse novo horizonte, a coordenação pedagógica assume caráter articulador, formativo e mediador. Seu trabalho envolve formação continuada, planejamento, acompanhamento do ensino, organização do trabalho coletivo e participação na construção e avaliação do Projeto Político-Pedagógico. Pesquisas recentes mostram que essa transformação é real, mas ainda convive com práticas burocráticas e com múltiplas demandas.

Compreender a história da supervisão e da coordenação escolar é, portanto, compreender as marcas que permanecem no presente. A mudança de nomenclatura não basta: é necessário transformar concepções e práticas. O fortalecimento da coordenação depende de clareza de atribuições, condições de

trabalho, tempo para formação e planejamento e participação efetiva da comunidade escolar.

Conclui-se que a coordenação pedagógica pode constituir-se em espaço privilegiado de mediação entre políticas educacionais e realidade escolar, entre formação docente e prática pedagógica e entre planejamento e ação. Sua consolidação democrática exige que o acompanhamento seja orientado menos pela vigilância e mais pela reflexão, pela colaboração e pelo compromisso coletivo com o direito de aprender.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. O sentido da educação colonial. In: AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943. p. 289-320.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil** de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira. O trabalho coletivo como espaço da formação. In: GUIMARÃES, Ana Archangelot *et al.* **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 1998.

CANÁRIO, Rui. **A escola: o lugar onde os professores aprendem**. Psicologia da Educação, São Paulo, n. 6, p. 9-27, 1998.

COSTA, Maria Aparecida Alves da; STASCXAK, Francinalda Machado; CASTRO, Iris Martins de Souza. Trajetórias de coordenadoras pedagógicas em face da formação continuada de professores na escola. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - **Rev. Pemo**, [S. l.], v. 5, p. e11236, 2023. DOI: 10.47149/pemo.v5.e11236.

CRUZ, Thiago Ferreira Dias da; MANDÚ, Thamyris Mariana Camarote. Formação continuada de coordenadores pedagógicos: concepções e práticas da rede estadual de ensino de Pernambuco. **Revista de Educação do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 15, n. 37, p. 1-29, 2025.

CUNHA, Renata Barrichelo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. Sobre importâncias: a coordenação e a co-formação na escola. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Loyola, 2008. p. 37-48.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais da educação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.

LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática: concepções e processos democráticos de gestão educacional**. Curitiba: Positivo, 2009.

PRZYBYLSKI, Edy. **Supervisão escolar: concepções básicas**. Porto Alegre: Sagra, 1985.

SANTOS, Clovis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SAVELI, Esméria de Lourdes. **A educação obrigatória nas constituições brasileiras e nas leis educacionais delas derivadas**. Contrapontos, Itajaí, v. 10, p. 129-146, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1984.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOZZI, Samanta Rodrigues Sousa; PIZZI, Maria Claudia Bontempi. Coordenação pedagógica: reflexões, identidades e perspectivas. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia (RECeT)**, v. 4, n. 1, 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do**



projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 14. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.