

**UNIVERSIDADE DE UBERABA
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARÍLIA BEATRIZ FERREIRA ABDULMASSIH

**SUPERVISÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS:
Uma experiência no município de Ituiutaba-MG**

**Uberaba - MG
2004**

MARÍLIA BEATRIZ FERREIRA ABDULMASSIH

**SUPERVISÃO EDUCACIONAL NAS ESCOLAS MUNICIPAIS:
Uma experiência no município de Ituiutaba-MG**

Dissertação apresentada ao programa de Mestrado em Educação da Universidade de Uberaba –UNIUBE- como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada

Uberaba –MG
2004

Catlogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central UNIUBE

Abdulmassih, Marília Beatriz Ferreira

A31s Supervisão educacional nas escolas municipais : uma experiência no município de Ituiutaba-MG / Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih. 2004. 125 f.

Dissertação (mestrado) -- Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação, 2004.

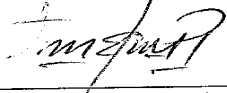
Orientadora: Prof^a. Dr^o. Luis Eduardo Alvarado Prada.

1. Educação. 2. Supervisores educacionais. 3. Supervisão escolar.


I. Universidade de Uberaba. Programa de Mestrado em Educação. II. Prada, Luis Eduardo Alvarado. III. Título.

CDD 371.2

Banca Examinadora

Orientador: 
Prof. Dr. Luis Eduardo Alva Prado / UNIUBE

1º Membro: 
Profª Drª Betânia Oliveira Laterza Ribeiro / UEMG

2º Membro: 
Profª Drª Eulália Henrique Maimoni /
UNIUBE

Uberaba (MG), 03 de março de 2004

Dedico esse trabalho:

A Deus pela oportunidade, ao meu marido Eduardo, aos meus pais João e Teresinha, aos meus filhos Fernanda e Eduardo Filho, que acreditaram no meu sonho e me ajudaram a realizá-lo.

GRADECIMENTOS

À Deus pela oportunidade, pela vida e saúde, pela coragem que muitas vezes fora perdida.

Ao Professor Dr Luis Eduardo Alvarado Prada, pela paciência, compreensão e exigência qualitativa.

Às Professoras Dra Margarita Victória Rodrigues e Dra Eulália Henrique Maiomoni pelas valiosas contribuições em decorrência da Banca de Qualificação.

Aos professores Dr Carlos Rodrigues Brandão, Dr Ademir Donizette Caldeira, às Professoras Dra Célia Maria de Castro Almeida, Dra Ana Maria Faccioli, Dra Márcia Bortone, Dra Valéria Rezende Amorim, pela oportunidade de tê-los como Mestres.

Às funcionárias da secretaria do Mestrado, Maria Alice, Mônica, Beatriz e Teresa, pela demonstração de amizade, tolerância e atenção.

Aos colegas da turma do Mestrado, em especial à Turma do Caldeirão, carinhosamente batizada por nós, Fabinho, Marcelo Palmério, Marisa, Renata, Celeste Áurea, Clotildes e Gláucia.

À Gláucia, pelo apoio, amizade, puxões de orelha, pelos papos da estrada, nas longas horas de viagem, pela ajuda incondicional nos momentos de desespero.

À Marisa Mayrink também pelas valiosas contribuições na construção dessa pesquisa.

À Secretária Municipal, Professora Edmar Franco Borges Paranaíba, pelo apoio e tolerância nos momentos de minha ausência.

As colegas de trabalho do CIME Sarah Feres, em especial às minhas vice diretoras Magna e Neusa, pela ajuda, demonstração de amizade e apoio em todos os momentos.

Às supervisoras da rede Municipal de ensino de Ituiutaba, razão dessa pesquisa, pelo interesse e colaboração.

A todos aqueles que de uma forma ou de outra contribuíram para a realização desse trabalho.

RESUMO

Este estudo teve por objetivo caracterizar a supervisão educacional na rede municipal de ensino de Ituiutaba, e levantar os aspectos que se referem à prática e desempenho da supervisão.: No primeiro capítulo foi desenvolvida uma reconstrução histórica, procurando resgatar as raízes da supervisão educacional, expomos a trajetória da supervisão a partir da divisão do trabalho nas sociedades primitivas até os dias atuais; no segundo, nossa primeira preocupação foi caracterizar a formação dada aos supervisores, analisando a legislação, as normas que regulamentam o exercício da função e sua contextualização histórica; no terceiro, procuramos reconstruir a trajetória e o surgimento do serviço de supervisão na rede municipal; no quarto, fazemos nossa análise de dados, procurando caracterizar como acontece e está estruturada a prática supervisora na rede municipal. As considerações finais, correspondem ao conhecimento construído durante o desenvolvimento desse estudo, somado aos já existentes oriundos da nossa história pessoal e profissional. A pesquisa foi desenvolvida com um grupo de vinte supervisoras que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Utilizamos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, na modalidade da pesquisa ação e da pesquisa participativa. Com a intencionalidade de que a pesquisa fosse também um processo de formação continuada dessas profissionais da educação, foram planejadas atividades e encontros, nos quais se desenvolveram oficinas que permitiram a construção, sistematização e análise dos dados. Os resultados construídos indicam que as supervisoras participantes possuem uma prática, ora fiscalizadora e de controle das atividades do professor, prática essa oriunda da tradição em que são formadas nos cursos de graduação, ora de assessoria e compartilhada, voltadas para as novas exigências da escola e da sociedade em que ela está inserida. Percebemos também que as supervisoras não têm um embasamento teórico consistente que as auxilie na formulação de conceitos da própria supervisão. Os resultados também mostram que é necessário um processo de formação continuada para que se possa oportunizar a essas profissionais, novas significações, novos sentidos para a prática que exercem.

Palavras-chave: supervisão, formação continuada; prática supervisora.

RESUMEN

Este estudio tenía para que el objetivo caracterice la supervisión educativa en la red municipal de la educación de Ituiutaba, y levantar los aspectos que si se relacionan con el práctico y funcionamiento de la supervisión en referente a contexto de la escuela y se agrupan en cuatro capítulos: en primer una reconstrucción histórica fue desarrollada, buscando para rescatar las raíces de la supervisión educativa, exhibiciones la trayectoria de la supervisión de la división del trabajo en las sociedades primitivas hasta los días actuales; en como, nuestra primera preocupación era caracterizar la formación dada a los supervisores, siendo analizado la legislación, las normas que regulan el ejercicio de la función y de su contextualização histórico; en tercer, buscamos para reconstruir la trayectoria y el brote del servicio de la supervisión en la red municipal; en el capítulo del sitio, hacemos nuestro análisis de datos, buscando para caracterizar mientras que sucede y es structuralized a supervisor práctico en la red municipal. Finalmente, presentamos los considerações finales, que corresponda al conocimiento construido durante el desarrollo de este estudio, agregado ya a existir el derivar de nuestra historia personal y profesional. La investigación fue desarrollada con un grupo de veinte supervisores que actúan en la serie inicial de Ensino básico y en la educación infantil. Para la realización de la investigación utilizamos metodológicos estimados de la investigación cualitativa, en la modalidad de la acción de la investigación y de la investigación del participativa. Con la intención de eso la investigación era también un proceso de la formación continuada de estos profesionales de la educación, actividades y la reunión había sido planeada, en la cual si habían desarrollado los talleres que habían permitido la construcción, la sistematización y el análisis de los datos. Los resultados construidos indican que los supervisores del participante de esta investigación poseen un uno práctico, no obstante fiscalizadora y del control de las actividades del profesor, prácticas esto que deriva uno de la tradición donde los forman en los cursos de la graduación, no obstante del assessorship y compartido, vuelto hacia los nuevos requisitos de la escuela y de la sociedad donde se inserta. También percibimos que los supervisores no tienen un sótano teórico constante que les asista en el formularization de conceptos de la supervisión apropiada. Los resultados también demuestran que un proceso de la formación continuada es necesario de modo que si pueda oportunizar a estos profesionales, los nuevos significações, fieltro nuevo para el práctico que ejercen.

Palabra-llave: supervisión, formación continuada; supervisor práctico.

ABSTRACT

This study had for objective to characterize the educational supervision in the municipal net of education of Ituiutaba, and to raise the aspects that if they relate to the practical one and performance of the supervision in the pertaining to school context and is grouped in four chapters: in the first one a historical reconstruction was developed, looking for to rescue the roots of the educational supervision, displays the trajectory of the supervision from the division of the work in the primitive societies until the current days; in as, our first concern was to characterize the formation given to the supervisors, being analyzed the legislation, the norms that regulate the exercise of the function and its historical contextualização; in third, we look for to reconstruct the trajectory and the sprouting of the service of supervision in the municipal net; in the room chapter, we make our analysis of data, looking for to characterize as it happens and it is structuralized the practical supervisor in the municipal net. Finally, we present the final considerações, that correspond to the knowledge constructed during the development of this study, added to already existing the deriving ones of our personal and professional history. The research was developed with a group of twenty supervisors who act in the initial series of Basic Ensino and in the Infantile Education. For the accomplishment of the research we use estimated metodológicos of the qualitative research, in the modality of the research action and the participativa research. With the scienter of that the research was also a process of continued formation of these professionals of the education, activities and meeting had been planned, in which if they had developed workshops that had allowed the construction, systematization and analysis of the data. The constructed results indicate that the participant supervisors of this research possess one practical one, however fiscalizadora and of control of the activities of the professor, practical this deriving one of the tradition where they are formed in the graduation courses, however of assessorship and shared, come back toward the new requirements of the school and the society where it is inserted. We also perceive that the supervisors do not have a consistent theoretical basement that assists them in the formularization of concepts of the proper supervision. The results also show that a process of continued formation is necessary so that if can oportunizar to these professionals, new significações, new felt for the practical one that they exert.

Word-key: supervision, continued formation; practical supervisor.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I.....	18
SUPERVISÃO EDUCACIONAL: UM RESGASTE DA HISTÓRIA.....	18
CAPÍTULO II.....	35
O ESPECIALISTA DE EDUCAÇÃO E A SUPERVISÃO EDUCACIONAL EM DEBATE.....	35
CAPÍTULO III.....	51
SUPERVISÃO EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITUIUTABA: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO.....	51
CAPÍTULO IV	65
O SER, O FAZER E O PENSAR DAS SUPERVISORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITUIUTABA.....	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	104
APÊNDICES.....	108
APÊNDICE 1.....	108
APÊNDICE 2.....	109
APÊNDICE 3.....	114
APÊNDICE 4.....	122
APÊNDICE 5.....	124

INTRODUÇÃO

“A primeira grande lição que entre nós precisamos nos ensinar e aprender é a de nossa própria condição a cada dia! E a condição do mundo em que vivemos, e a daqueles a quem nosso trabalho deve servir por compromisso humano e não apenas por dever de ofício”.

Carlos Rodrigues Brandão

Neste início de milênio, em plena era da globalização, o mundo parece um caos de tantas transformações, tudo tem a ver com tudo. Nada existe no isolamento.

Vivemos numa sociedade dinâmica, onde o que é novo hoje, amanhã é quase obsoleto. A sociedade se mobiliza para conseguir acompanhar com o mesmo ritmo as voltas do mundo; e a escola, como toda instituição, luta para se encaixar neste mundo novo que se transforma a cada instante. A escola parece viver hoje um momento de redefinição de papéis, inclusive o seu próprio e o de todos e todas que nela interagem, incluindo nisto até os alunos e alunas.

Analisar a escola, seus problemas, seus avanços, seus profissionais vem sendo nos últimos anos uma das pautas prediletas dos diversos setores da sociedade.

A escola é um sistema social resultante da interação de uma pluralidade de agentes individuais (professores, especialistas, diretor, alunos, funcionários, etc, cujas relações recíprocas são mutuamente orientadas isto é são definidas e transmitidas por um sistema de expectativas culturalmente estruturadas e compartilhadas. (FALCÃO FILHO, 1992, p.5):

A escola caracteriza-se como uma instituição complexa onde estão presentes atividades complementares e suplementares desenvolvidas pelas múltiplas relações que envolvem o corpo docente, discente e técnico-administrativo, envolvendo percepções, crenças, valores, motivações, hábitos e expectativas de cada agente, bem como em normas legais pré-estabelecidas.

Portanto a escola não existe concretamente sem as pessoas que nela atuam. Para Silva (1996), “a escola é uma construção humana, fruto da ação de pessoas concretas que

intencionalmente ou não produzem uma dada realidade”. Essas pessoas são, sujeitos da ação desenvolvida. A cada novo momento muda o que os diferentes sujeitos implicados na escola podem e devem fazer. Cada um dos sujeitos implicados participa de múltiplas redes de relações; cada um vai construindo as suas subjetividades nessas redes que se entrelaçam e que se encontram na rede escolar. A escola para Alves& Garcia (apud Ferreira, 1999, p.133); “é portanto, o espaço/tempo de encontro de múltiplas redes relacionais e de conhecimentos”.

No contexto escolar há um processo que se desenvolve constantemente, que é a relação dos indivíduos entre si. Todas as relações sabemos, estão impregnadas de afetividade, já que ocorrem a partir das interações sociais, num processo vincular. Pensando especificamente nessa relação escolar, a trama que se tece entre alunos, professores, supervisores, diretores, conteúdo escolar, livros, escrita, não acontece puramente no campo cognitivo. Existe uma base afetiva permeando essas relações.

Considerando que o processo de interações sucessivas entre as pessoas, parte de uma relação vincular é, portanto através do outro que o indivíduo adquire novas formas de pensar e agir e, desta forma constrói novos conhecimentos.

Segundo Alvarado Prada (1997, p.67), “os conhecimentos são reconstruídos e confrontados entre si, no cotidiano, pois os seres humanos são influenciados e modificados por outros e, por sua vez, atuam sobre terceiros”.

Ter clareza da função social da escola e do homem que se quer formar é fundamental para realizar uma prática pedagógica competente e socialmente comprometida, particularmente num país de contrastes como o nosso, onde convivem grandes desigualdades econômicas, sociais e culturais.

Formar o cidadão não é tarefa apenas da escola. No entanto, como local privilegiado de construção e socialização a escola tem grande responsabilidade nessa formação: recebe crianças e jovens por um número de horas, todos os dias, durante anos de suas vidas, possibilitando-lhes construir saberes indispensáveis para a sua inserção social.

Acreditamos que a escola não fará, com certeza, a transformação da sociedade brasileira, mas nenhuma transformação ocorrerá sem a participação da escola.

A principal atividade da escola é o trabalho pedagógico, que envolve pessoas historicamente situadas e possuidoras de uma bagagem de experiências advindas de sua condição social, econômica e cultural. Essas pessoas não chegam à escola como tábuas rasas pois têm muito a aprender e a ensinar no processo educacional. No entanto o autoritarismo que permeia as relações humanas no interior da escola, impede os atos de pensar. Não há, na

prática, compromisso com o efetivo desenvolvimento do aluno nem do professor como pessoa nem como profissional.

A escola tem falhado estrondosamente deixando de satisfazer às suas expectativas. Se o primeiro grau tem se revelado ineficiente, o segundo revela-se inoperante. Aqui não se trabalha com os alunos em função daquilo que realmente são, mas sim daquilo que nós professores, gostaríamos que eles fossem. O sistema, longe de recuperar os alunos considerados defasados culturalmente, limita-se a classificar, selecionar e expurgar (BALZAN, 1982, p.41).

Presas ao cumprimento do programa e com muitas obrigações em relação com a aprendizagem, a escola não dispõe de tempo para assegurar condições para o professor, o orientador, o supervisor e os demais membros da escola pensar sua prática e extrair dela pontos para reflexão e crescimento do seu fazer pedagógico e nem tampouco confrontá-lo com os referenciais teóricos historicamente construídos.

Vygotsky (1994), ao destacar a importância das interações sociais, traz a idéia de mediação e da internalização como aspectos fundamentais para a aprendizagem, defendendo que a construção do conhecimento ocorre a partir de um intenso processo de interação entre as pessoas. Segundo a teoria histórico-cultural, o indivíduo se constitui enquanto tal, não somente devido aos processos de maturação orgânica, mas principalmente, através de suas interações sociais, a partir das trocas estabelecidas com seus semelhantes. Nesse sentido, este autor Vygotsky destaca a importância do outro não só no processo de construção do conhecimento, mas também de constituição do próprio sujeito e de suas formas de agir. Portanto essas interações sociais são fundamentais ao professor com os demais membros da escola, entre eles o supervisor.

A supervisão educacional, num processo integrado com os demais serviços, direção, orientação, pode contribuir na transformação da escola, fazendo dela um espaço mais humano, igualitário, pois não queremos como Gramsci (apud Manacorda 1990, p.25) “que a escola de qualidade seja um privilégio de poucos”.

Sendo assim o trabalho do supervisor deve ser direcionado no sentido de promover o crescimento do professor como um todo, de oferecer liderança para assegurar continuidade e constante adaptação ao programa educacional, de desenvolver cooperativamente ambientes favoráveis ao ensino e à aprendizagem, assim como ao crescimento do professor como pessoa.

Para Spears (apud Przybylki, 1991, p.16) “supervisão é um processo de estimulação

do crescimento e uma maneira de ajudar os professores a se ajudarem a si mesmo”.

No entanto a supervisão educacional vem sendo constantemente questionada nos meios educacionais. Esse questionamento refere-se tanto à sua prática quanto aos fundamentos conceituais que lhe dão suporte. A nossa vivência cotidiana como supervisora tem nos permitido verificar, que a supervisão educacional não tem um conceito e nem um papel claro e definido no processo educativo, o qual acontece segundo (Lucchesi, 1999, p.76) “pelo fato de que deriva de uma relação de força entre o poder controlador da educação e as várias unidades públicas e privadas que ministram a educação” .

Se a supervisão é ainda processo controvertido, é fato que também pode ser visto hoje como em fase de amadurecimento e de reformulação, integrante e integrador do processo educativo e a ele de tal foram inter-relacionado que, voltar o enfoque para um ou outro, torna-se uma difícil requisição didática e conseqüentemente uma opção difícil de ser assumida por todos.

Sabemos que a prática supervisora, como qualquer outra prática educativa, é sempre permeada de contradições, de falhas e até mesmo omissões. Sendo a realidade educacional dinâmica e resultante das ações de múltiplos agentes, é natural que ela comporte este desvio, facilmente resolvido quando há um compromisso com as mudanças positivas no processo educativo.

Este pressuposto exige do supervisor uma prática profissional participativa em que a valorização das diferenças e das diversidades conduza o grupo de professores, ao desenvolvimento da autonomia pessoal e da responsabilidade social.

A prática supervisora se dá numa sociedade de classes, que apresenta sérias contradições tanto no próprio sistema educacional como na forma de se encaixar e vivenciar a própria educação. No contexto educacional, a supervisão tem sido vista como um instrumento minimizador de problemas qualitativos do sistema educacional, acionadora dos mecanismos capazes de elevar quantitativamente e qualitativamente a produtividade da escola.

O sucesso do supervisor no mercado de trabalho será determinado também pela qualidade de sua formação, bem como da interação de variáveis pessoais e situacionais. Numa relação global e interdependente, a formação se apresenta como fator de maior relevância para um efetivo desempenho profissional. A preparação em cursos especiais de formação ou habilitação e uma sólida experiência em docência são requisitos importantíssimos para o bom desempenho da ação supervisora.

Não há dúvida de que ninguém se forma num curso de quatro anos, embora também se forme no curso de quatro, já que este período é continuidade de uma formação anterior e que tem continuidade em uma formação posterior. A formação se dá durante toda a vida, sem ter princípio ou fim, sempre, também, nas múltiplas redes e contextos. Ela vai se dando, e tanto mais rica será quanto mais experiências soubermos incorporar, no curso, da variada participação na multiplicidade destas redes de convivência, de interesse, de trabalho, de folguedos, de movimentos sociais, de igreja, de famílias, de vizinhança e de amigos, de esportes e de músicas, de amantes do teatro ou do cinema ou das artes plásticas, enfim, das inúmeras redes das quais cada um/uma participa.(ALVES &GARCIA - apud FERREIRA, 1999, P. 139)

Não se trata de um conhecimento específico, pronto e acabado, adquirido em um curso de quatro anos, mas de conhecimentos múltiplos em permanente processo de atualização, nunca acabado, o que significa que ninguém estará definitivamente pronto.

Mesmo através dessa reflexão a ação supervisora na escola não é muito evidente quando se questiona ou se avalia a qualidade do processo educacional. De um lado a presença do supervisor educacional não têm via de regra, comprovado mudanças positivas no fluxo escolar, na evasão, na adequação de currículos e programas. De outro lado se vê o próprio sujeito supervisor em busca da sua identidade e de seu espaço profissional. Nesse sentido questiona-se o que leva a travar as disputas, veladas ou não na procura de explicitar quais são suas tarefas ou funções específicas. Qual sua área de ação? Que papel e que poder tem ele ou ainda, qual é a hierarquia a ser estabelecida entre ele e os demais especialistas?

Em face de essas colocações iniciais, estabelecemos como questão geradora desta pesquisa :

Quais as características da supervisão educacional, especificamente as da rede municipal de ensino de Ituiutaba?

Neste sentido, nosso objetivo é caracterizar a supervisão educacional na rede municipal de ensino de Ituiutaba e levantando os aspectos que se referem a sua prática e desempenho no contexto escolar.

A proposta dessa pesquisa está alicerçada nas nossas preocupações, enquanto supervisora na rede em questão.

A primeira delas está relacionada à falta de conhecimentos administrativos, políticos e do cotidiano das concepções e práticas da supervisão, ficando estas práticas ao entender particular de cada supervisora do regimento da escola, as determinações da direção, ou

ainda de conceitos que aparecem na literatura sobre o assunto.

A segunda preocupação é que tradicionalmente o papel do diretor é administrar a escola, o papel do supervisor é o de oferecer assessoria pedagógica aos professores e o do orientador aos alunos, dando origem à conturbada prática da divisão do trabalho e, conseqüentemente da distribuição de responsabilidades dentro da escola, fragmentando assim as ações escolares que deveriam se voltar sempre para o mesmo fim, o crescimento pessoal e intelectual dos alunos e alunas.

A pesquisa foi inicialmente desenvolvida após um convite informal, (primeiro encontro) com um grupo de quatorze supervisoras, de um total de dezessete supervisoras que atuavam na rede municipal de ensino de Ituiutaba na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. A partir do segundo encontro, o grupo aumentou, passou para vinte o número de supervisoras que participaram da pesquisa. O grupo aumentou, pelo fato de a prefeitura ter aberto um concurso público municipal para o preenchimento de vagas no cargo de especialista de Educação (Supervisora Educacional). Após o concurso todas as escolas passaram a contar com uma supervisora com cargo de provimento efetivo.

Para a realização da pesquisa utilizamos pressupostos metodológicos da pesquisa-qualitativa com enfoque na pesquisa-ação e a pesquisa participativa, que nos permitiram uma construção coletiva de dados, nos envolvendo a todos como sujeitos ativos, interessados em contribuir significativamente na realização da mesma.

A escolha pela pesquisa qualitativa com enfoque na pesquisa-ação se evidencia na necessidade de aproximar as pessoas, desvendar situações complexas articular teorias e práticas em uma perspectiva de mudança, elemento que somente uma pesquisa qualitativa pode proporcionar a um pesquisador, pois conforme Thiollent (1998) em pesquisa-ação os pesquisadores desempenham um papel ativo no equacionamento e na avaliação dos problemas.

A pesquisa ação definida por Fleming (1977 apud Moulin & Lima 1983, p..35)“é um meio de utilizar uma abordagem de pesquisa para resolver um problema existe”. Neste processo a opinião e percepção dos profissionais envolvidos no contexto é enfatizada e valorizada.

Evidente é que para alcançar os objetivos dessa pesquisa foi preciso dar espaço para que as participantes pudessem expressar livremente seu saber fazer para que este seja (re)orientado se necessário á luz de teorias que os sustentem, no caso específico dessa pesquisa, o saber fazer das supervisoras da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino

Fundamental da rede municipal de ensino de Ituiutaba . Isso se confirma com Thiollent (1998) quando pontua que a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos e burocráticos, desejam pesquisas nas quais as pessoas envolvidas tenham algo a “dizer” e a “fazer”.

Quanto aos pressupostos de uma pesquisa participativa, ser aqui utilizados tem-se uma evidência:

a pesquisa participativa abrange metodologias de ações educativas ou formativas para todos os participantes, fato que contribui à circulação de seus próprios saberes, à apropriação do conhecimento universal, permite construir e reconstruir novos conhecimentos coletivamente, a partir das diferentes formas de conhecimentos, proporciona alternativas desde a solução real a problemas individuais e coletivos dos participantes na pesquisa, gera uma consciência crítica e uma dinâmica de transformação mediante o seu conhecimento. (ALVARADO PRADA, 1997, p.61),

Com a intencionalidade de que a pesquisa fosse também um processo de formação continuada destas profissionais da educação, foram planejados encontros, nos quais se desenvolveram oficinas que permitiram a construção dos dados, a sistematização e análise destes.

Nas oficinas do primeiro encontro, foi proposto às supervisoras, entre outras atividades pertinentes à pesquisa, elaborarem textos individuais referentes aos seguintes temas: *O que faço enquanto supervisora* e *Quem sou eu enquanto supervisora*. Em seguida foi proposta uma atividade em grupo para que discutissem e escrevessem suas concepções sobre *O que é supervisão?*

Com base nestes textos foram desenvolvidas várias dinâmicas, mediante técnicas de redes, que permitiram a troca de informações entre todas as participantes e também uma reflexão individual de cada uma.

Num segundo encontro foi apresentado para o coletivo das supervisoras um documento (apêndice 2), que retrata o supervisor enquanto mediador, cujo conteúdo era a sistematização de todas as informações que resultaram dos textos individuais e coletivos elaborados no encontro anterior. Este documento foi apresentado ao coletivo, com objetivos de, por um lado devolver as informações sistematizadas e permitir que repensassem sobre o ser e fazer profissional, por outro lado, para que elas, as supervisoras, corrigissem e

completassem o que achassem pertinentes.

No terceiro encontro, iniciou-se um confronto dos conteúdos do documento e dos textos, elaborados nos encontros anteriores, com alguns fundamentos teóricos relacionados à supervisão educacional, encontrados na bibliografia sobre o assunto, o primeiro tema, foi como surgiu a supervisão. Também neste terceiro encontro foi planejada e programada a continuidade desses encontros, propondo assim, a formação de um grupo de estudos.

O fruto de toda essa investigação com certeza reverterá para uma prática supervisora nas escolas municipais de Ituiutaba, o mais humana, pedagógica e dialética possível, onde as relações não sejam determinadas a priori, mas emanadas de um exercício reflexivo de construção assumido pelo grupo.

Portanto a presente pesquisa está organizada em quatro capítulos; no primeiro capítulo, Supervisão Educacional: um resgate da história, foi desenvolvida uma reconstrução histórica procurando resgatar as raízes da Supervisão Educacional, expomos a trajetória da supervisão, a partir da divisão do trabalho nas sociedades primitivas até os dias atuais.

No segundo capítulo: O Especialista de Educação e a Supervisão Educacional em Debate, nossa primeira preocupação foi caracterizar a formação dada aos supervisores, analisando a legislação e as normas que regulamentam o exercício da profissão e sua contextualização histórica.

O terceiro capítulo: Supervisão Educacional na Rede Municipal de Ensino de Ituiutaba: uma história em construção, procuramos reconstruir a trajetória e o surgimento do serviço de supervisão na rede municipal de ensino de Ituiutaba.

No quarto capítulo, O Ser, O Fazer e o Pensar das Supervisoras da Rede Municipal de Ensino de Ituiutaba, fazemos nossa análise de dados construídos na pesquisa, procurando caracterizar como acontece e está estruturada a prática supervisora na rede em questão.

Por último apresentamos as Considerações Finais, que correspondem ao conhecimento construído durante o desenvolvimento deste estudo, somado aos já existentes oriundos da nossa história pessoal e profissional.

CAPÍTULO I

SUPERVISÃO EDUCACIONAL: UM RESGATE DA HISTÓRIA

Que a educação seja para cada pessoa um começar a viver. Vivendo numa doação de si própria aos grandes ideais da humanidade, todos contribuirão para o surgir de uma sociedade mais humana.

René Daumal

Como toda profissão a Supervisão Educacional tem suas raízes e uma história a ser contada. Para resgatar suas origens faz-se necessário focalizar as relações de trabalho que se estabelecem entre os homens. A primeira condição da história é a existência de seres humanos vivos. E a primeira coisa a constatar é como o homem interage com a natureza, diante das suas necessidades.

É a partir do trabalho que o homem satisfaz suas necessidades básicas e produz os seus meios de existência.

É portanto pela produção material que o homem se faz a si mesmo e se eleva como ser humano. E essa produção material, só é possível por meio de trabalho inteligente, consciente e criativo. Essas características distinguem os homens dos animais e é aí que reside a verdadeira dimensão humana.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a construção das colméias pelas abelhas arquitetos. Mas o que distingue o pior dos arquitetos da melhor das abelhas é que ele projeta mentalmente a construção antes de realizá-la. No final do trabalho, obtém-se um resultado que, desde o início, já existia na mente do trabalhador. Pois o homem não transforma apenas o material em que trabalha. Ele realiza no material o projeto que trazia em sua consciência. Isso exige, além do esforço físico dos órgãos que trabalham uma vontade orientada para um objetivo, vontade que se manifesta pela atenção e controle das operações durante o tempo trabalho (MARX, 1983, p.150).

Nesse sentido o trabalho é uma atividade tipicamente humana, pois implica a existência de um projeto mental, que determina a conduta a ser desenvolvida para se alcançar um determinado objetivo. Ou seja, diferentemente do animal, que movido pelo reflexo instintivo, produz de modo “direto e unilateral” para a satisfação de suas necessidades físicas imediatas, o homem é o único animal capaz de conceber o trabalho e o resultado dele antes de executá-lo.

O homem idealiza e é capaz de prefigurar assim o resultado de seu trabalho.

Segundo Cotrim (2000, p.34), “ ao longo da história, o trabalho foi desvirtuado da sua função positiva, que era a de servir ao bem comum, de possibilidades de realização e libertação e tornou-se sinônimo de frustração e sofrimentos” .

Nas sociedades primitivas, produzia-se somente o necessário para o consumo e o que era produzido, era repartido entre todos os membros da comunidade. O pequeno avanço no desenvolvimento das ferramentas de trabalho impedia que se produzisse mais do que o

necessário para a vida, e, portanto para a acumulação de bens, e a divisão da sociedade em classes.

Em uma sociedade sem classes, como era a comunidade primitiva, a educação derivava da estrutura homogênea do ambiente social, identificando-se assim com os interesses do grupo, e se realizava igualitariamente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral. Não existia nenhuma instituição destinada a inculcá-los, portanto era espontânea e integral porque cada membro da tribo incorporava tudo o que na comunidade era possível receber e elaborar.

O trabalho, é o processo pelo qual o homem interage com a natureza, a fim de apropriar-se de seus recursos, para a garantia de seu bem-estar físico e espiritual. Impulsionando, regulando e controlando seu intercâmbio material com a natureza, o homem lhe dá forma útil, na medida em que desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio os recursos naturais disponíveis, utilizando-os de forma racional para a realização de fins determinados.(MARX, 1994, p. 201)

Desse modo, o homem transcende de seu estado natural – enquanto elemento indissociado da própria natureza – para a condição de sujeito da sua própria existência. E é exatamente nesse processo de transcendência que o ser humano se distingue dos outros animais.

Não se trata aqui das formas instintivas, animal, de trabalho. Quando o trabalhador chega ao mercado para vender sua força de trabalho, é imensa a distância histórica que medeia entre sua condição e a do homem primitivo com sua forma ainda instintiva de trabalho. Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana.(MARX, 1994, p.202).

O trabalho, assim concebido, é algo mais que mera reprodução mecânica da vida humana. Ele incorpora um elemento de vontade que converte em atividade livre e, de maneira geral, na base de toda a liberdade. Somente quando modifica seu contexto o ser humano pode considerar-se livre.

O homem, portanto, constitui-se humano a partir de seu próprio domínio sobre a natureza. Ao relacionar-se com a natureza, o homem se faz ser diferenciado dela, que a domina, adaptando-a aos seus interesses. E através da sua ação sobre a natureza que o homem se constitui sujeito e essencialmente constitui sua própria natureza diferenciada dos

outros animais – a natureza humana é construída, na medida em que se constitui sujeito no processo de domínio da natureza, o homem nega-se enquanto objeto.

A burguesia, entretanto, inaugura um modo de produção e organização da sociedade no qual o homem é considerado possuidor de uma mercadoria – a força de trabalho – e, como tal, livre para garantir a qualidade da sua sobrevivência de acordo com o seu mérito pessoal. Tal consideração carrega consigo um forte conteúdo ideológico que omite a natureza desumana desse modo de produção e organização da sociedade, em que o homem é utilizado como recurso, ou melhor, como mercadoria necessária para a produção de valor. Esse processo se dá:

Quando se utiliza o homem como recurso, situação na qual o ser humano não é tratado como tal, mas como simples parte indiferenciada da natureza, ele retorna à sua condição de objeto do mundo natural. O trabalho, nestas condições, perde seu sentido de satisfação das necessidades e torna-se um meio para satisfazer outras necessidades externas àquele que trabalha. Desse modo, o trabalho já não lhe pertence mais, e sim a outra pessoa; o produto do seu trabalho já não é para satisfazer suas necessidades, mas as necessidades de outros. O trabalhador não se pertence mais, deixa de constituir-se sujeito no processo de trabalho para constituir-se objeto. Aliena-se. E na medida em que se aliena, retorna à sua condição indissociada da natureza. Animaliza-se. Seu trabalho assim concebido é trabalho alienado (SOUZA, 2002, p.20).

O trabalho alienado tem suas origens no momento em que o trabalhador começa a ser destituído dos meios de produção e passa a produzir para outro. Nestas condições de alienação¹, o próprio trabalho transforma-se em um objeto que o homem só pode adquirir com tremendo esforço e com interrupções imprevisíveis, de tal modo que o trabalhador se perverte até as formas mais miseráveis de vida, quanto mais produz, menos pode possuir e mais dominado é pelo produto, o capital.

Para Marx, o que constitui a alienação do trabalho é, primeiramente, o fato de o trabalho externo ao trabalhador não fazer parte de sua natureza e, por conseguinte, o fato de o trabalhador não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo enquanto sujeito,

o trabalhador (...), ter um sentimento de sofrimento em vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas, mas ficar fisicamente exausto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente à vontade em tempo d folga, enquanto no trabalho se sente

¹ Perda sofrida pelo trabalhador de uma parte de seu ser, quando o capitalista se apropria do fruto de seu trabalho.(Sandroni 2000,p.21)

contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. (...). O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. MARX (1970, p.93).

A educação insere-se neste cenário, como “possibilidade” de qualificar a mercadoria força de trabalho. Com a esperança de que através dela o indivíduo não seja mais cerceado ou, alienado, tenha compreensão de seus interesses comuns e sua força de trabalho seja mais valorizada pela sociedade.

A educação como função espontânea da sociedade, deixou de sê-lo na medida em que esta foi se transformando numa sociedade dividida em classes.

O aparecimento das classes sociais teve, provavelmente uma dupla origem: o escasso rendimento do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada.

Nas sociedades primitivas, a colaboração entre os homens se fundamentava na propriedade coletiva nos laços de sangue; que na sociedade que começou a se dividir em classes, a propriedade passou a ser privada e os vínculos de sangue retrocederam diante do novo que a escravidão inaugurou: o que impunha o poder do homem sobre o homem. Desde esse momento, os fins da educação deixaram de estar implícitos na estrutura total da comunidade. (PONCE,1986, p.25).

Com o desaparecimento dos interesses comuns a todos os componentes dos grupos, e o aparecimento dos interesses privados, o processo educativo sofreu também uma ruptura: a desigualdade econômica, entre os organizadores (exploradores e os executores cada vez mais explorados).

Após o surgimento das relações de dominação e submissão, e que a vida social começou a se diferenciar bastante de indivíduo para indivíduo, de acordo com o lugar em que ele ocupava na produção, a educação das crianças deixou de ser confiada à orientação espontânea do seu meio ambiente. De acordo com Durkheim (apud Ponce, 1986, p.28) a “educação sistemática, organizada e violenta, surge no momento em que a educação perde o seu primitivo caráter homogêneo e integral”.

A concepção primitiva de mundo, como uma realidade mística e natural, é agora substituída por outra concepção, em que se reflete a mesma noção de hierarquias

que aparece na estrutura econômica; deuses dominadores e crentes submissos.

Nesse momento a educação passa a assumir o mesmo caráter da estrutura econômica das classes sociais, ou seja, um dogma pedagógico para a sua conservação, e quanto mais a educação conserva o statu quo², mais ela é adequada. A educação passou dessa forma a deixar de ser um bem comum. Para alguns a riqueza e o saber, para outros, o trabalho e a ignorância.

A divisão do trabalho alcança sua maior expressão com o advento indústria moderna; a produção mecânica, a participação diferenciada dos trabalhadores entre si e em relação aos proprietários dos meios de produção.

O caráter social do trabalho se deteriora sob o manto do coletivo. Ocorre a desintegração da pessoa do trabalhador, já que o coletivo não significa elaboração do esforço comum e integração das pessoas que desenvolvem o trabalho e o trabalhador coletivo, nesta perspectiva, é “simplesmente a abstração da pessoa do trabalhador” (Silva Jr, 1993 apud Mendonça, 1997, p.12).

Ao executar a rotina do trabalho, o ser humano vai se submetendo ao sistema de produção, sem desfrutar dos benefícios amplos da sua atividade.

Podemos observar isso ainda em muitas indústrias, onde a função do trabalhador operário reduziu-se ao cumprimento de ordens relativas à qualidade e à quantidade da produção. O operário não tem comando sobre o resultado final do seu trabalho nem algum controle sobre a finalidade do que fabrica. Este trabalho considerado alienado afeta milhões de trabalhadores na sociedade capitalista, onde a produção econômica transformou-se em objetivo do homem, em vez de o homem ser o objetivo da produção.

O homem vai se submetendo ao sistema de produção sem desfrutar dos benefícios da sua atividade, ao executar a rotina do trabalho alienado.

Primeiramente, o trabalho alienado se apresenta como algo externo ao trabalhador, algo que não faz parte de sua personalidade. Assim, o trabalhador não se realiza em seu trabalho, mas nega-se a si mesmo. Permanentemente no local de trabalho com uma sensação de sofrimento em vez de bem-estar, com um sentimento de bloqueio de suas energias físicas e mentais que provocam cansaço físico e depressão. Nessa situação, o trabalhador só se sente feliz em seus dias de folga enquanto no trabalho permanece aborrecido. Seu trabalho é facilmente atestado pelo fato de ser evitado como uma praga, desde que não haja imposição de cumpri-lo. Afinal, o trabalho alienado é um trabalho de sacrifício, de mortificação. É um trabalho que não pertence ao trabalhador, mas sim à outra pessoa que

² Estado em que; estado anterior da questão que se trata: Luiz,(2002, p.294)

dirige a produção. (MARX, apud COTRIM, 2000, p.29).

O trabalho alienado no plano econômico produz para satisfazer as necessidades do mercado e não as necessidades do trabalhador. Produz para o desfrute dos ricos, e mantém os pobres, no caso o trabalhador, na miséria.

O capitalista, na condição de proprietário dos meios de produção, compra também as forças individuais de trabalho. Desta forma, ele torna cooperativos diferentes trabalhos, subordinando-os ao controle e aos interesses do capital, ressaltando-se assim o caráter coercitivo da cooperação enquanto processo social de produção.

Assim, é necessário dirigir o processo de trabalho e essas funções de direção cabem ao capitalista. Portanto:

O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence o seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija. (MARX, 1983, p.154).

No início da industrialização o supervisor de produção tentava evitar que operários quebrassem as máquinas. Os primeiros operários pensavam que a máquina era seu inimigo, e ao final de doze horas de trabalho, investia toda a sua raiva sobre ela. Com o passar do tempo e a organização é que eles descobriram que o seu inimigo não era a máquina e sim o “sistema burguês de exploração do trabalho, o capitalismo, representado pelo patrão” (Gadotti, 1998, p.106).

O supervisor começou a exercer uma função mais sofisticada com a evolução do processo de produção do proletariado, cronometrar o tempo que o operário gastava para executar determinada tarefa, e descobrir o que fazia a mesma tarefa em tempo menor. Surgia-se o tão conhecido e premiado nos dias de hoje “Operário Padrão”. Esse supervisor de produção passava então a controlar e fiscalizar o trabalho dos operários, para que os objetivos da empresa fossem cumpridos. A supervisão surge nesse contexto como uma função meio, capaz de garantir a execução das decisões tomadas no processo de racionalização do trabalho. O supervisor torna-se assim o elemento mediador encarregado de planejar e controlar a eficácia do trabalho e o desempenho do trabalhador. Torna-se pois, o

elemento capaz de gerir o comando da empresa em nome do proprietário e de educar o trabalhador para o trabalho alienado, difundindo normas e valores compatíveis com a acumulação capitalista, permanecendo ele acobertado pela competência técnica.

As funções do trabalho de supervisão – planejamento, coordenação, comando, orientação, fiscalização, são pensadas, portanto no interior de relações de trabalho capitalistas, que são necessariamente relações de poder.

Falcão Filho (1988, p.41) ao analisar os vários tipos de poder utilizados pelos administradores escolares, identifica, dentre outros, “o poder legal, o poder de especialistas e o poder de referência”. O poder legal é aquele que “o ocupante do cargo exerce em decorrência das normas existentes e o faz em nome dessas normas”. Este tipo de poder é geralmente identificado com a palavra autoridade. O poder de especialista fundamenta-se “na complexidade ou no domínio em um determinado campo ou área de atividade”. O poder de referência baseia-se “nas características pessoais do administrador”. O professor, ao reconhecer no administrador qualidades que ele considera positivas, aceita as influências daquele em seu trabalho.

As relações de poder entre os supervisores e os professores fundamentam-se principalmente no poder de referência. A reação dos professores à influência do supervisor é de total aceitação e engajamento.

A escola absorveu a ideologia industrial e a função do supervisor teria feito parte do plano de parcelar a produção pedagógica ou o processo ensino-aprendizagem, que sempre esteve a cargo do professor, de forma que o docente não só perdesse a visão do todo e, assim pudesse ser controlado por alguém estranho ao processo, neste caso, o supervisor. Consideramos oportuno ressaltar o significado em suas raízes etimológicas do termo Supervisão: “*Super (sobre) Visão (ação de ver) que nos permite apreender um sentido e strito do termo:*” um olhar de cima, dando a idéia de uma *visão global*”. (Andrade, 1976,p.8) . Assim subentende-se que esta visão totalizante é, sobretudo, prerrogativa de alguns que capazes de “enxergar com mais clareza”, podem fazer com que outros “menos dotados” executem determinadas ações e outras tarefas. Relações de poder, hierarquia, controle e fiscalização constituem, por essa via, o pano de fundo que sustenta a atitude de supervisionar.

Nesse contexto a supervisão, surge como elemento de fiscalização e de controle de produção.

(...) os padrões de supervisão, baseados em inspeção e fiscalização, dão ênfase a um sistema vertical de autoridade, submetendo o controle, e identifica-se como uma posição hierárquica, onde o executor é sempre um dependente e deve aceitar passivamente as diretrizes emanadas do supervisor, hierarquicamente num escalão mais alto. (LACERDA, 1083, p.32).

Nessas condições, o professor era transformado em um mero executor das determinações do supervisor. Uma das críticas, portanto, que se faz à supervisão é a de que ela existe em função de um tipo de divisão do trabalho característico do sistema capitalista, sendo conseqüentemente, uma decorrência desse sistema de produção que aplicado na fábrica capitalista, estende-se à escola por intermédio da função supervisora; a Supervisão é pois a representante do sistema e como tal, impõe à escola seus valores, políticas e normas, frutos de uma sociedade capitalista. A supervisão e o supervisor são, pois, os encarregados, na escola de manter e reproduzir os valores, as políticas e as normas do sistema. A supervisão surgiu nesse contexto, como uma função meio capaz de garantir a execução das decisões tomadas no processo de racionalização do trabalho. O supervisor torna-se assim o elemento mediador capaz de controlar a eficácia do trabalho e o desempenho do trabalhador. Torna-se, pois o elemento capaz de gerir o comando da empresa em nome do proprietário e de “educar” o trabalhador para o trabalho alienado, difundindo normas e valores compatíveis com a acumulação capitalista, permanecendo ele acobertado pela “competência técnica”³.

Nesse sentido, é necessário que os supervisores tanto ao nível de sistema como unidade escolar revejam os vínculos implícitos em toda a prática educativa, pois nos parece que ao invés de supervisor escolar (educador) temos atuado como um supervisor gerente (controlador), as relações educativas tem sido substituídas por relações burocráticas (crescimento e amadurecimento, substituídos por controles e programações).

Aí está um ponto contraditório da função supervisora, pois no plano da estrutura burocrática, a supervisão situa-se no nível hierárquico das decisões, isto é, na linha dos que mandam e têm o poder de decisão. Porém enquanto prática, ela se situa na linha da execução, isto é, dos que obedecem e simplesmente executam as ordens que lhes são transmitidas.

Mesmo na linha de execução, a supervisão não perde sua função de controle da força do trabalho e da produção, controle este que é ocultado mediante modernas técnicas que

³ Competência técnica supõe compreensão e proficiência em métodos, processos, procedimentos e técnicas de organização do trabalho.

induzem a uma maior produtividade no trabalho, entretanto, apresentando-se ao trabalhador como forma de ajuda, cooperação e solidariedade. Todas essas formas caracterizam a moderna gerência das relações humanas no trabalho.

Na verdade tais formas são em sua essência, meios eficazes de garantir a dominação do capital sobre a força do trabalho.

É necessário que seja superado o papel tradicional desempenhado por muitos supervisores no sentido de resumir sua prática na cobrança de planos, estratégias, objetivos e avaliações que devem ser executadas pelo professor. Ao superpoder orientador e controlador contrapõem-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma co-construção, com os professores, do trabalho diário de todos na escola.

Mais do que pretender ensinar novas metodologias de ensino, a grande questão que se coloca ao supervisor em nossas escolas é encontrar alternativas de ação que possibilitem ao professor viver a práxis, isto é, possibilitar aos professores ocasiões para que eles juntos possam rever sua própria prática.

Nenhum educador cresce se não reflete sobre o seu desempenho enquanto profissional e se não reflete sobre a ação que foi desenvolvida. Só entramos na práxis quando refletimos sobre a prática.

As análises de Antônio Gramsci (1979) sobre Os intelectuais e a organização da cultura podem servir de referência para fundamentar as atividades do supervisor. É por si evidente que a ação do supervisor, como prática educativa, tem um caráter intelectual, enquanto se efetiva pela mediação do conhecimento e da formação das consciências. Entretanto, a prática educativa envolve uma série de relações com a práxis social, tanto no nível da prática produtiva como no nível da prática político-pedagógica, que se faz necessário esclarecer a abrangência de seu caráter intelectual e, conseqüentemente, da função intelectual do Supervisor Escolar que faz dele um intelectual dirigente.

Antes de tudo, é importante retomar que o sentido de intelectual, expressivamente ampliado para além dos limites definidos pela atividade de natureza estritamente intelectual, não nega nem suprime a relação com essa atividade. Ainda mais, se o significado social e político da função de intelectual se faz determinante em sua acepção ampla, tal significado continua envolvendo os elementos intrinsecamente intelectuais contidos na organicidade que é própria da função social.

Gramsci não considera os intelectuais em si, mas sempre os vê na sua relação e ligação com os "simples", da mesma forma que considera a ligação entre teoria e prática. A

isso acrescenta-se sua característica em entender essa relação e ligação não no nível abstrato do conhecimento fechado em seu âmbito epistemológico, mas no nível histórico e pela mediação da política. Assim, é a função político-social desempenhada pela sua atividade intelectual que configura socialmente o intelectual. Essa função é a de direção e organização das camadas sociais: aí o intelectual atinge a sua plenitude como intelectual dirigente e orgânico. O Supervisor Escolar que se transforma em intelectual dirigente e político, através de sua formação continuada, cimenta organicamente a unidade cultural da sociedade e é agente da hegemonia criadora do consenso no âmbito da escola e da sociedade.

Como Supervisor Escolar organizador de conhecimento e, mais especificamente, como intelectual orgânico colocado frente aos professores na função prioritária de difusor, seu papel de intelectual apresenta problemas concretos em sua coordenação. Pelo fato de o Supervisor Escolar que trabalha mais diretamente com o conhecimento, de caráter intrinsecamente intelectual, corre-se o risco de identificá-lo com os "intelectuais tradicionais", isto é, independentes de sua ligação política. É importante essa advertência :

Dirigente é quem possui uma especialização cultural e, ao mesmo tempo, uma visão do processo histórico no qual se insere a sua especialização. Assim, avalia enquanto político a sua própria posição na sociedade e atua politicamente no processo social, tornando sua presença mais incisiva precisamente graças à sua especialização. (GRUPPI, 1980, p.89)

Há Supervisores Escolares que se contentam com seu compromisso com a ciência e com o conhecimento universal e abstrato. No máximo, admitem estes as consequências políticas de sua "ação cultural", como resultados mais ou menos mecânicos e que estariam fora do âmbito de suas preocupações e de sua atuação específica. Entretanto, não há lugar para esses Supervisores autônomos; é preciso considerar o Supervisor Educacional como intelectual político, como intelectual orgânico e dirigente: especialista e político.

Vista desse modo, a supervisão colide frontalmente com as modernas teorias da administração, onde a hierarquia e a estrutura rígida de papéis, cargos e funções, cedem lugar a modelos organizacionais flexíveis e reajustáveis. Nesse novo paradigma, a concepção e a execução não se separam como no modelo anterior, e o operário/ funcionário passa de mero cumpridor de ordens a co-participante nas decisões e co-responsável pelos resultados finais do trabalho realizado. Dessa forma, torna-se impraticável manter a supervisão dentro

dos estreitos limites da organização fabril e produção de massa.

É necessário rever suas bases e re-conceitualizá-la conforme as exigências do novo paradigma. A literatura atual, aponta o supervisor como responsável pelo acompanhamento da prática do professor, com o objetivo de auxiliá-lo a fazer a transposição/adequação da teoria à prática.

...é importante estabelecer o significado último do trabalho de supervisão, qual seja, oferecer orientação e assistência aos professores nas dificuldades que enfrentam no seu cotidiano escolar, mantendo com eles um relacionamento próximo num ambiente de colaboração e respeito mútuo. (ALONSO 1982, apud FERREIRA 1999,p.171)

A orientação assistencialista de acordo ainda com Alonso (1999, apud Ferreira1999), produzirá o efeito desejado quando voltada para o desenvolvimento do professor e de sua autonomia. Assim compreendida a supervisão, torna-se clara a mudança de paradigma, uma vez que a supervisão perde o seu caráter normativo, prescritivo, para tornar-se ação crítico-reflexiva junto ao professor. O papel do supervisor ganha novas dimensões, passando de controlador e direcionador para estimulador e sustentador do trabalho docente. Encarando-se a supervisão como um trabalho de assessoramento aos professores e à equipe escolar, tendo em vista o desenvolvimento de um projeto coletivo que propõe mudanças não só nas práticas usuais mas também nas concepções que as embasam, esse trabalho terá que ser encarado como uma “interação entre iguais”, onde não existe diferença de posições entre os membros do grupo, mas uma relação de colaboração. A supervisora passa assim a ser parte integrante do coletivo dos professores, e a supervisão realiza-se em trabalho em grupo.

Sendo assim caberá às supervisoras criar momentos de reflexão, para que juntos professores/professoras e supervisoras possam trocar experiências, rever o que foi feito, e juntos encontrar alternativas de ação, pois a complexidade da escola hoje, cada vez mais exige um trabalho de equipe.

Hoje, fora o trabalho que convoca o supervisor a criar, a inovar, a transgredir responsabilmente, a testar limites, a lutar contra o imposto e o consagrado; fora o trabalho que existe na prática que lembra ao educador que ele é um trabalhador da educação e tem compromissos civis de classe com isso, existe e renasce para todos os tipos de educadores brasileiros, o trabalho de recriar com o povo um compromisso de presença e de participação através da educação. (BRANDÃO, 1982, p.71)

Portanto cabe ao supervisor/supervisora, desdobrar a sua prática pedagógica em todos os níveis em que é necessário vivê-la: o compromisso irrestrito com a inovação e a coragem de criar, transgredir e transformar dentro de seu trabalho cotidiano de supervisor; o compromisso de envolvimento e participação nos movimentos de todas as lutas justas e necessárias dos educadores; o compromisso de procurar os meios de dirigir o seu trabalho, o seu exercício de educador.

A literatura atual nos apresenta, através de Alonso (1999), também como oportuna e necessária, uma proposta de mudança, quando se cogita melhorar os resultados da aprendizagem dos alunos, por meio de um trabalho conjunto, consistente e coerente com as demandas. Ao pensar o processo de mudança a partir da escola sobre a égide da supervisão, é preciso considerar o estágio de desenvolvimento dos professores, da equipe escolar em termos de conhecimento e compreensão das bases teórico práticas em que ele se assenta. Implica dizer que é preciso prepará-los, ajudá-los a compreender e analisar o próprio trabalho e sua prática à luz dos resultados quantitativos e qualitativos.

Infere-se daí a importância da formação dos educadores no próprio local de trabalho, a partir da consciência crítica da sua prática.

Ainda segundo Alonso, a ação supervisora, muitas vezes entendida como assessoria (interna ou externa), constitui a melhor solução para esse trabalho, assumindo a responsabilidade pela formação continuada dos professores e, em certos momentos, de toda a equipe escolar.

A formação de docentes em serviço é um dos elementos mais importantes, quando se tem como alvo o progredir do sistema educativo para contribuir na melhoria do mundo no qual todos os seres têm direito a viver em condições dignas. Assim como a educação não é a solução de todos os problemas sociais, a formação em serviço dos docentes também não o é do sistema educativo. Contudo, esta formação contribui especificamente, quando constitui-se em inúmeros e diferentes meios para conseguir progressivamente, transformar as práticas educativas cotidianas dos professores. (ALVARADO PRADA, 1997, p. 97).

Essa forma de conceber a supervisão, centrada na formação dos/dos professores/professoras, não implica o abandono das tarefas rotineiras, mas indica um re-direcionamento do trabalho dos agentes, cuja atenção deverá voltar-se para os problemas que ocorrem na sala de aula, com os/as professores/professoras e outras questões mais amplas que dizem respeito à escola e a seu exterior, tomando consciência das mudanças que estão

acontecendo na sociedade e das novas demandas que se colocam para a educação. Por isso, é importante concretizar o papel do Supervisor Escolar como intelectual dirigente através da função que lhe cabe na formação continuada de seus professores não apenas como criador de ciência e pesquisador, mas especialmente em sua função de "difundir criticamente as verdades já descobertas, 'socializá-las' por assim dizer" (Gramsci, 1978, p. 13).

Essa função difusora do Supervisor Escolar não se realiza pelo simples "passar adiante" ou espalhar para um grande número o que foi descoberto individualmente. Sua função difusora tem um caráter eminentemente mediador do conhecimento e por isso exige que as descobertas da ciência e da filosofia tenham uma relação imediata com o processo de transformação do modo de agir e de pensar dos professores e da realidade social, política e educacional. A função difusora do Supervisor Escolar é, necessariamente uma função crítica, tendo como referência a direção ético-política, enquanto o conhecimento se faz norma de ação e provoca o envolvimento da maioria dos professores no processo de transformação da realidade existente.

A formação tradicional existente hoje não tem condições de responder satisfatoriamente às novas exigências criadas pela função de dirigente que o Supervisor Educacional deve atualmente assumir. A formação da consciência, no contexto de uma educação inserida na prática política, é o objetivo primordial da formação do Supervisor Educacional. Não se pretende a formação de uma consciência abstrata, mas de uma consciência que tenha como referencial a prática educativa em sua relação com a prática política, aí a consciência do Supervisor tem sua expressão maior na consciência política. Tendo presente o processo de desenvolvimento da consciência do Supervisor Educacional, do sentido que sua formação continuada está contextualizada à sua prática educativa. Se os intelectuais Supervisores Educacional tomassem consciência de sua função histórica na educação, compreenderiam o processo do desejo à ação. Todavia:

O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, assim, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente às leis da história, a uma concepção do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, que é o 'saber';

não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. (GRAMSCI, 1995, p.139).

O trabalho de formação do Supervisor Escolar como profissional comprometido tem, assim, seu ponto de partida no desenvolvimento de sua consciência intelectual que o situa no centro de sua atividade profissional no sentido de compromisso de classe com os trabalhadores. Entretanto, para alcançar esse nível de compromisso de classe é necessário que a consciência intelectual se abra e se expanda até incorporar plenamente a consciência política ao seu trabalho. Para entender melhor o valor que Gramsci atribui ao trabalho do Supervisor Educacional e sua formação para educação, é importante conhecer seu itinerário da Sardenha a Turim; de Turim à Rússia; da Rússia à prisão. Neste sentido, é muito útil a leitura de seus Escritos Políticos (anteriores ao cárcere). cremos que só é possível sentir as razões de sua insistência sobre certos assuntos políticos, filosóficos e culturais quando percebemos o forte contexto de luta desse intelectual italiano nascido, criado e emigrado aos 20 anos (novembro de 1911) de uma ilha atrasada, pobre, fechada, arcaica, sofrida, preconceituosa que era Sardenha. Para Gramsci, é historicamente indiscutível a primazia histórica do próprio trabalho industrial, base e princípio do novo homem, ainda modelando-o integralmente. É ele que levará o homem a mudar sua visão de mundo, implicando-lhe a combater o processo de dicotomia das ideologias difundidas pela burguesia no seu cotidiano, podendo vincular a sua vida a essa nova concepção de homem e de mundo. Significa pensar em agentes de supervisão bem preparados, atualizados e dinâmicos, sensíveis aos problemas internos dos professores e suas dificuldades, mas sobretudo, preocupados com o destino dos alunos e alunas e com as responsabilidades da escola para a comunidade.

Um supervisor/supervisora competente pode criar condições de transformação da escola, podem pôr em discussão o que se faz, por que se faz, como se faz e quem se beneficia com a ação pedagógica; podem trazer à responsabilidade da escola a sua contribuição específica nos altos índices de reprovação e repetência, de evasão, repensando, contínua e coletivamente, a organização, as metodologias e as relações em seus resultados sociais produzidos, criando alternativas pedagógicas mais adequadas.

Desta reflexão coletiva pode surgir uma competência nova da escola, em que cada profissional vá se tornando competente no exercício de seu compromisso político. Com base nessa concepção é possível buscar o conjunto de outros elementos que:

... permitem conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1- o indivíduo; 2- os outros homens; 3- a natureza. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relações com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente, por meio do trabalho e da técnica. GRAMSCI (1995, p. 39),

Quando o homem inteira-se criticamente do mundo ao qual faz parte, certamente desenvolve atitudes coerentes em sua vida de luta contra o despotismo da burguesia. Vale ressaltar no que se refere a concepção de mundo:

Pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Porém, se nossa concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de forma bizarra (...). (GRAMSCI, 1995, p.12)

Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente e elevá-la (...). O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente. Isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico.

O objetivo do autor ao analisar a concepção de mundo é também o de compreender como ela se converte em “norma de conduta” de vida e como esta propicia a concretização de uma “reforma intelectual e moral; indica portanto, como uma concepção de mundo se converte numa vontade coletiva.

O desejo de Gramsci era que o princípio educativo universal do trabalho industrial transformasse também a tradicional instituição escolar. Porém, quando ele fala de escola, deve-se prestar atenção porque muitíssimas vezes ele refere-se a esse conceito como algo mais amplo (círculos culturais, Rotary Clubes, escolas de grandes jornais, das fábricas, do comércio, etc.). Portanto, para Gramsci o dilatamento da idéia de escola é natural.

De acordo com as análises das “Cartas do Cárcere” feitas por Nosella (1992), torna-se evidente que Gramsci tinha grandes preocupações com as questões didático-pedagógicas, sempre orientado pela sua concepção de vida, de cultura, de filosofia, de história, segundo o qual o ser humano deve se educar científica e culturalmente até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos, partindo de uma forte e vital ligação com sua base popular e com seu senso comum. Essa concepção educacional seria a da ótica do trabalho, o oposto de uma educação voltada para a formação de um técnico abstrato.

Devido à inquietação da formação continuada do Supervisor Escolar com coerência e como formador de consciência de professores como intelectuais orgânicos, foi em princípio o que nos levou a optar pelo tema da Formação Continuada do Supervisor Educacional no processo de tomada de decisão para investir em sua formação. Esta é uma das preocupações iniciais que norteia a proposta desse Pré-Projeto. À medida que emerge a nossa inquietação sob o olhar de Antonio Gramsci, fomos analisando a postura tradicional, centralizadora e despreparada para a sua função. Quanto mais vivenciamos essa temática, maior foi se tornando a nossa preocupação a respeito da Formação Continuada do Supervisor Escolar.

CAPÍTULO II

O ESPECIALISTA DE EDUCAÇÃO E A SUPERVISÃO EDUCACIONAL EM DEBATE

“Para o desenredo desatar o nó: inevitavelmente o primeiro passo é vislumbrar onde está e de que maneira foi dado o nó”.

Nilma G Lacerda

A investigação sobre as origens e antecedentes da Supervisão escolar tem nos levado a buscar em diversas fontes que nos permitam construir uma explicação de quando, como, por que e para que foi concebido o chamado Especialista de Educação no Brasil.

Aqui, entretanto, faremos um recorte específico, analisando a legislação e normas que regulamentaram o exercício da profissão e sua contextualização histórica. Nesse sentido consideramos que a abordagem de Gramsci (1978) –movimentos orgânicos e conjunturais - nos permite captar o processo histórico em sua unidade dinâmica e contraditória⁴.

Portanto pretendemos entender as contradições internas da estrutura social dos diferentes períodos históricos com o intuito de estudar essas ondas em suas diversas oscilações o qual nos permitirá reconstruir as relações entre estrutura e superestrutura de uma parte, e de outra parte, entre o desenvolvimento do movimento orgânico e aquele do movimento de conjunta da estrutura.

Assim, compreendemos a história como um processo cujo movimento necessita ser reconstruído pelo historiador. Com efeito, consideramos a história como um processo contínuo, constituído por rupturas e descontinuidades, e não uma mera somatória de fatos.

Sendo assim, a transformação do homem e de sua história, ocorre a partir das necessidades materiais e as idéias, enquanto produtos da existência humanos são a expressão das relações e atividades reais do homem, estabelecidas no processo de produção de sua existência. Portanto, as idéias representam aquilo que o homem faz, seu modo de viver, de se relacionar com os outros homens no mundo, expressando suas próprias necessidades. A “... realidade é um dado objetivo (constante e durável) e também subjetivo (por isso dinâmico), na medida em que o sujeito é parte constituinte do ser social”. (KOSIK, 1995, p. 48).

Tanto a sociedade quanto à realidade são dinâmicas e concretamente definidas, assim, a história constitui-se num processo dinâmico e transformador na medida em que se torna “o eixo da explicação e compreensão científicas e tem na ação uma das principais categorias epistemológicas” (FAZENDA, 1999, p.106).

⁴ Gramsci considera que na análise da estrutura é necessário sempre distinguir entre os movimentos orgânicos e os conjunturais. Os movimentos orgânicos são relativamente permanentes enquanto que os movimentos conjunturais são ocasionais, imediatos, quase acidentais. Assim, no estudo de determinado período histórico quanto verificamos uma crise de certa extensão, nos manifesta que a estrutura está sendo atingida por contradições insanáveis que, no entanto, serão objeto de um empenho especial das forças interessadas na conservação da estrutura, no sentido de resolver essas contradições. Porém esse empenho fará que se organizem forças antagônicas que visam a mostrar que já existem as condições para se instaurar uma nova estrutura.

A relação sujeito/objeto é interativa, de influência mútua, realizada de forma concreta e consciente. A idéia de totalidade concreta possibilita a compreensão mais profunda de cada campo do real, logo, o objeto e sujeito são percebidos na sua dinâmica, tanto de forma diacrônica quanto sincrônica.

Para analisar a problemática do Especialista de Educação é necessário situá-lo no devir histórico e explicar que as relações econômicas e sociais e políticas intervêm e determinam a sua natureza. Sendo assim procuramos compreender a história tendo como pano de fundo as políticas educacionais que orientam a formação e o trabalho desse profissional. Portanto, entendemos como afirma Kosik (1995, p.25) “que os fenômenos não são percebidos isoladamente, mas são vistos no horizonte de um todo que o circunda”.

A razão do aparecimento de uma profissão específica como o Especialista de Educação, portanto não se dá de modo espontâneo, muito pelo contrário, ela obedece às condições sócio-históricas que estão em estreita conexão com os valores da sociedade onde se originou este “fenômeno”.

O objeto estudado é parte de um todo, um aspecto da diversidade de uma totalidade maior que sintetiza a realidade do Especialista de Educação, e será o todo que condicionará o objeto em particular. Sendo assim, consideramos necessário entender que no estudo da Especialista de Educação é impossível separá-lo do processo de origem de consolidação do Curso de Pedagogia.

Com efeito, a década de 1930, esteve marcada por intensas reformas entre elas, podemos mencionar a implantação do Curso de Pedagogia pelo Decreto-Lei No. 1190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade de Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. O Decreto instituiu o chamado “Padrão Federal”, que foi adotado como modelo para os currículos básicos de todos os cursos superiores no país que tinham um duplo objetivo de formar bacharéis e licenciados para as áreas específicas e para o setor pedagógico, respectivamente dentro do esquema 3+1⁵. Assim, o licenciado em Pedagogia devia fazer o Curso de Didática que o habilitava para a docência das disciplinas específicas do Curso Normal, como também formava o “técnico em educação”, o equivalente hoje ao Especialista em Educação.

O Curso de Pedagogia⁶ surgiu, durante o regime autoritário conhecido como Estado

⁵ Os alunos que concluíam os cursos ordinários de três anos das chamadas seções fundamentais (Filosofia, ciências, Letras e Pedagogia) obtinham o título de Bacharel, e o bacharel que fizesse o curso de Didática, recebia o diploma de Licenciado.

Novo período caracterizado por uma ideologia antiliberal e antidemocrática, marcada por uma política de corte fascista que pretendia eliminar todas as forças de resistência existente no país. (BRZYZYNSKI. 1996)

A partir de 1945, iniciou-se a fase de redemocratização do país, caracterizada pela pressão interna dos militares, que contou com o apoio das camadas médias, e facções da classe dominante, ligadas ao capital norte-americano. Também os Estados Unidos contribuíram para impulsionar a reorganização liberal democrática, implantando-se um regime que tentou acompanhar as exigências do governo Americano, logo da Segunda Grande Guerra e a queda dos regimes totalitários.

Durante a década de 50 tanto Brasil, como o resto da América Latina iniciou um longo processo de submissão aos interesses norte-americanos e tentaram adequar-se à expansão do grande capital estrangeiro. Sendo assim, a industrialização, e modernização dos países era o lema dos governos ditos democráticos. A burguesia nacional, representada pelos empresários, era a maior defensora da industrialização, também a classe média, e a frágil esquerda que acreditavam na necessidade de industrializar os países.

Após a Segunda Guerra Mundial, o governo dos Estados Unidos iniciou um extenso programa de assistência técnica aos “países subdesenvolvidos”, principalmente àqueles situados na América Latina.

Vale ressaltar que os acordos bilaterais assinados entre os Estados Unidos da América e o Brasil, imediatamente terminados após a Segunda Guerra Mundial só são homologados pelo Congresso Brasileiro em 1959. Um acordo firmado em 1957, o PABAE, tinha término previsto para 1964.

Quando o Programa de Assistência Brasileiro Americano ao Ensino Elementar, PABAE, instalou-se no Brasil, especificamente no estado de Minas Gerais, em Belo Horizonte, em 1957, no Instituto de Educação, encontrou no estado de Minas Gerais, um sistema articulado de supervisão nas escolas primárias. Portanto não se pode dizer que em Minas Gerais o PABAE tenha sido fator importante na institucionalização da função supervisora.

O PABAE, foi fator importante na institucionalização desta atividade nos estados

⁶ Como consequência o Curso de Pedagogia foi estruturado no sentido de atender a política nacional que procurava o disciplinamento social e atender os interesses centralizadores próprios da ditadura de Vargas, organizado-se, academicamente, por analogia ao bacharelado.

de Goiás e São Paulo. A supervisão existente, gestada no âmbito das reformas escolanovistas de Campos, tinha como eixo de suas atividades, a escola. Esperava-se que as supervisoras atuassem sobre o trabalho do professor nas escolas. (Peixoto:1993, apud Rangel, 2001, p. 40).

Em 1958, 14 professores⁷, foram enviados à Universidade de Bloomington, estado de Indiana (EUA) para se especializarem e posteriormente fundarem em Belo Horizonte os cursos de formação de supervisores que mais tarde seriam espalhados por todo o Brasil, a partir desses professores treinados em Belo Horizonte e nos Estados Unidos. Os brasileiros, antes mesmo de saírem do Brasil rumo aos Estados Unidos, assumiram compromissos com o futuro trabalho no plano piloto. Para Tavares (1980, p.10, apud Rangel, 2001, p.73), o PABAAE influencia a educação brasileira, incutindo a “*ideologia democrática*”, junto às gerações jovens e passando aos brasileiros a percepção do amigo americano, por meio da ajuda prestada pelos Estados Unidos.

É pertinente destacar os três objetivos básicos definidos para o PABAAE, porque esclarecem a realidade concreta do existir do supervisor no contexto educacional brasileiro em suas origens:

1º- introduzir e demonstrar, para os educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizadas na educação primária promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa dos professores;

2º- criar e adaptar material didático e equipamento com base na análise de recursos disponíveis no Brasil, e em outros países, no campo da educação primária;

3º -selecionar professores,de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimentos da língua inglesa a fim de serem enviados os Estados Unidos para cursos avançados, no campo da educação primária (TAVARES, 1980, p. 44).

Com a expansão da matrícula do ensino primário e do secundário, cada vez mais era colocado no tapete político a necessidade de mudar o modelo de educação superior, dado que se revelava inadequado, tanto desde o ponto de vista qualitativo como quantitativo. Algumas tentativas de reformulação já foram colocadas pela Lei 4.024/61, porém não ficou

⁷Foram enviados os seguintes professores: Magdala Bacha; linguagem, Rizza Araújo Porto; aritmética, Wellington Armanelle, ciências, Maria Inolita Peixoto, estudos sociais, Marina Couto; currículos e supervisão, Nazira Feres Abi-Saber, pré-primário, Nelson Hortman, audiovisual, Teresinha Nardelle, 5ª série, Maria de Passos, 4ª série, Beatriz Costa, 3ª série Terezinha Casassanta, 1 série.

muito claro o posicionamento sobre a formação dos Especialistas de Educação que o sistema educacional brasileiro estava requerendo. Só no Art. 52, observamos uma breve referência, na qual prevê, a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primários através do ensino normal.

Durante mais de duas décadas o Curso de Pedagogia permaneceu com o esquema 3+1, sendo ainda reforçado pelo Parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação, decorrente dos postulados da Lei No. 4.024/61, que se voltava para a qualificação dos serviços educacionais.

O Parecer regulamentou o currículo mínimo do Curso de Pedagogia, porém apresentou certa ambigüidade, dado que adotou uma postura conciliatória: manifestou que para a continuidade do curso, teria que ter conteúdo próprio; e como este não apresentava conteúdos específicos devia ser extinto, porém ao mesmo tempo, supervalorizando esse conteúdo, protegendo a existência do curso. O relator do Parecer, Conselheiro Valnir Chagas, considerou –conforme a experiência de países mais desenvolvidos - a necessidade de elevar o nível de formação do professor através da pós-graduação nas instituições de ensino superior.

A própria LDB de 61 colocava a ênfase nos Institutos de Educação para formar professores para a escola normal “dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras” (Art. 59, parágrafo único).

Com a determinação do currículo mínimo do Curso de Pedagogia previsto no Parecer 251/62 se procurava manter uma unidade de conteúdos básicos como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional. Mas os educadores do país foram contra este parecer devido que na verdade deixava de lado as características próprias de cada região ao unificar o currículo em nível nacional.

Assim, a LDB não cogitou a formação de Especialistas na graduação, só no Art. 42 limitou-se a prever a formação de professores, orientador, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário. E no Art. 52 prescreveu que o diretor de escola de 2º Grau deveria ser um “educador qualificado”. Assim, os cursos de Administração Escolar e outros criados em 1946, em nível pós-normal, foram incorporados ao Curso de Pedagogia, como de curta duração.

Por outro lado a LDB classificou o Orientador Educacional em dois tipos: Orientador de Educação de Ensino Primário com formação de nível colegial ou pós-normal,

obtido através de curso especial em “Instituições de Educação” e que teriam acesso os diplomas em escolas normais de grau colegial e em Institutos de Educação com estágio mínimo de três anos no magistério primário (art.64). E Orientador de Educação de Ensino Médio com formação em “curso especial” a que teriam acesso os licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais, bem como os diplomados em Educação Física e os Inspectores Federais de Ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério (Art. 63).

Podemos verificar que a Lei 4.024 procurava a formação dos recursos humanos para atuarem na área de educação. Porém ela entrou no cenário brasileiro defasada historicamente, e não conseguiu acompanhar a realidade educacional. Assim, tanto os setores mais críticos e progressistas da sociedade civil como o próprio governo entendiam que era necessária uma reforma dos cursos universitários, para que estivessem à altura das novas exigências da sociedade.

O Decreto-Lei no. 53 de 1966 determinou no seu Art 4º que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras das universidades fossem transformadas. E o Artigo 3º estabeleceu que as Universidades Federais deviam oferecer cursos de formação de professores para ensino de segundo grau e de Especialistas em Educação, porém não especificou quais seriam essas especialidades.

Em 1967, o Decreto No. 252 no artigo 4º explicitou que a formação pedagógica dos Especialistas de Educação e dos professores deveria ser ministrada em unidades de ensino profissional e de pesquisa aplicada. Porém foi dada uma maior ênfase às normas que norteariam a implantação dos departamentos na nova estrutura universitária.

Nesse contexto a United States Agency Internacional for Development-USAID⁸ teve um papel fundamental na implantação destas reformas na educação. Os decretos citados foram parte de uma política de doutrinação e alinhamento aos interesses norte-americanos desenvolvida durante a ditadura militar.

O Brasil percorreu toda a década de 1960 num clima convulsionado pelas lutas políticas e sociais que envolviam estudantes universitários, e secundaristas, professores, trabalhadores urbanos e rurais, militares subalternos, entre outros. Sendo assim, as elites brasileiras não duvidaram em apoiar todas as medidas autoritárias que garantiram a continuidade do sistema capitalista.

⁸ O governo firmou acordos que envolviam o Ministério de Educação e Cultura e a USAID, com o intuito de assessorar técnica e financeiramente o setor educacional brasileiro.

A Reforma Universitária já era uma bandeira de luta dos movimentos estudantis, dos professores e dos dirigentes universitários desde inícios dos sessenta⁹, porém a ditadura iria dar uma conotação muito diferente da esperada. Porém o modelo adotado pela Reforma Universitária na verdade foi marcado pela intenção de preparar técnicos, mão-de-obra qualificada para atuar no mercado de trabalho, objetivando atender ao apelo desenvolvimentista. Conforme os supostos requerimentos do capitalismo brasileiro o governo devia investir na educação, conforme o ideário tecnicista. Dando lugar à implantação de uma política de desenvolvimento de recursos humanos, subsidiada pelos aportes teóricos dos ideais do capital humano¹⁰ e da modernização.

Com a Reforma Universitária constatamos um terceiro momento de reestruturação do Curso de Pedagogia. O Artigo 30 da Lei 5.540/68 estabelece que “a formação dos professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares faz-se em nível superior”.

A citada lei previa três ordens de habilitação: a) “as especialidades” regulamentadas em lei, sujeita a currículo e duração mínima fixada pelo Conselho Federal de Educação”(Art. 26); b) a outras especialidade que o Conselho Federal de Educação tinha por necessário ao desenvolvimento nacional (art. 260); e c) as que as universidades e os estabelecimentos isolados resolveram oferecer “para atender às experiências de sua programação específica e fazer face às peculiaridades do mercado de trabalho regional”(Art. 18).

Porém apesar, do que a própria lei especificava, o Decreto-Lei 464/69, Art. 16 estabeleceu que “enquanto não houver em número bastante, os professores e especialistas a que se refere o Artigo 30 -Lei no. 5.540-, a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência, realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação”¹¹.

⁹ O movimento defendia a necessidade de conferir aos estabelecimentos universitários autonomia financeira e administrativa, a extinção da cátedra vitalícia e a participação estudantil na administração das universidades.

¹⁰ Teoria que defende o investimento nas pessoas, objetivando o desenvolvimento das capacidades humanas e sua ulterior utilização produtiva. O norte-americano Theodoro Schultz ganhou o Prêmio Nobel da Economia em 1968, defendendo esta Teoria do Capital Humano, ver CORAGGIO, 1996 E FRIGOTTO, 1995.

¹¹ A implantação deste instrumento legal, não estava num todo de acordo com a realidade do sistema educacional brasileiro, dado que as regiões mais pobres não contavam com o número de profissionais de educação necessários para atender a demanda do sistema. Portanto foram necessárias normas complementares para preencher as vagas dos de cargos de professores especialistas, em caso de inexistência de profissionais diplomados através do exame de suficiência Na Especialização de Administrador Escolar, o problema foi muito grande dado que não havia profissionais formados. Isto exigiu normas complementares para remediar estas

A Reforma Universitária também determinou os currículos mínimos dos Cursos de Pedagogia, que estavam constituídos por um ciclo de caráter comum formado por um bloco de conteúdos necessários para formação genérica, e um ciclo diversificado, constituído pelas especializações, direcionado às habilitações específicas¹².

Através do Parecer 252/69¹³ foram determinadas as diretrizes dos Cursos de Pedagogia e sua duração¹⁴. Este Parecer aboliu, de fato, o esquema 3+1 e determinou, que após os estudos de Pedagogia, o título a obtido seria de Licenciado, e ainda, esclareceu que, qualquer que fosse a habilitação cursada, daria o direito aos habilitados de serem profissionais do ensino normal; incluindo-se para tal caso a disciplina Didática no ciclo comum, dado que dava um maior suporte teórico/prático ao desempenho desses profissionais.

O Parecer 632/69 estabeleceu que a formação do educador devia dar-se em três planos: o das ciências básicas do homem, como fundamentação geral de todo estudo científico da educação; o das ciências humanas aplicadas ao conhecimento do processo educativo e assim qualificadas de educação; e da elaboração dos métodos e técnicas educacionais (Sucupira apud Brzynkynski, 1996)

Especialista de Educação poderia exercer atividades tais, como: magistério da escola primária (atividade exercida desde o início do Curso de Pedagogia); atividades referentes a cada especialidade (habilitação); magistério do ensino normal.

A supervisão educacional brasileira é pois produto da assistência técnica norte-americana prestada aos países da América Latina, objetivando mudança de mentalidade para se alcançar um nível de vida mais sadio e economicamente produtivo, impedindo, dessa forma, a penetração do comunismo.

Pelo exposto, pode-se afirmar que deliberadamente e intencionalmente, o Supervisor Educacional se inseriu ao contexto educacional brasileiro, como também foi intencional a formação a ele dada, por razões prioritariamente políticas e econômicas.

carências como o Parecer No. 1706/73 que autorizou a professores sem habilitação específica dirigir estabelecimentos de ensino

¹² O número de habilitações foi fixado no mínimo de duas, podendo o então graduado voltar aos estudos para ter outra habilitação, mediante aproveitamento de estudos anteriores.

¹³ Este parecer foi desdobrado em quatro partes: 1) recuperar a história do Curso de Pedagogia; 2) Regulamentação do curso, em consequência observando a promulgação da LDB/61; 3) Apresentar descrição sobre os artigos da Lei 5.540/68 que prescreveram a formação de professores e especialistas; 4) Discorrer sobre a “filosofia” da nova regulamentação, como indicar as disciplinas das partes comum e diversificada.

¹⁴ O Parecer fixou em 1.100 horas para o cursado da licenciatura curta e 2.200 horas para o cursado da graduação plena, podendo ser realizado entre 1 ano e meio a 4 anos e de 3 a 7 anos, respectivamente.

Segundo Soares (1984) a experiência em magistério, para os habilitados em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar, só foi definida em 1972, através do Parecer 867, segundo o qual a experiência em magistério anterior ao ingresso no curso ou à obtenção do diploma, não poderia ser inferior a um ano para a habilitação Orientação Educacional e a de um semestre letivo para as demais habilitações.

O ideário que orientou esta reforma se fundamentou na pedagogia tecnicista de origem funcionalista positivista. E tinha como objetivo político a capacitação e o treinamento dos Especialista e profissionais de educação, para atender às demandas do setor produtivo capitalista.

Assim, foi acentuada ainda mais, a divisão do trabalho escolar fragmentando as tarefas dos profissionais, na escola seguindo o modelo taylorista implantado nas fábricas. Como ideologia, o taylorismo¹⁵ tende a dar autonomia à técnica, apresentando o parcelamento do trabalho, a limitação do consumo das massas nos quadros da reprodução simples do trabalho, como categorias a-históricas, inerentes à natureza humana. Por outro lado a imposição deste modelo tecnicista contribuiu para desintegrar o trabalho pedagógico e aprofundou os embates entre os especialistas e professores, no interior da escola. Dado que os Especialistas de Educação sem ter uma formação apropriada, desempenhavam funções supervalorizadas, dentro da hierarquia escolar e ainda, a remunerações destes era superior aos dos professores, fato este, que propiciou ações de caráter corporativas entre os especialistas de educação.

Desde a implantação da figura do Especialista de Educação foi instalada a fragmentação tanto na formação inicial dos educadores quanto do trabalho educativo no interior da escola. O curso de Pedagogia através do modelo pedagógico em habilitações, contribuiu para suprimir da formação do educador o caráter totalizador da ação educativa,

¹⁵ O termo taylorismo pode ser definido como a soma total daquelas relações de produção internas ao processo de trabalho que tendem a acelerar a conclusão do ciclo mecânico dos movimentos no trabalho e preencher as brechas no processo do trabalho. Essas relações são expressas num princípio geral de organização que reduz o grau de autonomia dos trabalhadores e os coloca sob uma permanente vigilância e controle no cumprimento das normas imputadas. Já o fordismo, enquanto processo de trabalho organizado a partir de uma linha de montagem, deve ser entendido como o desenvolvimento da proposta taylorista. O fordismo abraça os princípios do taylorismo e os coloca mais efetivamente em prática, para obter uma intensificação ainda maior no trabalho. Ford, mediante a introdução da linha de montagem, leva a cabo um desenvolvimento criador de Taylor que o conduz, do ponto de vista do capital, a uma espécie de perfeição. O fordismo trata de fixar o trabalhador num determinado posto trabalho com as ferramentas especializadas para execução dos diferentes tipos de trabalho e transporta, através da esteira, o objeto de trabalho em suas diferentes etapas de acabamento, até sua conformação como mercadoria. Dessa forma, o fordismo desenvolveu ainda mais a mecanização do trabalho, incrementou a intensidade do trabalho, radicalizou a separação entre trabalho manual e trabalho mental, submeteu rigorosamente os trabalhadores à lei de acumulação e transformou o progresso científico em instrumento de poder a serviço da expansão uniforme do valor. (Moraes Neto, 1989 apud Souza 2002, p.75)

dado que a formação do professor e do especialista recebia um tratamento diferenciado, distanciando este último da função docente. Assim, o Especialista de Educação, com um saber limitado, passou a ser um dos sujeitos determinantes, no contexto das políticas de caráter centralizadoras e totalitárias, dado que era quem operacionalizava, no interior das escolas, a ideologia dominante, especialmente através dos currículos, especialmente como consequência da Lei 5.692/71.

Com efeito, a lei profissionalizante 5.692/71, segundo Medeiros (1987) objetivava preparar a mão-de-obra para trabalhar tanto na máquina estatal como no mercado, bem como especializar o trabalhador para atender as demandas da iniciativa privada, especialmente as multinacionais que se aglutinavam no país durante a década de 1970.

Nesse sentido, a citada lei determinou no Artigo 33 que “a formação de administradores, planejadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação com duração plena ou curta, ou de pós-graduação”. Isto veio a reforçar o estabelecido na lei 5.540/68, no que concerne à formação de Especialista de Educação, dado que determinou a obrigatoriedade da presença de Especialistas de Educação nos estabelecimentos de ensino, garantindo deste modo a perpetuação da ideologia dominante.¹⁶

Respondendo aos interesses econômicos da época a política educativa foi considerado um assunto de interesse econômico e de segurança nacional, e o Especialista de Educação passou a exercer, nos diversos setores do sistema educacional, a função de promover as condições necessárias para implantar o controle do ensino. Assim a pretendida neutralidade técnica que era colocada como elemento que configurava o Especialista, era na verdade, uma camuflagem, para que, cada vez mais, as decisões emanadas dos escritórios do MEC, foram substituindo a participação social no processo de toma de decisões dentro da escola.

Mas apesar da grande repressão implantada pelo regime militar a sociedade brasileira foi-se organizando e resistindo aos embates contra a sociedade civil. Assim, no final da década de 70, a classe trabalhadora ameaçada, começou a organizar-se, através dos sindicatos e associações que foram fortalecendo as lutas sociais. Esses movimentos passaram a se generalizar por várias categorias de profissionais, dentre elas a dos educadores que,

¹⁶ Não devemos esquecer que ambas leis foram implantadas pelo regime militar iniciado em 1964, por meio de um golpe que representou para o Brasil uma ruptura política que mudou a vida dos brasileiros. Essa ruptura deu-se em nome de um projeto econômico coordenado pelas multinacionais instaladas no Brasil, e com o apoio das elites brasileiras que pregavam uma ideologia de cunho desenvolvimentista.

através de suas associações, promoveram vários eventos na busca de reconquistar a sua identidade. Por outro lado muitos educadores e intelectuais progressistas iniciaram uma crítica cerrada ao sistema questionando a política educacional.

Deste modo, o Estado mudou sua estratégia de ação e atenuou o uso da força de repressão, procurando obter adesão espontânea das massas. Iniciou um processo de cooptação da força trabalhadora e de suas organizações, na procura de combater o “comunismo” presente no movimento popular.

Assim, os acontecimentos político-econômicos que ajudaram a influenciar a formação e a prática do Especialista de Educação viram-se afetados. O governo enfraquecido foi lentamente separando-se dos setores que inicialmente o haviam apoiado. Os industriais perceberam que o governo militar era incapaz de conter os conflitos sociais e retirou-lhe o seu apoio.

Na década de 80, como consequência da ação dos movimentos sociais e da própria crise econômica foi lentamente conformando um cenário político-social que daria lugar a chamada “abertura política”. Uma vez instalada a Nova República, porém sem ter causado verdadeiras rupturas estruturais, iniciou-se um novo período democrático marcado por muitas lutas sociais e demandas insatisfeitas. Neste contexto os educadores consolidaram as suas associações de classe como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação –ANFOPE.

Num contexto de muito debate foram, também redefinindo as diretrizes para os cursos de educação, que durante toda a década de 80 foram objeto de discussão. Trazendo para o debate a questão do papel político do educador na luta pela democratização da educação na procura de uma educação para todos e de qualidade social. Participando neste cenário os educadores que defenderam a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos ou Pedagogia Histórico Crítica, objetivando superar as tendências tradicionais e tecnicistas das décadas anteriores.

O Primeiro Seminário de Educação realizado em Campinas, foi o marco inicial para discutir a reestruturação dos currículos do Curso de Pedagogia, iniciado-se um movimento que procurava uma articulação em nível nacional deste debate. Como consequência deste movimento, o MEC, resolveu consultar as universidades federais, sobre reformulação dos Cursos de Pedagogia. Por outro lado, também a Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência, contribuiu para o debate durante toda a década de 80.

O que realmente caracterizou a redefinição do Especialista de Educação foram os movimentos articulados pelas associações, como Associação Nacional de Política e Administração de Educação –ANPAE que organizou vários encontros¹⁷ e da própria ANFOPE, objetivando contribuir na luta política para que o Especialista tivesse a docência como base na sua formação e deste modo minimizar o trabalho fragmentado.

Também podemos mencionar os encontros de orientadores e supervisores¹⁸ que certamente contribuíram para o debate, embora não apresentassem propostas para definir o Curso de Pedagogia, faziam análise de práticas integradas e, descobrindo-se como educadores, propunham um trabalho coletivo que considerasse a escola como parte da totalidade social e ser capaz de entender as relações de contradição existentes na prática educativa.

As associações¹⁹ de supervisores e orientadores objetivavam a recuperação da pessoa do educador e defendiam o diálogo e a integridade do trabalho pedagógico contra uma especialização imposta e estéril. Lutavam pela consolidação de um projeto educacional que conduzisse a “ömnilateralidade”, ou seja, um trabalho humano na sua dimensão espiritual e material, que levara em consideração a totalidade social rompendo deste modo com a mera fragmentação implantada pelo trabalho de caráter capitalista.

Desde final da década de 60 até meados da década de 70, foram criadas as duas primeiras associações de supervisores educacionais no Brasil, a ASSERS e ASEEP, e, no final da década de 70 e início da de 80 nasceu a grande maioria das associações, ou seja, treze, entre os anos de 1978 e 1980, quando era mais intensa a mobilização geral dos trabalhadores brasileiros e demais segmentos da sociedade civil.

Sete das associações foram criadas entre os anos de 1981 e 1984. Uma questão que chama a atenção na caminhada das associações é a sua denominação. São utilizados cinco diferentes: Supervisores Escolares, Supervisores pedagógicos, Supervisores de Ensino e Supervisores de Educação ou Educacionais.

A luta pela regulamentação do exercício da profissão do Supervisor Educacional exigia da categoria a definição de uma designação uniforme. Esta questão foi objeto de

¹⁷ Podemos citar os Encontros Nacionais de Supervisores Educacionais –os ENSs- que tiveram uma acentuada contribuição. Os Congressos Brasileiros de Orientação Educacional que também tiveram sua articulação para orientar o debate.

¹⁸ Também podemos mencionar que nesses encontros foi proposto um trabalho interdisciplinar, tendo como objeto comum o currículo. E redefinir o seu trabalho como educadores.

¹⁹ Algumas das associações defenderam a idéia de fazer um trabalho integrado entre supervisores e orientadores, chegando a fazer até publicações dessas experiências., ver ALVEZ, 1995 e FUSARI, 1979.

reflexão e debates no encontro com as representantes das associações, em Brasília, em novembro de 1979, para se proceder aos estudos, análise e reformulação do projeto de Lei nº 1.761/79 da CLT (caso de origem) de nº 45/80 do Senado Federal que regulamenta o exercício da profissão do Supervisor Educacional. A categoria vinha usando, oficialmente, as duas designações: Supervisor Educacional nos ENSES²⁰, e Supervisor Escolar no projeto em tramitação.

Discutida a questão, a categoria define-se pela designação de Supervisor Educacional, por ser mais abrangente e caracterizar melhor a área de atuação deste profissional. Isto por considerar que os serviços de tais profissionais não se restringem ao âmbito escolar, ao contrário, se ampliam. A partir de então a categoria passou a usar unificadamente a designação de Supervisor Educacional, tal decisão adquire importância fundamental porque, ao colocar em questão a sua própria designação enquanto profissional, a categoria definiu sua posição privilegiando o educativo. A denominação de supervisores de educação ou educacionais é a utilizada pela associação pioneira, a do Rio Grande do Sul, e por mais quatorze.

A questão da denominação supervisor escolar, pedagógico e educacional não é apenas uma adjetivação, é mais fundo do que parece. Trata-se de um enfoque dado ao trabalho e à função do supervisor: meramente técnico restrito ao âmbito escolar ou educacional exercido por um educador comprometido com a transformação da escola, da educação. A definição da categoria pela denominação de Supervisor Educacional, nos fins do ano de 1979, reflete a influência do contexto educacional e social de então. A escolha do termo Educacional é reforçada no ano seguinte pelo tema central do III ENSE: O Supervisor – Um Educador. Assim, os nomes dados às associações refletem a influência exercida pelo momento histórico em processo e as circunstâncias de surgimento do profissional. A importância histórica desses debates nacionais é a possibilidade de avaliar a formação da consciência crítica do Supervisor Educacional, da reestruturação dos currículos e programas que norteiam as disciplinas básicas nos cursos de formação.

Porém já na década de 1990, podemos observar que existe uma retomada do debate no que diz respeito aos cursos de pedagogia porém estes últimos anos estão marcados por um discurso de cunho neoliberal em que privilegia a produtividade, os valores da economia de mercado, embora essa orientação já vinha sendo discutida desde os anos 80, observamos que ela consegue ganhar consenso durante os anos noventa.

²⁰ ENSES: Encontro Nacional de Supervisores Educacionais.

Neste contexto a educação deixa de ser um direito e passa a ser considerado um bem de consumo que se compra no mercado. Assim, a educação deve preparar o novo trabalhador, de acordo com os novos padrões, porém a preocupação é com a produtividade e não com a formação humana e a conscientização política dos sujeitos como cidadãos.

O trabalho de Especialista da Educação assume, mais uma vez uma conotação pragmática, onde a prática representada pelos problemas concretos é altamente valorizada em detrimento de uma teoria crítica, ou seja, da própria práxis.

Em consequência as políticas neoliberais retomam o legado tecnicista da década de 1970, exigindo do Especialista de Educação um domínio de habilidades que demonstrem o exercício da polivalência ou multifuncionalidade, visando a produtividade medida nos seus aspectos quantitativos, à cooperação em equipe e capacidade comunicacional, à receptividade, para poder adquirir novos conhecimentos e informações e o domínio das tecnologias educacionais.

Desde o ponto de vista da legislação, não observamos que o projeto neoliberal consolidado na Lei 9.394/96, contenha mudanças significativas, em relação à legislação anteriores (Lei 5.692/71), o artigo 64 estabelece que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção supervisão e orientação 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 forma, a base comum nacional.

A política educacional novamente prevê as habilitações sem explicitar, com clareza, a formação básica necessária ao educador para atender o processo educativo em sua totalidade, pois antes de se habilitar em uma determinada área de conhecimento, é preciso que o educador compreenda o espaço no qual está inserido, que compreenda a educação e sua correlação com a sociedade. Caso contrário o educador não poderá que, assim, possa interagir e contribuir na transformação da sociedade. Contrariamente mais uma vez, o Especialista de Educação é colocado num papel diferenciado, sendo afastado da formação pedagógica para atuar no âmbito da escola.

CAPÍTULO III

SUPERVISÃO EDUCACIONAL NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITUIUTABA: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

“Não somos pescadores domingueiros, esperando o peixe. Somos agricultores, esperando a colheita, porque a queremos muito, porque conhecemos as sementes, a terra, os ventos e a chuva, porque avaliamos as circunstâncias e porque trabalhamos seriamente”.

Danilo Gandin

Ciente de que o fato histórico se realiza num tempo/espaço procuramos reconstruir nesse capítulo a trajetória da supervisão na rede municipal de ensino de Ituiutaba. A inexistência quase total de material dificultou a re-construção histórica da organização do serviço de supervisão educacional no município de Ituiutaba; fato que nos impôs alguns limites.

Localizado no Pontal do Triângulo Mineiro, o município de Ituiutaba conta hoje, de

acordo com dados do IBGE, com uma população de 87751 habitantes.

Ituiutaba é considerada uma cidade de excelente qualidade, de vida, devido aos investimentos nas áreas de saúde, educação e saneamento básico.

Começaremos aqui uma pequena viagem na história político- administrativa do município, com os olhos voltados para os projetos na área da educação para que possamos entender como nasceu no município o serviço de supervisão educacional.

Em 1901 nasce o município de Ituiutaba, mas é a partir de 1908 que começamos a escrever no município um pouquinho da sua história da educação.

O município teve vários nomes no decorrer de sua história: Campanhas do Tijuco, Capela do São José do Rio Tijuco (1833), Distrito de São José do Tijuco (1839), Vila Platina (1901) e, finalmente, Ituiutaba (1915) que, em uma das línguas indígenas locais quer dizer "povoação do rio Tijuco". Tijuco significa "lama". Seus principais fundadores foram os desbravadores Joaquim Morais e José da Silva Ramos, cujos descendentes permanecem nessa região.

Os habitantes da região eram os ameríndios caiapós, chamados de tabajaras ou "bilreiros", pertencentes ao grupo Jê, popularmente chamados de *bugres*.

Por volta de 1819, chegaram a região do Rio Tijuco, Joaquim Antonio de Morais e José da Silva Ramos com suas famílias. José da Silva Ramos, propôs ao concunhado, mais jovem Joaquim Antonio de Morais, separarem uma parte de suas glebas, para a construção de uma capela e um cemitério.

Em 1830 chegou à região o padre Antônio Dias Gouveia, em companhia de seus sobrinhos. Empenhou-se em concretizar a construção da capela e do cemitério com o apoio dos moradores da região.

Por volta de 1832 foi edificada a primeira capela em honra a São José, e em torno dela nasce o *Arraial São José do Rio Tijuco*, pertencendo ao município de Prata. A emancipação aconteceu pela força da Lei Estadual de nº 319 de 16 de Setembro de 1901, passando a chamar-se *Vila Platina*, em 1915, o município passou a chamar-se *Ituiutaba*.

Conforme assinala o historiador Edelweiss Teixeira deixaram os panariás vestígios abundantes às margens dos rios Tijuco e Prata. Além de igaçabas fez-se lembrada na toponímia regional: I - rio, TUIU - barrento; TABA - povoação, cidade.

Entre os indígenas e o branco invasor não ocorreu, praticamente, luta pois, tão logo verificaram aqueles a superioridade de armas dos desbravadores ou se submeteram,

agrupando-se na aldeia de São Francisco de Sales, ou se deslocaram para Goiás e Mato Grosso.

Os rios Prata e Tijuco, especialmente o primeiro, constituíram as principais artérias de penetração na zona de Ituiutaba. Homens de espírito forte afeiçoados à aventura, os povoadores iam sertão à fora, tomando posse de grandes extensões de território. Ainda segundo Edelweiss Teixeira, partiram do Desemboque várias expedições, com objetivo de desbravar o sertão entre os rios Grande e Paranaíba. A de 1807, na qual tomaram parte Januário Luiz da Silva, Pedro Gonçalves da Silva, José Gonçalves Heleno, Manuel Francisco, Manuel Bernardes Ferreira e outros, resultou no aparecimento de diversas cidades ora existentes. Após a bandeira de 1810, do Sargento-mor Eustáquio (depois Major), no ano seguinte outra se embrenhou na região margeando o Rio Grande, chefiada pelo sertanista João Batista Siqueira e pelo capelão Pe. Cláudio José da Cunha. Em 1812, o Major Eustáquio fez nova entrada, levando como capelão Pe. Hermógenes Cassimiro de Araújo Brunswick, que se tornaria um dos vultos mais destacados da região. Após essas investidas, constatando a transmigração dos caiapós para as margens do rio Grande e lado goiano do Paranaíba, a onda civilizadora avançou, pontilhando com sesmarias o território triangulino.

Nos limites de Ituiutaba e Prata, na foz do Douradinho e daí, rio abaixo, passando pelo Salto do Prata, Aldeia Velha até o córrego São Vicente, encontrava-se o primeiro núcleo de povoamento do atual Município, conforme cartas de sesmarias nos códices do Arquivo Público Mineiro. Em 1830, teria chegado a Ituiutaba o Pe. Antônio Dias de Gouveia, adquirindo, inicialmente, a sesmaria das Três Barras, as margens do Tijuco, e posteriormente diversas outras propriedades. Sua vida foi das mais agitadas, sendo apontado como fundador das cidades de Prata e Ituiutaba. Nesta, após a doação do patrimônio feita por Joaquim Antônio de Moraes e José da Silva Ramos, o Pe. Gouveia conclamou os fazendeiros da redondeza para levarem avante o objetivo dos doadores. Em 1832, teria surgido a capela e um ano depois chegava o primeiro capelão Pe. Francisco de Sales Souza Fleury.

O primeiro juiz de paz foi eleito em 1836.

As habitações surgiram em torno da capela. Esta, assim como o casario, ficava numa parte baixa, às margens do córrego Sujo. Mais tarde, por vontade popular, erigiu-se novo templo cuja conclusão se deu em 1839. A primeira residência edificada no "Largo da Capela" parece ter sido a do fazendeiro Antônio Inácio Franco.

Em 1839, era criada a paróquia de São José do Tijuco, compreendendo os curatos do

Carmo, de Morrinhos da Prata e de São Francisco das Chagas de Monte Alegre. Tornada sem efeito sua criação, apenas em 7 de novembro de 1866 o povo tijucano viu surgir a freguesia de São José do Tijuco. Desmembrada da de Nossa Senhora do Carmo do Prata.

No local da capela edificada em 1839, José Martins Ferreira e José Flausino Ribeiro, a frente da população de São José do Tijuco, construíram a Matriz, concluída em 1862.

Com a chegada do vigário, Pe. Ângelo Tardio Bruno, nomeado por provisão de 1883, o povoado tomou novo impulso e vários melhoramentos foram conseguidos: escola aberta e dirigida pelo vigário banda de música com oito figuras, organizada em 1886 por Francisco Vieira do Nascimento; Lira Congressista, com 20 integrantes, fundada em 1899 por Coletto de Paula; Clube Republicano de São José do Tijuco, cuja instalação, em 1887, repercutiu até no Rio de Janeiro; o Jornal Vila Platina, criado em 1910 e muitos outros.

No decorrer dos tempos, Ituiutaba cresceu, tornando-se centro econômico de uma área rica e bastante desenvolvida.

Com sede na antiga povoação de São José do Tijuco, foi criado o distrito desse nome pela Lei provincial n.º 138, de 3 de abril de 1839, confirmada pela Lei estadual n.º 2, de 14 de setembro de 1891.

Em 16 de setembro de 1901 a Lei estadual número 319 instituiu, com território desmembrado do Município de Prata e sede na povoação de São José do Tijuco, o Município de Vila Platina, cuja instalação ocorreu a 2 de janeiro de 1902. Este, na divisão administrativa de 1911, compunha-se de um só distrito, de igual denominação. Pela Lei estadual n.º 663, de 18 de setembro de 1915, a sede de Vila Platina recebeu foros de cidade, passando a chamar-se Ituiutaba, tal como o distrito e o Município.

Nos quadros de apuração do Recenseamento de 1920, figurava ainda um só distrito. Em virtude porém, da Lei estadual n.º 843, de 7 de setembro de 1923, o Município passou a abranger o distrito de Santa Vitória, criado com território desmembrado do de Ituiutaba, assim permanecendo até 1943.

Segundo o Decreto-lei estadual n.º 1.058, de 31 de dezembro de 1943, que estabeleceu a divisão territorial em vigência no quinquênio 1944-48, criaram-se os distritos de Capinópolis, com parte do território do distrito de Ituiutaba, e o de Gurinhatã, terras desmembradas daquele e do de Santa Vitória. Conseqüentemente, na mencionada divisão territorial, o Município compreendia os 4 distritos de Ituiutaba, Capinópolis, Gurinhatã e Santa Vitória.

Pela Lei n.º 336, de 27-12-1948, perdeu este último distrito, elevado a Município.

Em 11 de dezembro de 1953, a Lei estadual nº 1.039 criou o distrito de Ipiaçu, por desmembramento do distrito-sede de Ituiutaba, e emancipou o de Capinópolis.

Por ocasião do Censo de 1960 havia três distritos: Ituiutaba-sede, Gurinhatã e Ipiaçu. Estes últimos passaram a categoria de município em 30 de dezembro de 1962, por força de Lei estadual nº 2.746, voltando Ituiutaba a constituir-se de um só distrito.

Nos quadros de divisão territorial datados de 1936 e 1937, bem como no anexo ao Decreto-lei estadual nº 88, de 30 de março de 1938, Ituiutaba era termo judiciário único da Comarca de igual nome.

Dá-se o mesmo nas divisões vigentes nos quinquênios 1939-43 e 1944-48 fixadas, respectivamente, pelos decretos-leis estaduais nº 148, de 17 de dezembro de 1938 e 1.058, de 31 de dezembro de 1943.

É atualmente sede de Comarca de 3ª entrância, com jurisdição sobre os municípios de Cachoeira Dourada, Capinópolis, Ipiaçu, Santa Vitória e Gurinhatã.

Fernando Alexandre Vilela de Andrade, foi o quarto Agente Executivo no período de 1908 a 1911, e o pioneiro em educação. Na sua gestão tornou-se obrigatório no município o ensino primário, quer urbano, quer rural, conseguindo assim freqüência necessária para o funcionamento do grupo Escolar João Pinheiro, recém-criado na época; que foi também o primeiro grupo escola que se criou no Triângulo Mineiro. Além de instalar algumas escolas rurais vencendo a tremenda dificuldade da falta de corpo docente, criou ainda a taxa escolar

Na gestão do sexto Agente Administrativo Dr. Antonio Domingues Franco no seu primeiro mandato 1919 a 1922, houve o grande impulso do ensino primário no município, pois o respectivo agente considerava de suma importância a luz do conhecimento, semeando no solo fértil das mentes infantis o valor e o amor ao estudo. No período de 1936 a 1940, na gestão do Prefeito Adelino de Oliveira Carvalho, existiam 18 escolas isoladas, cada uma na sua região da zona rural, com um total de 1350 alunos de ambos os sexos. Os estabelecimentos de ensino particular eram: escola Normal Dr. Benedito Valadares, anexa ao Instituto Marden com 200 alunos, Colégio São José, Colégio Santa Teresa e Externato Imaculada Conceição.

No quadriênio de 1940 a 1945, governado pelo prefeito Jaime Veloso Meinberg, ocorre a instalação de escolas rurais. O curso Ginásial criado em 1942 atendendo às exigências do ensino e à pressão demográfica com o renome já considerado do Instituto Marden.

Em 1947 a 1948, o Prefeito Omar de Oliveira Diniz faz a instalação de escolas

rurais na Caçada Vila Nova (Gambá), Patuá e Furna do Machado, regiões rurais do município.

De 1948 a 1951 na gestão do Prefeito Mário Natal Guimarães, Ituiutaba foi a quarta cidade do Triângulo Mineiro em população, comércio e indústria. Foi uma das mais progressistas e futuras cidades do país com média de construção de uma casa e meia por dia, houve ainda a construção de seis escolas municipais.

Na gestão do Prefeito David Ribeiro Gouveia 1951 a 1955, seu primeiro mandato, houve a construção da escola rural da Baixadinha (região do Município de Ituiutaba) e da Escola Municipal Francisco Antônio de Lorena, além de outras escolas rurais e no perímetro urbano.

Para o Prefeito Antônio de Souza Martins, 1955 a 1959, temos a construção do prédio do Grupo Escolar Clóvis Salgado hoje Escola Estadual Governador Clóvis Salgado e a construção de várias escolas rurais. Também neste período inaugurava-se o Colégio Educandário Ituiutabano, hoje Escola estadual Prof. Maria de Barros.

No seu segundo mandato 1959 a 1962, o Prefeito David Ribeiro de Gouveia autorizou a construção de várias outras escolas, preocupando-se com cerca de meia centena delas e também da Escola Noturna Machado de Assis, criou o cargo de bibliotecário, foi firmado convênio com a CARRPE (Companhia de Recuperação e Restauração de Prédios Escolares) para a reforma do grupo escolar João Pinheiro, doou um imóvel situado na Vila Natal, com área de 5200 metros quadrados para a construção de uma escola e um firmado com o convênio com a Secretaria Estadual de Educação, para que se realizasse nesta cidade, um curso intensivo de férias, com o fito de proporcionar às professoras municipais, o melhor meio de se aperfeiçoarem, de forma que ficassem em condições de ministrar ensino mais eficiente. Dava-se início a um discreto processo de formação em serviço. Pois é na formação continuada que as professoras poderão acompanhar o avanço dos conhecimentos universais e confronta-los com seus saberes práticos.

A formação continuada em serviço é uma modalidade de formação que:

Entende a pessoa como um ser humano integral, com múltiplos valores, conhecimentos, atitudes, aptidões e hábitos. Mas, tratando-se do trabalho cotidiano que exerce o profissional da educação é necessário que este seja melhorado para que desenvolva seu papel de artífice da transformação social presente e futura de seus estudantes. (ALVARADO PRADA, 1997, p.89)

Outra iniciativa digna de mérito da prefeitura, em 1961, foi a assinatura de um convênio com a Campanha Nacional de Merenda Escolar, mediante a qual a municipalidade tinha recebido farta contribuição de leite em pó para a distribuição entre os alunos das escolas municipais, o que concorreu para a melhoria da saúde da infância escolar, tendo refletido no melhor aproveitamento das lições ministradas.

Entre os municípios mineiros de maior poder econômico, Ituiutaba estava em sétimo lugar.

O ensino e a educação mereceram um destaque na gestão do prefeito Geraldo Gouveia Franco, 1964 a 1966 pois funcionavam no município cerca de 31 escolas rurais, 10 grupos escolares, 6 escolas particulares, 4 escolas de curso médio, 3 de curso Normal, 2 de cursos de contabilidade, 4 ginásios, 2 escolas de datilografia e 1 escola de pilotagem.

No período de 1967 a 1970, na gestão do Prefeito Samir Tannús, Ituiutaba viveu um tempo promissor, as promessas de campanha foram cumpridas e entre os significativos feitos de sua administração na área da educação destacam:

- A instalação das faculdades em Ituiutaba -Fundação Educacional de Ituiutaba
- Instalação da ESCCAI -Escola Superior de Ciências Contábeis e Administrativas de Ituiutaba
- Construção de uma Escola em cada 50 dias de governo (num total de 48 Escolas Construídas)
- Salário mínimo para o professor habilitado, antes 16,00, no governo de Samir: 124,00.
- Criação e instalação do Ginásio Agrícola, hoje Escola Municipal Agrícola de Ituiutaba.

No governo do Prefeito Álvaro Otávio Macedo de Andrade, tivemos a inauguração do Colégio Antônio de Souza Martins, a ampliação das Escolas Estadual Governador Clóvis Salgado, João Pinheiro, infra estrutura do Campus Universitário de Ituiutaba, fundador da Associação de Pais e Amigos de excepcionais (APAE) de Ituiutaba, criação do Grupo Escolar Rotary

Em 1974, no governo do então prefeito Fued Did, o salário dos professores e dos operários saltaram respectivamente de Cr\$ 387,27 e Cr\$ 322,40 para Cr\$ 1.065,00 e Cr\$ 768, portanto, aumentos de 175% e 138% durante a gestão. Nasce também no município o serviço de coordenação pedagógica. Serviço este que ficava a cargo do Departamento de Educação, o mesmo surgiu devido à precariedade de todo o sistema municipal de ensino, amparado na Lei 5692/71.

Os professores que trabalhavam no departamento de Educação ministravam

disciplinas do currículo a seu modo, sem nenhuma orientação e eles na sua maioria eram leigos, ou seja, alguns deles não tinham concluído nem o curso primário. Diante desses fatos, era necessário fazer uma transformação total.

Opto aqui, por apresentar um tipo de identidade docente coerente com o momento histórico vivido; uma identidade de natureza pedagógica vinculada a objetivos educativos de formação humana e a processos metodológicos e de apropriação, re-elaboração e produção de saberes e de modos de ação; de saberes situados na sua experiência cotidiana, adquirida na sua trajetória pessoal (social e cultural) de formação e de trabalho profissional, os quais são fundamentais para a construção de sua identidade profissional.

O desafio, portanto, reside na necessidade de olhar o professor/a em todas as suas dimensões (humana, profissional, social intelectual...) \0 dar-lhe voz, concebê-lo como produtor e implementador de inovações curriculares, pois o professor é:

(...) sujeito de um fazer docente que precisa ser respeitado em sua experiência e inteligência, em suas angústias e em seus questionamentos e, compreendido em seus estereótipos e preconceitos. Sujeito que deve ser reconhecido como desempenho um papel central em qualquer tentativa de revitalizar a escola pois se é sujeito, é capaz de transformar a realidade em que vive. E se sujeito de um fazer, é também de um pensar e não um mero executor de tarefas impostas normativa ou acriticamente. (DIAS-DASILVA, 1997, p.43)

Dessa forma acredita-se que o estabelecimento de uma proposta de formação continuada em serviço, onde o professor possa olhar para sua própria prática, confrontá-la com a teoria e buscar, em suas subsídios para sua ação, poderia minorar os problemas apontados, pois tal modalidade se assim feita poderá permitir ao professor construir os saberes da docência no seu continuada em serviço.

Com o intuito de reformular o Departamento de Educação, foram contratadas seis supervisoras²¹ com habilitação em curso superior e uma assessora técnica²² de educação, também formada em pedagogia. Como começo de reestruturação que viria culminar com a Lei 1685/04/1975, transformou o Departamento de Educação em Secretaria Municipal de Educação e Cultura, com estrutura adequada para organizar, planejar e implantar um sistema de ensino capaz realmente de promover e desenvolver o aprimoramento pessoal e coletivo

²¹ Teresinha Rodrigues de Castro Magalhães, Nize Diniz de Freitas, Margarida Leite Moraes, Márcia Antônia Moraes Arantes, Maria Amélia Mourão Fernandes Nogueira, Luzia Marques.

²² Maria Mirza Cury Diniz

do município e patrocinar a integração da zona rural com a zona urbana.

Existiam cerca de 71 escolas rurais que funcionavam em regime multisseriado,²³ com um número aproximado de 2.823 alunos. O município foi dividido em setores na zona rural para facilitar o trabalho das supervisoras; pois o acesso às escolas era muito difícil e precário, dependia muito das condições climáticas, as estradas não possuíam asfalto e a Secretaria de Educação tinha apenas um veículo (perua Kombi) para fazer o transporte das supervisoras; cada supervisora era responsável por um setor. A maioria das professoras da zona rural morava nas fazendas onde funcionavam as escolas ou nas casas dos fazendeiros.

As supervisoras da Secretaria de Educação faziam visitas semanais às escolas rurais, relatórios das observações feitas em sala de aula e uma vez por mês se reuniam com as professoras em locais como uma casa que foi alugada na época para este fim ou na câmara municipal, pois a Secretaria de Educação não possuía espaço suficiente. Nestas reuniões planejavam, discutiam as aulas e as atividades, onde eram levantados os problemas e as deficiências observadas durante as visitas. As reuniões funcionavam também como um treinamento. A forma de supervisão era bastante fiscalizadora e controladora, pois as professoras não tinham condições pedagógicas e nem conhecimento científico para a formação de conteúdo. As supervisoras faziam o planejamento anual, os planos de aulas, elaboravam técnicas, avaliações e demais atividades; ao professor cabia apenas executar as tarefas determinadas pelas supervisoras.

Como significação estrita do termo supervisão, pode-se dizer que significa olhar de cima, dando uma idéia de visão global. Nesse sentido pode-se partir de um conceito geral, que, aliás, se aplicava a vários campos de atividades desenvolvidas pelas supervisoras no início da implantação do serviço de supervisão na rede municipal de ensino de Ituiutaba. Esse tipo de supervisão pode ser definida como:

É um processo pelo qual uma pessoa possuidora de conhecimento e experiência, assume a responsabilidade de fazer com que outras pessoas que possuem menos recursos, executem determinado trabalho. Aplicando-se à educação, pode-se concluir que Supervisão é o processo pelo qual se orienta a escola como um todo, para a consecução de suas finalidades. (ANDRADE, 1976, p.9)

Em 1975 foi desenvolvida entre outras atividades, uma semana experimental de 14 a 18 de abril, cujo objetivo era integrar no mesmo período de aula todas as atividades

²³ Todas as séries em uma única sala, com atividades variadas, ministradas por um único professor.

correlacionadas com todas as quatro primeiras séries e fazer assim com que todas as séries de todas as escolas estivessem em qualquer dia do ano exatamente com as mesmas atividades. Se dentro do conteúdo de Português, uma turma trabalhava ortografia, a outra leitura, uma produção de texto e uma outra turma alfabetização; esse tipo de atividade foi desenvolvido também nas disciplinas, ciências, matemática e história. Poderíamos considerar esse evento como uma tentativa de unificar o ensino na Rede Municipal de Ensino. Essa semana experimental despertou elogios até mesmo da secretaria do Estado de educação e da 26ª Delegacia regional de Ensino de Uberlândia; as supervisoras foram convidadas a apresentar essa experiência em diversas cidades da região, pois apesar do enfoque fiscalizador, foi uma experiência com resultado positivo.

Nesse período inicial da Secretaria de Educação e Cultura e do serviço de Supervisão Pedagógica, a formação continuada de professores ficava a cargo único das supervisoras e da participação das mesmas em congressos e encontros na área de educação.

Acácio Alves Cintra Sobrinho foi o Prefeito no período de 1977 a 1982, e na sua gestão foram inauguradas as escolas Municipais da Vila Miisa e Escola Municipal Aída Andrade Chaves e o novo prédio da Escola Estadual Cônego Ângelo. Não conseguimos dados neste período que representasse a atuação do recém criado Serviço de Supervisão Pedagógica.

No período de 1983 a 1988, temos o prefeito Romel Anízio Jorge, carinhosamente conhecido por Romão, atual Deputado Federal, a educação e a saúde receberam um tratamento especial na sua administração, com abertura de mais de 2000 vagas nas escolas, farta distribuição de material e merenda escolar, criação do Centro Integrado Municipal de Educação Sarah Féres Silveira e Centro Integrado Municipal de Educação Tancredo de Paula Almeida.

No último ano de seu mandato, ingressamos no serviço de supervisão pedagógica, atuando como supervisor no Centro Integrado Municipal de Educação Tancredo de Paula Almeida. Éramos contratadas pelo regime CLT, com o registro na carteira de trabalho como “Pedagogista”.

Nesse período algumas escolas da zona urbana possuíam sua própria supervisora, mas na zona rural, o atendimento ainda era feito através da Secretaria Municipal de Educação. As pedagogistas (Supervisoras) visitavam semanalmente as escolas, faziam relatórios das visitas e uma vez por mês reuniam-se com as professoras para discutirem o relatório, o atendimento aos professores, na grande maioria mulheres, aconteciam na

Secretaria Municipal de educação.

O ato mais marcante na área de Educação na gestão do Prefeito Dr Gilberto Aparecido Severino 1989 a 1992, foi a construção da primeira Creche Municipal, o Centro Infantil Nossa Senhora das Vitórias; e a criação do coral Municipal; também foi promulgada a Lei Orgânica do município, foi realizado também o primeiro concurso público, que permitiu a efetivação e estabilidade dos servidores municipais, em especial os da área da educação. Em convênio com o MEC, com recursos do FNDE, foi definida a construção de duas escolas rurais, na Região do São Lourenço e na Região da Mateirinha, na zona rural.

Ituiutaba assumiu a condição de Pólo Educacional, na gestão do Prefeito Dr João Batista Arantes, 1993 a 1996, pois até hoje é comum a presença de ônibus escolares de vários municipais da região, até mesmo do estado de Goiás, trazendo centenas de jovens que freqüentam cursos superiores do ISEPI Instituto Superior de Ensino e Pesquisa de Ituiutaba e ESCCAI Escola Superior de Ciências Contábeis e Administrativas de Ituiutaba, hoje FTM Faculdades Triângulo Mineiro e outros que estudam, principalmente na Escola Municipal de 1º e 2º graus Machado de Assis. Ainda na Educação destaca-se o papel decisivo da sua administração com a instalação da Universidade do Estado de Minas Gerais, aqui em Ituiutaba. Também na sua gestão observamos a construção do CAIC (Centro de Atendimento Integral à Criança e o Adolescente e atendendo a compromissos constitucionais foi institucionalizado em 1993 o Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – PRONAICA que tem como referência básica o disposto no artigo 227 da Constituição Federal, explicitado em cinco palavras chaves: sobrevivência, desenvolvimento, educação, proteção e participação.

Assim sendo, o PRONAICA é entendido como um conjunto de ações básicas de caráter sócio-educativo, orientadas pela concepção da Atenção Integral, em ambientes previamente planejados, preparados e organizados – as Unidades de Serviços/ U.S.

As Unidades de Serviços constituem o *locus* privilegiado para desenvolver o PRONAICA com diferentes configurações para o seu atendimento. O CAIC é construído preferencialmente em comunidades onde não existem serviços sociais apropriados e caracteriza-se pela construção completa da Unidade de Serviço em espaço contínuo.

Cada Unidade de Serviço operacionaliza oito subprogramas de caráter finalístico, voltados à educação integral da criança e do adolescente em suas diferentes fases, bem como às situações peculiares da família e ao contexto sócio-cultural:

- Proteção Especial à criança e à Família

- Promoção da Saúde da Criança e do Adolescente
- Esportes
- Cultura
- Educação para o Trabalho
- Alimentação
- Educação Infantil (creche e pré-escola)
- Educação Escolar.

Destacam-se ainda, três linhas instrumentais que subsidiam os demais integrando o processo e resultado, quer fortalecendo as propostas através de novas tecnologias para a execução dos subprogramas acima. São eles:

- Suporte Tecnológico
- Gestão
- Mobilização.

Na gestão do então Presidente Itamar Augusto Cautiero Franco e do Ministro da Educação e do Desporto Maurílio de Avelar Hingel, a pedido do Deputado Federal Romel Anízio Jorge e com o apoio do Prefeito João Batista Arantes, Ituiutaba integra-se ao Programa do PRONAICA – Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente.

O Bairro Novo Tempo II, bairro periférico, sem assistência social foi o local escolhido para atender a pedagogia do PRONAICA em Ituiutaba.

O CAIC “Aureliano Joaquim Da Silva” com o início da terraplanagem em 1994 e prosseguindo sua construção até janeiro de 1996 com a inauguração prevista para 1º de maio.

O CAIC iniciou suas atividades em fevereiro de 1996 com 6 turmas de 4, 5 e 6 anos e 12 turmas de Ensino Fundamental, na Escola Estadual Maria de Barros, no período vespertino, até a data de sua inauguração.

O atual Prefeito de Ituiutaba, Dr. Públio Chaves teve seu primeiro mandato no período de 1997 a 2000 e foi reeleito para o segundo mandato, período de 2001 a 2004. O lema de sua administração é “Abrindo Novos caminhos”, e nessa abertura de caminhos temos grandes destaques na área de educação, nosso principal foco.

No início do Governo Públio Chaves, em 1997, eram precárias as instalações das escolas de modo geral. O total de alunos matriculados nas Escolas Urbanas e Rurais na

Educação Infantil, no Ensino Fundamental e Médio era de 6.041 alunos. No decorrer dos quatro primeiros anos de sua administração, melhorias foram feitas, como construção de quadra poliesportivas, ampliação do transporte escolar, além de sete ônibus que circulam na zona urbana em três períodos. Também neste período duas escolas estaduais foram municipalizadas .

Em 28 de abril de 1999, através do Decreto nº 4523, de 20 de maio de 1999, foi criado pela Secretaria Municipal de Educação, o CEMAP- Centro Municipal de Assistência Pedagógica e Aperfeiçoamento Permanente de Professores. O CEMAP funciona semanalmente ministrando cursos de atualização pedagógica²⁴, a profissionais do ensino, com média de 800 professores a cada seis meses. As supervisoras também freqüentam o CEMAP, apesar de que somente no ano de 2003 é que foi oferecido um curso específico para as supervisoras, atendendo a um pedido das mesmas durante a realização da nossa pesquisa com intuito de se aperfeiçoarem.

Tentando manter os anseios dos profissionais da educação, foi viabilizado em janeiro de 2000, o plano de carreira que tem o objetivo de valorizar o profissional da educação.

Foram implantados também no município cursos de pós- graduação *lato sensu*, visando atender às necessidades dos docentes e criar um programa de formação em serviço. Sabe-se que a melhoria da atuação profissional, em qualquer área, é hoje uma necessidade imposta pelas mudanças de paradigmas, pelo avanço tecnológico, pelas novas descobertas científicas e pela evolução dos meios de comunicação.

Alvarado Prada(1997), expressa a necessidade de uma formação para os/as professores/as que já se encontram trabalhando para que estes possam:

Melhorar o seu trabalho, bem como atender às solicitações dos estudantes e da sociedade em geral, que acreditam que a educação é a solução de muitos de seus problemas. Isto não significa que “a qualificação dos docentes, seja a solução dos problemas sociais educativos, todavia pode contribuir substancialmente na sua melhoria. (ALVARADO PRADA, 1997, p. 98)

A Secretaria Municipal de Educação é atuante e sua equipe dinâmica; com um amplo quadro de profissionais da educação e com qualidade, a rede municipal de ensino conta hoje com um número de 7.132 alunos em toda a rede municipal.

²⁴ Arte na Escola- Dificuldades de aprendizagem – Metodologia da Língua Inglesa –Literatura Infantil – Educação Infantil – Matemática para professores de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries – Educação Física – Vivendo a educação sexual –Aprendizagem Estilos e Dificuldades – Língua portuguesa – Literatura escolar I e II- Arte de Contar Histórias e ciclo de Estudos.

O serviço de supervisão educacional passou a ser mais valorizado, cada escola conta hoje com um número de supervisoras necessários ao bom desempenho da prática educativa.

As supervisoras freqüentam o CEMAP para buscar se aperfeiçoarem, apesar de que o referido órgão não direciona seus cursos para a ação supervisora no interior da escola e sim para a prática docente na sala de aula.

A ação supervisora para ser verdadeiramente transformadora, necessita ampliar sua abrangência inclusive nos centros de formação continuada, nesse caso o CEMAP.

Nesse sentido:

A formação não precede o exercício da profissão, ela se dá no exercício desta. É preciso tempo para o professor refletir, é preciso espaço a fim de que os professores se encontrem, estudem, troquem experiências, discutam sobre suas atitudes e ações, reflitam juntos sobre suas práticas, sobre as questões que os afligem e também tenham um salário condigno. (RIBAS apud ALONSO, 1999, p.39)

A formação continuada não vai, por si só resolver os problemas educativos, mas deve instigar no sujeito supervisor o desejo de buscar sempre novos conhecimentos.

CAPÍTULO IV

O SER, O FAZER E O PENSAR DAS SUPERVISORAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITUIUTABA

*“De mãos dadas
Não serei o poeta de um mundo caduco,
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade,
O presente é tão grande, vamos de mãos dadas.”*

Carlos Drummond de Andrade

É sabido que, dentro de uma instituição de ensino, assim como o trabalho de outros profissionais, a dinâmica que envolve todas as funções pertinentes àquelas a serem desempenhadas pelo supervisor pedagógico constitui-se em áreas de atuação importantes e muitas vezes decisivas no processo educativo.

Tal afirmação se deve, principalmente, levando-se em conta o fato de que a posição de influência e liderança do profissional da supervisão atua, fortemente, sobre as múltiplas atividades desenvolvidas na escola.

Dessa forma, o estabelecimento de prioridades de ação, as possibilidades asseguradas para os diversos tipos de relacionamento professores-professores, professores-alunos, especialistas-especialistas e num raio de ampliação de relações garantir os laços entre escola-comunidade dentre outros aspectos importantes da vida escolar, dependem de formas bem intensas e significativas da atuação profissional que ocupa a posição em destaque, no trabalho da supervisão pedagógica.

Quanto ao papel do supervisor cabe-nos aqui uma reflexão a partir das somatórias de esforços e ações desenvolvidas a fim de desencadear a promoção da melhoria do processo ensino-aprendizagem. Melhoria esta que vai exigir que todos os envolvidos na comunidade escolar assumam posições e atitudes que juntas, contribuirão para a movimentação necessária em função de um trabalho pedagógico qualitativo. Sem visões ou pretensões messiânicas, compete, ao supervisor pedagógico, dentro desse contexto, a articulação e a liderança necessários para que muitas coisas aconteçam. Por exemplo, compete ao profissional da supervisão, a criação de condições para que os educadores que trabalham ao seu lado numa realidade escolar, façam a revisão de sua atuação permanente, não só para constatar que a educação vai mal, denunciando apenas os grandes males que acobertam a realidade de nossas escolas, mas principalmente para perceber o papel e a importância de cada um nesse contexto, delineando o que cada um vai e pode fazer para, concretamente, contribuir para a melhoria do trabalho e das relações desta dada situação.

É preciso olhar de frente e saber desmanchar e desmanchar-se. A pedagogia precisa deixar de oferecer aos quatro cantos conselhos inovadores, porquanto precisa, antes de mais nada, ser a prova da capacidade de inovação...(DEMO, 2000, p. 98)

Nesse nível é preciso superar o ativismo, onde o supervisor não apenas responde por uma sobrecarga de trabalho didático como também é chamado a responder por muitas

funções que se revestem de caráter burocrático, dentro de exigências de preenchimento de materiais como também é afastado de uma de suas mais nobres funções que é a presença de momentos férteis de revisão pedagógica de todo o caminho percorrido com a sua equipe de trabalho, refletindo sobre suas práticas, revendo seus caminhos de volta e percebendo os atalhos em que entraram e retomando os caminhos que ainda se fazem necessários.

Entendemos que, por falhas de sua formação ou se por limitações de sua atuação em determinada realidade, cabe ao supervisor a superação desses cenários de possibilidades de práticas, imbuída sempre do pensamento de que nenhum educador, em qualquer instância de atuação em que ele se estabeleça, cresce se não reflete sobre a ação que foi ou está sendo desenvolvida. E, se por ventura este se lança ao ativismo em sua práxis, deve ter claro em seus caminhos que este sempre minimiza a reflexão; portanto nega a práxis verdadeira e elimina o diálogo.

Gonçalves e Ronca (apud Alves), levam-nos a pensar nesta questão quando afirmam:

Para entrar na práxis e conseqüentemente superar o ativismo ou verbalismo é indispensável que o supervisor perceba a relação que existe entre os problemas que enfrenta na escola e o contexto social, político e econômico no qual a escola está inserida. Para tanto, é necessário não só que o supervisor esteja convencido de que o mundo não termina no portão de sua escola, mas que também ele esteja realmente informado do que ocorre na sociedade brasileira e procure perceber de que forma a sua prática é influenciada por este contexto e por outro lado o que é possível fazer para alterar esse contexto.(1995, p32)

Se continuarmos a pensar no trabalho fundamental do profissional da supervisão, enquanto educador (e não como gerente ou alguém que detém o poder super), é mister acrescentar e reforçar de sua grande incumbência que é a de ser o elemento articulador de momentos de reflexão, onde todos os profissionais juntos hão de somar esforços no sentido de rever tudo o que foi feito e juntos buscar alternativas de ação, para a continuidade, a efetivação e o fortalecimento de toda a obra educativa.

Esperança é movimento. Ela é “alimentada”, sustentada exatamente pela ação do homem, que explora as potencialidades do presente, começando a criar aí o futuro. O verbo da utopia é *esperançar*. Não se trata de esperar por algo melhor, mas de, utilizando os recursos de que dispomos e que vamos construindo, planejar e mobilizar desde já o esforço na realização do ideal.(RIOS, 2000, p 76).

Tomados por essa esperança e, se realmente acreditamos que no mundo de hoje, educação é tarefa e encargo coletivo, torna-se pois imperioso que todo profissional da supervisão contribua de forma concreta e decisiva para a formulação e proposição coletiva de projetos de soluções para os desafios propostos e vividos dentro da escola.

Imbuídos desse pensamento, através da análise das idéias, dos conteúdos expressos nos depoimentos e do contexto em que a prática está inserida é que ousamos penetrar na realidade cotidiana do trabalho de um grupo de supervisoras, que, aos poucos nos revelam suas formas de ser, de fazer, e de pensar a supervisão em seus contextos específicos de atuação.

Por acreditarmos que, é no cotidiano de nossas práticas que estamos construindo uma proposta nossa de educação, nada melhor do que nos reportarmos a um e a vários cotidianos para buscarmos os fios e os nós que tecem essa(s) mesma(s) prática(s).

E dentro dessa ou dessas realidades, é que nos embasamos, para melhor elucidar o caminho de nossas reflexões em Rios.

É a partir do educador que temos que vamos caminhar para o educador que queremos ter. E a passagem do que se propõe como ideal, aquilo que ainda não temos, para o que é necessário e desejado, se faz somente pelo possível. Onde encontrar as condições da possibilidade? No único espaço onde ela já existe, exatamente como possibilidade: o real, o já existente (...) A nova escola só pode nascer desta que aí está. O novo educador, a nova educadora já está aí, naqueles que estão trabalhando ou se preparam para trabalhar na escola brasileira. (2000, P.72)

Estamos, portanto falando *de e com* supervisoras pedagógicas que atuam em escolas brasileiras. São vinte profissionais que compõem o quadro das supervisoras das escolas públicas municipais de Ituiutaba, que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

A participação das supervisoras na pesquisa aconteceu através de um convite para que juntas pudéssemos trocar experiências e descobrir qual o seu espaço de trabalho no interior da escola, num exercício de revisão de nossa prática pedagógica.

E sobre tal processo de escolha, cabe aqui uma reflexão; felizmente, todas as profissionais que foram convidadas, não apenas aceitaram o desafio do convite, como

também participaram efetivamente de todo o trabalho proposto.

Para que a pesquisa fosse também um processo de formação continuada destas supervisoras, foram planejados encontros; três ao todo, nos quais se desenvolveram oficinas, com dinâmicas de rede, que permitiram a construção, a sistematização e análise dos dados. Dessa forma, tudo o que aconteceu nos três encontros foi bastante significativo para o registro das produções neste trabalho, apresentado e defendido. Utilizamos também para a realização desta pesquisa pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa com enfoque na pesquisa-ação; e a pesquisa participativa. Essa argumentação se apóia em autores como Alvarado Prada (1997), Thiollent (1998), Fleming (1997).

Consideramos relevante conhecer as supervisoras que participaram da pesquisa.

São vinte profissionais que atuam na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, nas escolas públicas municipais de Ituiutaba.

Procuraremos aqui organizar os dados em torno de educadoras, licenciadas em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar. As supervisoras preencheram uma ficha (Apêndice nº 1) com dados pessoais, para que pudéssemos conhecê-las um pouco mais, como podemos ver no Quadro 1 abaixo:

Quadro 1: Caracterização das supervisoras participantes da pesquisa

Supervisora	Ano de formação	Tempo de experiência na função	Jornada de trabalho semanal	Curso de especialização
Supervisora 1	1995	6 anos	25 horas	O Texto e o Pré texto na interdisciplinaridade
Supervisora 2	2000	1 ano e 6 meses	25 horas	Não tem
Supervisora 3	1986	2 anos	25 horas	O texto e o Pré texto na interdisciplinaridade
Supervisora 4	1984	10 anos	25 horas	Não tem
Supervisora 5	1984	1 ano e 6 meses	25 horas	Psicopedagogia e Educação
Supervisora 6	1974	29 anos	25 horas	Didática da Educação
Supervisora 7	1993	8 anos	25 horas	Alfabetização
Supervisora 8	1986	11 anos	25 horas	Didática da Educação
Supervisora 9	1982	11 anos	25 horas	Psicopedagogia
Supervisora 10	1998	3 anos	25 horas	Psicopedagogia
Supervisora 11	1991	2 anos	25 horas	Processo Ensino Aprendizagem
Supervisora 12	1988	15anos	25 horas	Psicopedagogia
Supervisora 13	1999	4 anos	25 horas	Psicopedagogia
Supervisora 14	1987	10 anos	25 horas	Psicopedagogia e Psicodrama
Supervisora 15	1990	11 anos	40 horas	O texto e o pré texto na interdisciplinaridade
Supervisora 16	1979	15 anos	40 horas	O texto e o pré texto na interdisciplinaridade

Supervisora 17	1987	2 anos	25 horas	Educação Especial
Supervisora 18	1981	20 anos	40 horas	Didática
Supervisora 19	1984	5 anos	25 horas	Processo Ensino Aprendizagem
Supervisora 20	2000	1 ano e 6 meses	25 horas	Psicopedagogia

Os dados obtidos mostram formação na graduação e revelam um interesse por curso de especialização (lato-sensu), tendo em vista que apenas duas das supervisoras participantes não fizeram curso de especialização. Nenhuma supervisora fez curso de especialização na área de Supervisão Educacional. Uma das causas da falta de um curso de especialização na área específica da supervisão se deve ao fato de que a instituição de ensino local não tem oferecido nos últimos anos esse curso específico e o deslocamento pra outras localidades às vezes se torna inviável sobre o ponto de vista financeiro e a questão tempo.

Um dos motivos da busca dessas especializações lato-sensu se dá exclusivamente em função do aperfeiçoamento profissional e das vantagens oferecidas aos profissionais que as detêm, consubstanciadas em forma de gratificação salarial e ascensão ao nível de plano de carreira do servidor público.

Dentre as supervisoras participantes da pesquisa, apenas três atuam na função supervisora numa jornada de quarenta horas semanais. As outras dezessete, exercem a função supervisora num regime de vinte cinco horas semanais. Explicitar o regime de trabalho se faz necessário, uma vez que foi permitido, através do Capítulo 5, Artigo 21 da Lei Complementar 33 de 09/12/1999 do Município de Ituiutaba, optar pela jornada de quarenta horas semanais de trabalho.

Observamos também que a grande maioria das supervisoras participante dessa pesquisa exerce simultaneamente a função de professora em escolas das redes estadual e municipal de ensino fundamental. Podemos verificar a situação dessas supervisoras no quadro 2

Quadro 2 : Carga horária de trabalho das supervisoras participantes da pesquisa

FUNÇÃO	Nº DE SUPERVISORAS
Exerce apenas a função supervisora na rede municipal de ensino	10
Supervisora e professora nas series iniciais do ensino fundamental na rede estadual de ensino	7
Supervisora e professora nas series iniciais do ensino fundamental na rede municipal de ensino.	2
Supervisora e professora universitária	1
TOTAL	20

Podemos observar ao analisar o quadro 2 que cinquenta por cento das supervisoras possuem dedicação exclusiva no exercício da função. Enquanto que a outra metade ainda se submete a uma jornada dupla de trabalho. Poucos profissionais no Brasil trabalham tanto quanto os educadores, especialmente aqueles que exercem sua função nas escolas de Ensino Fundamental, porém o desestímulo salarial e a má remuneração fazem com que esses profissionais se submetam a uma ou mais jornadas duplas de trabalho, para que possam assim garantir também sua sobrevivência.

O que fazem as supervisoras

Através da análise das idéias, dos conteúdos expressos nos depoimentos e do contexto em que a prática supervisora está inserida, pretendeu-se captar concepções sobre como a supervisão educacional é exercida e percebida pelos profissionais que nela atuam.

A prática supervisora exige do profissional que a exerce, não só uma visão crítica, geral, holística, interdisciplinar dos fatos e conceitos, mas também competência técnica:

é o conhecimento teórico que vai capacitar o supervisor educacional a interpretar criticamente a política e a filosofia da educação, de modo a formular, em conjunto com os professores, objetivos que ensejam o desenvolvimento de uma ação apropriada.(SANTOS, 1996, p.30)

Acreditamos que as supervisoras, certamente em todas as instituições de ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Ituiutaba, possuem competência, dinamismo e capacidade para desenvolver atividades inovadoras e construtoras junto aos professores e as professoras, mas retornando o nosso olhar, tentando (re)viver o caminho que percorremos durante a nossa trajetória na prática da função supervisora não podemos ser ingênuas e pensar que nossa prática será transformada da noite para o dia, mas sim depois de muito estudo, reflexão e aprendizagem.

Durante a oficina do nosso primeiro encontro, as supervisoras foram convidadas a escrever sobre *o que fazem enquanto supervisoras*. Como as demais atividades propostas nas oficinas de construção de dados, não foi determinado o tempo e nem a quantidade da escrita; pois para Thiollent (1998, p.16) “*a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos*

acadêmicos e burocráticos”, mas pesquisas onde os sujeitos implicados tenham algo a dizer e a fazer.

Procuraremos então a partir da lista de ações elencadas pelas supervisoras, na atividade *O que eu faço enquanto supervisora*, analisar como se dá a prática supervisora no cotidiano escolar. Podemos observar que:

Quando se trata de supervisão, há muito que falar na perspectiva do sonho, transformação, ação. Nesse “muito” selecionam-se alguns aspectos, pontuais hoje. No sonho, o ideal, a utopia, o que se deseja, imagina, espera. Na transformação, o que se revê e atualiza, o que se transpõe, do sonho a fatos da realidade. Na ação, o que efetivamente se faz, na supervisão da escola, na práxis que se busca entender e realizar, constituindo-se em objeto tanto do cotidiano do trabalho quanto do cotidiano da formação, de modo a superar a resistência, a teimosa diferença e distância entre o falar do discurso teórico e as circunstâncias concretas do fazer. (RANGEL, apud FERREIRA, 1999, p. 70)

Nos dados construídos e selecionados correspondentes às ações comuns das atividades desempenhadas pelas supervisoras nas escolas da rede municipal de ensino de Ituiutaba, podemos constatar três grupos distintos. Selecionamos os dados construídos em três grupos, o primeiro grupo; *“aspectos didáticos pedagógicos”*, o segundo grupo, *“atividades fiscalizadoras”* e o terceiro grupo em atividades que se relacionam ao *“desvio de função”*; pois tal procedimento objetiva conjugar os dados de forma a mostrar o que conseguimos detectar com referência às questões indicadas pela literatura sobre supervisão, os pontos comuns e divergentes entre esta e a leitura que efetuamos da realidade. Procuramos assim, aqui organizar os dados em torno de algumas tendências e padrões relevantes que nos permitissem definir as direções em que deveríamos concentrar nossa atenção, caracterizar a função supervisora tal como vem sendo exercida no interior das escolas municipais de Ituiutaba e, a partir daí traçar o perfil dos profissionais que a exercem.

O primeiro grupo se refere aos aspectos *didáticos-pedagógicos*. Para analisá-lo organizaremos em sub-grupos as ações elencadas pelas supervisoras para que seja possível explicitar a prática que exercem nas escolas da rede municipal de ensino de Ituiutaba.

Como primeiro sub-grupo, destacamos *atividades que se caracterizam pela ambigüidade*:

- Acompanham as atividades diárias.

- ❑ Acompanham a elaboração de avaliações e os resultados obtidos.

Acompanhar as atividades diárias, por exemplo, pode apresentar-se sob duas formas distintas e contraditórias. Às vezes, mostra-se como assessoria técnico-pedagógica, por meio da qual a supervisora orienta, assiste e auxilia as atividades desenvolvidas pelo professor. Outras vezes tal acompanhamento aproxima-se de uma atitude fiscalizadora; como vimos em Lacerda (1983), embora esta não seja explicitada pelas supervisoras ao listarem suas ações.

Sob o mesmo aspecto, podemos analisar a ação de acompanhar a elaboração de avaliações e os resultados obtidos.

Essa ação pode ser considerada positiva, pois evidencia a preocupação da supervisora com o aproveitamento do aluno, no entanto, pode evidenciar também a necessidade de acompanhar o trabalho realizado pelo professor em sala de aula.

O segundo sub-grupo se relaciona a *uma prática assistencialista*.

- ❑ Trabalham conteúdos que são necessários aos alunos quando não houve aprendizagem.
- ❑ Fazem recuperação paralela individual.
- ❑ Dão aula de reforço.
- ❑ Analisam com as professoras os livros didáticos, apresentando orientação na escolha.
- ❑ Repassam materiais.
- ❑ Passam para os professores o que aprendem.

Ações como estas demonstram que as supervisoras atuam de forma a suprir as possíveis deficiências do professor.

À primeira vista, o cumprimento destas atividades realça, a questão do autoritarismo do supervisor em relação aos professores. Ações como estas, de pensar, selecionar, elaborar, repassar, seriam competências das supervisoras, enquanto que aos professores, caberia apenas a tarefa de executar. Podemos observar este tipo de atitude no início da implantação do serviço de supervisão no município.

Observa-se também que as ações das supervisoras parecem ser dotadas de outro sentido, o qual diz respeito às (boas) relações que devem ser estabelecidas na escola. As supervisoras concebem tais ações segundo Alonso (1999), como ajuda aos professores,

pois têm objetivos de atender as necessidades destes quanto às questões de métodos, técnicas, recursos e até mesmo de conteúdo. Esse fato se comprova com o dizer de uma supervisora participante da pesquisa.

“(...) enquanto supervisora, procuro fazer um trabalho sério com o objetivo de ser útil. Colaborando com o educador para que o educando tenha uma aprendizagem significativa”. (Supervisora 3)

Nessa perspectiva, a ação supervisora converte-se numa suplementação das deficiências do professor e concorre para que se estabeleça uma atitude de dependência do professor em relação ao supervisor.

O terceiro sub-grupo se relaciona a *uma prática positiva de supervisão*.

Essa constatação se fez a partir da lista de atividades descritas pelas supervisoras que se configuram em suas próprias práticas:

- Fazem reuniões com pais.
- Sugerem atividades aos professores.
- Orientam o planejamento das unidades.
- Propõem projetos.
- Encaminham alunos com dificuldades.
- Atendem pais.
- Fazem acompanhamento de alunos com registros e discutem com as professoras.
- Estudam os resultados obtidos para alcançar novas metas.
- Trazem sugestões de atividades de acordo com o que está sendo trabalhado.
- Auxiliam em pesquisa de assuntos solicitados pelas professoras.
- Promovem reuniões para refletirem sobre o processo ensino aprendizagem.
- Buscam atualização através de estudo.
- Fazem auto-avaliação.
- Oferecem cursos de capacitação aos professores.

Consideramos que essas ações constituem aspectos positivos da prática supervisora,

na medida em que se relacionam à função de articulação ou coordenação do trabalho pedagógico que se deve desenvolver no espaço escolar. Percebemos que as supervisoras vêm tentando conquistar definitivamente seu espaço por meio do seu trabalho especializado. Parecem estar conscientes de sua função, posicionando de forma mais aberta e flexível. Dispõem-se a crescer junto com o grupo, discutindo ações que serão colocadas em práticas em benefício dos alunos e alunas. A opção por um trabalho participativo parece estar presente nessas ações. Quando dizem sugerir, discutir questões com os professores, auxiliar, estão implicitamente, dividindo as responsabilidades do trabalho pedagógico, planejando e tomando decisões conjuntas.

Duas supervisoras participantes confirmam este pensamento:

“Estou em constante aprendizagem com minhas colegas de trabalho”.(Supervisora 12)

“(...) encaro meu trabalho como uma ”assessoria” direta ao professor, auxiliando-o em suas dificuldades, sugerindo novas atividades (...)”.(Supervisora 6)

Supervisão é um processo de efetuar o aprimoramento do ensino através do trabalho com pessoas que estão lidando com alunos(...) é um processo de estimulação do crescimento e uma maneira de ajudar os professores a se ajudarem a si mesmo .(SPEARS, apud PRZYBHLSKI, 1991, p. 16)

Seguindo esse conceito, percebemos que o trabalho das supervisoras tem assessorado as professoras no seu auto aprimoramento, incentivando o seu crescimento e a melhoria de sua prática pedagógica, permitindo-as descobrir novos caminhos e possibilidades para desenvolver essa prática.

Essa atuação aberta, espontânea, flexível, pode estar colaborando com a inserção real do supervisor no espaço escolar, já que em outros tempos, sua presença foi duramente criticada.

O último item dessa lista de ações merece nossa atenção: *oferecem cursos de capacitação aos professores.*

Na perspectiva tecnicista, o supervisor não se encarregava da formação dos professores. Ele era “o fiscal, o burocrata, o capataz encarregado de fazer com que a máquina funcione” (CUNHA, 1986, p.146).

Muitas críticas foram feitas e ainda serão feitas, à atuação do supervisor a partir dessa perspectiva educacional, pois nela ele se encontra acima e à parte das atividades do

professor. É nesse sentido que concordamos com Cunha (1986, p.147) quando afirma que, *“não se faz educação a não ser caminhando juntos. E a supervisão pedagógica não estava e não era sentida como parte da caminhada dos professores”*.

As mudanças ocorridas na sociedade brasileira em anos mais recentes, principalmente com a redemocratização do país, suscitaram um questionamento mais aberto sobre os problemas nacionais, inclusive sobre as questões relativas à educação, o que enriqueceu o debate pedagógico. Com o retorno do exílio de muitos educadores e intelectuais, e com a abertura política que tornou possível o debate aberto, pôde-se tomar contato com a produção dos educadores e intelectuais brasileiros que antes estavam silenciados. Surgiu e ganhou força, nesse processo, um novo projeto educacional de caráter sócio-cultural, que situa os atores do processo educacional (alunos, professores, especialista) como sujeitos históricos.

A perspectiva da escola inspirada no modelo sócio-cultural:

Situa a educação, dentro do contexto social, como um todo e acredita que há a interação recíproca das partes, ao mesmo tempo em que ressalta as suas contradições internas. Retoma o ato educativo como processo de participação de indivíduos concretos na produção de cultura e, ainda, como ação consciente, que vai além do comportamento ou dos fenômenos psíquicos. A consciência se forma na prática social, a partir dela e com a finalidade de transformá-la ou pelo menos de participar da sua trajetória histórica.(CUNHA, 1986, p.148)

No contexto da matriz crítica que caracteriza a concepção sócio-cultural da educação, pressupõe-se também que o papel dos especialistas em educação e a tarefa de formação de professores sejam profundamente redimensionadas.

Acreditamos que é no interior dessa concepção que o trabalho do supervisor pedagógico encontra sua melhor expressão. Não se trata, aqui de aplicar fórmulas, mas de trilhar caminhos possíveis, visando uma atuação capaz de contribuir com a formação do professor para que este continue na busca do aperfeiçoamento dos seus conhecimentos teóricos e faça constantemente a revisão de sua postura prática.

A evolução do mundo, as transformações em todos os campos do conhecimento, o aprimoramento de métodos e técnicas, os progressos alcançados no campo da psicologia e da aprendizagem, tornam indispensável à atualização permanente do professor, tanto em conteúdos, como na forma de desenvolver seu trabalho. Estes fatos levam as supervisoras à realização de uma tarefa muito importante que é a atualização do corpo docente. A

atividade desenvolvida para o alcance deste objetivo visa principalmente o crescimento profissional do professor, ou seja, uma requalificação com vistas ao acompanhamento das inovações constantes no campo do saber e dos métodos de trabalho.

O segundo grupo de ações apresentadas pelas supervisoras refere-se ao acompanhamento das atividades docentes como uma *atividade fiscalizadora*. Na visão de Wallace (1991,p.7, apud Vieira 1993, p.30) a supervisão é entendida “como uma autoridade única, juiz do pensamento e atuação do professor, a quem dá lições de um bom profissionalismo, servindo freqüentemente de modelo a seguir”.

Podemos observar, que há uma grande incidência de atitudes dessa natureza, na lista de ações apresentadas pelas supervisoras, como observamos a seguir:

- Aplicam aulas demonstrativas.
- Assistem aulas.
- Acompanham a elaboração de provas.
- Analisam e revisam provas corrigidas.
- Revisam cadernos de planos.
- Elaboram atividades para professoras.
- Acompanham o fazer diário e conferem atividades, o fazer lúdico, o planejamento.
- Verificam o planejamento do professor.
- Fazem projetos para serem executados pelos professores.
- Visitam sala de aulas constantemente elogiando e dando bronca se necessário.
- Fazem gráficos bimestrais para verificar a aprendizagem.
- Observam a postura do professor e sugerem mudanças.
- Corrigem cadernos de alunos.

Ainda existem supervisoras que resumem sua prática a esse tipo de atividade. A constatação desse fato no interior das escolas municipais de Ituiutaba indica que o exercício da função supervisora ainda é determinado pela tradição e pelas relações de poder e hierarquias tão marcantes dentro de nossas escolas. Tais atividades parecem ser para as supervisoras, atividades de acompanhamento, no entanto têm caráter fiscalizador como, por exemplo, quando as supervisoras dizem aplicar *aulas demonstrativas*. Essa atitude se aproxima de uma concepção tradicional de educação onde o supervisor é

considerado detentor do conhecimento, um a ser modelo seguido. Conforme vimos com Cunha (1986) e Ferreira (1999), os técnicos em educação aparecem como aqueles que entendem do assunto, possuem o saber da educação, são detentores do conhecimento científico.

Essa constatação nos remete à questão do tipo de formação recebida pelas supervisoras nos cursos que as habilitaram. É talvez na deficiência desta formação que se pode buscar a justificativa de sua atuação ainda atrelada a proposições e modelos tão intensamente criticados como os que foram expostos pelas supervisoras participantes da pesquisa. A supervisora chega à escola e muitas vezes não sabe a que veio, qual é a sua função; aí segue o regimento da escola e determinações da direção. Esses limites na sua atuação às vezes também são dados por contingências da instituição onde a supervisora atua, como o tempo disponível de contato com as professoras, o interesse e a participação dos docentes nas atividades propostas pelas supervisoras, a afinidade com o projeto pedagógico, o suporte e material fornecido para a consecução do seu trabalho.

Por outro lado também, encontramos as limitações oriundas da própria supervisora: falhas na formação acadêmica, falta de experiência profissional, desestímulo salarial e com o próprio resultado de seu trabalho.

(...) aprendi com Saviani a lição de Lênin: “quando a vara está torta, ela fica curva de um lado e se você quiser endireitá-la, não basta colocá-la na posição correta. É preciso curvâ-la para o lado oposto. Pode-se dizer em se tratando de supervisão escolar, que há duas varas retorcidas a serem consideradas. A primeira delas é a vara prático-institucional, aquela que diz respeito ao modo pelo qual a supervisão tem sido desenvolvida no interior dos sistemas escolares brasileiros, desde sua implantação formal em 1969 pelo dia da reformulação dos cursos de Pedagogia. A segunda vara é a vara teórico-conceitual, que se refere ao complexo universo de discussão em que se situam as diferentes posições acerca da validade e da legitimidade da própria função supervisora em educação”.(JÚNIOR,1984, P.13)

No final dos anos 60, surge a concepção da escola Tecnicista, embasado no seguinte pressuposto: “...à educação compete o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos nos indivíduos, que sejam úteis ao sistema social global”. (Cunha, 1989, p.146). No que diz respeito às atribuições que concerniam à supervisão, no processo educacional e às concepções pedagógicas que determinaram o sentido dessa função pode observar que, no início de sua implantação no Brasil, esse profissional foi formado de

acordo com os objetivos que inspiravam o modelo educacional tecnicista que estava na base dos acordos de cooperação, PABAE (Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar).

Para Tavares (1980, p.10), “o PABAE influencia a educação brasileira, inculcando a “ideologia democrática, junto às gerações jovens, e passando aos brasileiros a percepção do amigo americano, por meio da ajuda prestada pelos Estados Unidos”.

A supervisão nasceu propugnando novos métodos e técnicas de ensino, objetivando o aumento da eficiência e da produtividade do trabalho docente.

Reservou-se ao agente desse processo, o supervisor, a função de implementar na escola um receituário técnico.

Arriscando um conceito de supervisão, que se insira nesse processo:

Supervisão significa controle. Supervisão escolar significa, pois, controle da vida escolar. Controle das atividades das organizações escolares e controle, principalmente, das ações praticadas pelos membros dessa organização, em especial, os professores.(JÚNIOR, 1984, p. 25)

Esse movimento veio estruturar mais definitivamente o trabalho do especialista supervisor, dentro da unidade escolar. Visando garantir a produtividade do sistema de ensino, são reiteradas as dicotomias entre os que sabem e decidem, os especialistas, e os que não sabem e executam, os professores. Essa visão repercute negativamente até hoje na dinâmica de algumas escolas, e também nas escolas municipais de Ituiutaba como vimos na lista de ações apresentadas pelas supervisoras participantes da pesquisa.

Ao discutirmos sobre as funções específicas do trabalho do supervisor em nossas escolas brasileiras, requisitemos Júnior (1984), quando este nos afirma que:

O supervisor escolar é o especialista em torno do qual concentra o foco principal da polêmica sobre a especialização em educação. Embora as propostas e os modelos existentes relutem quase sempre em admitir, a supervisão da educação caracteriza-se basicamente como uma tentativa de exercer alguma espécie de controle sobre as diferentes instâncias e circunstâncias em que o processo educacional se desenvolve. Ligando-se à questão do controle, a supervisão da educação liga-se, conseqüentemente, ao centro nervoso da sociedade capitalista. A se acreditar, como muitos analistas acreditam, que a educação se encarrega precisamente da reprodução dessa sociedade, a supervisão, que se propões a controlá-la constituir-se-ia na suprema vilã, artífice principal dos males sociais que nos afligem. (JÚNIOR, 1984, P.21)

E, tendo, como referencial maior, levar em conta o aluno que está sendo formado e informado, buscar sintonizar a ação pedagógica com as mudanças que ocorrem continuamente na sociedade, já que o projeto pedagógico é visto, nessa concepção, como inseparável de um projeto político.

Os dados construídos mostraram que, entre algumas supervisoras (embora de forma implícita) a atitude fiscalizadora ainda persiste; fruto de uma prática tradicional de supervisão. Entretanto, ela parece não interferir desfavoravelmente nas relações que se estabelecem entre as supervisoras e as professoras.

As críticas à supervisão enfatizam que, ao lado das tarefas que lhe são formalmente atribuídas pelos textos legais, as supervisoras assumem outras que, apesar de fazerem parte cotidiano da escola, não se relacionam diretamente com a especificidade de sua função. São atribuições eminentemente burocráticas ou de controle de alguns aspectos menos significativos do processo pedagógico que, no quadro da organização do trabalho escolar, transformam em meros tarefeiros aqueles que a executam. Neste sentido temos um *terceiro grupo* de ações ao qual denominamos “*desvio de função*” apresentadas pelas supervisoras:

- Fazem rascunhos de ofícios.
- Digitam matrizes.
- Fazem teste de visão e audição.
- Corrigem cadernos.
- Mimeografam atividades.
- Organizam festas de aniversário.
- Organizam a biblioteca.
- Verificam a merenda escolar
- Assistência no horário do recreio
- Olham disciplina nos corredores e nas salas de aula.

Atividades como estas demonstram que as supervisoras ainda concordam em executar tarefas que não se relacionam à especificidade de sua função, pois ao se considerar como um membro da comunidade escolar, acreditam ser sua obrigação executar qualquer tipo de atividade que faça parte da rotina da escola, mesmo que estas atividades

não estejam diretamente relacionadas à sua função.

Quem são as supervisoras

Ainda, durante o nosso primeiro encontro, foi solicitado às supervisoras, outras duas atividades: na primeira deveriam escrever livremente sobre: *Quem sou eu enquanto supervisora?* Na segunda atividade, realizada em grupo, deveriam formular um conceito sobre *O que é Supervisão?*

A partir da primeira atividade procuramos selecionar os pontos mais evidentes que se mostravam presentes em diversos depoimentos. A leitura desses depoimentos nos levou a estabelecer dois grupos de análise: a *Supervisão Educacional Compartilhada*; a *Supervisão Educacional e o Desenvolvimento do Processo Pedagógico*:

Eis os depoimentos do primeiro grupo de análise: *Supervisão Educacional Compartilhada*.

- ❑ Sou alguém preocupada em estar sempre aprendendo, estudando junto com as professoras, trazendo novidades, interagindo, fazendo cursos, reciclagens.
- ❑ Podemos até ter limitações, mas o entusiasmo é maior e a vontade de acertar também.
- ❑ Somos uma equipe que trabalhamos com ideal, amor e sinceridade.
- ❑ Às vezes temos algumas divergências, mas, que são resolvidas entre nós, para que possamos nos respeitar cada vez mais como seres únicos, que trabalham por um bem comum.
- ❑ Aprender a aprender fazendo, faz parte de nosso cotidiano. Sei que sou um aprendiz, estou em constante aprendizagem com minhas colegas de trabalho.
- ❑ Procuo trilhar caminhos que constroem seres e não caminhos destrutivos.
- ❑ Há entre nós uma cumplicidade de trabalho, tamanho é o nosso envolvimento.
- ❑ Um ser que acredita na interação de todos os envolvidos na educação, desenvolvendo um trabalho sério, consciente, reflexivo, respeitando a capacidade do outro para a qualidade.

- Na verdade, todas têm que trabalhar juntos, diretor, supervisora, professor, pais e alunos.
- A supervisora é o suporte para a professora.
- Estamos sempre refletindo a nossa prática, juntas professoras/supervisora, gerando assim resultados satisfatórios e de confiança mútua.

Nas idéias e percepções expressas, pelas supervisoras, observamos que as mesmas têm uma visão aberta de sua função, despojando-se do estigma da individualidade; voltadas para uma proposta de Supervisão Compartilhada. Estão disponíveis ao crescimento junto ao grupo, valorizando antes de tudo as boas relações interpessoais travadas no espaço escola.

Estas supervisoras se vêem como profissionais capazes de compartilhar com os colegas as próprias limitações e as dos outros, auxiliando-os e sempre tentando buscar soluções para os problemas e situações que enfrentam no cotidiano escolar. Uma proposta de supervisão compartilhada onde a supervisora atua junto com o grupo, dividindo as responsabilidades, planejando e tomando decisões conjuntas; rompendo assim com a separação completa do trabalho definida Taylor, como vimos anteriormente.

Para Júnior (1984, p.75): *“A ação supervisora caracteriza-se pela dependência do supervisor da ação e da interação dos indivíduos com que ele trabalha para que atividades sejam desenvolvidas e objetivos alcançados”*.

Assim a ação supervisora deve ser concebida para ser desenvolvida com professores/professoras. Supervisoras e professores/professoras passarão a constituir um só grupo, desaparecendo as diferenças hierárquicas: a ação supervisora passará a ser planejada, coordenada e executada pela supervisora juntamente com os/as professores/professoras.

A par disso, Rangel (1999) nos afirma que é pela dialogicidade que estabeleceremos uma relação de confiança entre sujeitos participantes do fazer educativo, possibilitando-lhe criar, transformar sua práxis em benefício de uma ação mais concreta, coletiva e aberta da qual poderão surgir novos rumos para um trabalho conjunto.

Tal postura das supervisoras poderá encaminhá-las à conquista de uma confiança crescente dos professores/professoras, pais, alunos/alunas e direção em relação ao trabalho que desenvolvem, podendo suscitar uma nova prática supervisora voltada para uma

formação cada vez mais humana e transformadora nos meios escolares. O supervisor, ao aprender a trabalhar com o grupo se enriquece com as novas experiências, regatando assim seu papel de educador e seu espaço nas unidades escolares.

Sabemos que o compartilhar de idéias, o companheirismo, a solidariedade, a ajuda mútua, um clima democrático são aspectos que fortalecem o ânimo das pessoas e o compromisso de todos consigo mesmo e com os outros, o que pode se convergir em benefício de todos, principalmente dos alunos e alunas. Além disso, essa dinâmica poderá possibilitar à escola se organizar e oferecer condições de ensino e aprendizagem cada vez melhores.

Brandão complementa a questão quando fala que a tarefa do supervisor :

...é a de somar-se a outros educadores na luta para que o trabalho de pensar, criar e legislar a educação brasileira, seja um direito de todos os sujeitos participantes desta educação, assim como de todas as categorias de pessoas que de algum modo, tem a ver com ele. , (BRANDÃO p.82, apud SANTOS, 1997,p.25)

Percebemos também que ao adotarem essa postura, poderão encaminhar para a superação da prática autoritária e fiscalizadora que permeou até então a ação supervisora. Não estão presas a um modelo formal único, estático que só serviu para culpá-las e usá-las como bode expiatório pelo fracasso escolar, conforme vimos com Alonso(apud, Ferreira 1999).

Para que haja uma Supervisão Educacional Compartilhada, segundo Falcão Filho (1994) *“é necessário considerar que os professores contribuem mais e melhor para a consecução de objetivos da escola e, em particular, da supervisão, quando eles os aceitam, por haverem ajudado a estabelecê-los”*.

As supervisoras, conscientes de sua função posicionam-se de forma mais aberta, mais leve e descontraída. Despojados do estigma da cientificidade, da individualidade, estão atualmente disponíveis ao crescimento junto com o grupo, valorizando, antes de tudo, as boas relações interpessoais travadas no espaço escolar. É justamente pela participação ativa e compartilhada das supervisoras nas atividades cotidianas das escolas, que seu trabalho vem sendo cada vez mais valorizado.

O trabalho da Supervisão Compartilhada trás diversos benefícios para ambas às partes; a supervisora não assume todas as responsabilidades pedagógicas sozinha, nem

os/as professores/professoras ficam desligados/das das decisões pedagógicas da escola. Quando se aprende a dividir, o trabalho fica sendo de todos, a supervisora perdeu o ar pedante e virou o colega educador.

Além da visão de trabalho em conjunto, há na fala das supervisoras a idéia de ser alguém preocupada com o *desenvolvimento do processo pedagógico da escola*, como ver nos depoimentos do segundo grupo:

- se auto-avaliação, trocam de idéias;
- propõem algumas atividades e atitudes que consideramos importantes para a formação do educando enquanto ser humano;
- estão em constante aprendizagem com nossas colegas de trabalho;
- sempre atentas às modificações e novidades dentro da educação e da cultura;
- seres pensantes, dinâmicas, capazes de perceber os erros e modificá-los com o objetivo de transformar o ensino-aprendizagem;
- desenvolvem um trabalho sério, consciente, reflexivo, respeitando a capacidade do outro para a qualidade;
- Os projetos desenvolvidos, contam com acervos fotográficos, filmagens de exposições e culminâncias, pasta para arquivo de atividades. Possuímos também a parceria dos pais em alguns projetos.
- Preocupo-me com o aprender lúdico, para que nossas crianças aprendam com prazer, valorizo a importância de teatro, músicas, histórias, oficinas de sucata, dança, onde primeiro trabalhamos com nossos professores para que eles também despertem seu lado artístico, para que assim também oportunizem atividades interessantes “as crianças”.
- Acho que o aprender é contínuo em todas as etapas da vida.

A visão que as supervisoras têm de sua função é daquele elemento que trabalha junto com grupo, lado a lado com a direção, professores, orientadores educacionais, alunos. Ela compartilha com o grupo a responsabilidade do processo pedagógico da escola e da tomada de decisões.

Sobre uma supervisão possível:

O comprometimento efetivo dos supervisores e dos professores com sua condição de educadores constitui a expectativa final e abrangente que envolve todas as demais. Como mediação no interior da prática social, a educação só avançará em seu propósito de transformar a prática se puder se manifestar efetivamente nos sujeitos dessa prática. São eles os agentes da transformação possível, através da atividade real que desenvolvam. JÚNIOR (1984, p.111):

Nesta perspectiva a supervisão dirige-se ao ensino e à aprendizagem. O seu objeto é a qualidade do ensino, porém os critérios e a apreciação da qualidade não são impostos de cima para baixo numa perspectiva de receituário acriticamente aceito pelos professores, mas na interação entre o supervisor e os professores. Embora a tônica seja colocada na relação de ensino-aprendizagem, convém ter presente que esse processo ocorre no ambiente institucional escolar, pelo que nem o supervisor nem os professores podem se circunscrever ao que acontece na sala de aula, pois a sala de aula funciona como microsistemas de um universo mais amplo, constituído pela escola e pela comunidade. As supervisoras assumem seu trabalho como tarefa comum a ser decidida e planejada e executada por todos os envolvidos no processo pedagógico.

A prática supervisora não pode se dar de forma isolada, mas em articulação com todo o contexto educacional, social, econômico e político ao qual a escola está inserida.

As atividades citadas na lista das atividades desenvolvidas pelas supervisoras enquanto supervisoras constituem aspectos positivos da prática supervisora, na medida em que se relacionam à função de articulação do trabalho que deve desenvolver no espaço escolar.

Esta prática pensada no cotidiano das escolas municipais de Ituiutaba pelas supervisoras, está fundamentada numa visão democrática e democratizante da escola.

Tal prática supervisora se baseia em três princípios gerais:

-Considera que a escola é um projeto coletivo, isto é, somente o trabalho conjunto concretiza os objetivos educacionais.

-Este projeto coletivo só se viabilizará se houver uma supervisão compartilhada com os principais agentes do projeto pedagógico da escola: os (as) professores (as).

-O clima gerado pelas relações entre o supervisor e os (as) professores (as) é o principal responsável pelo êxito ou fracasso da ação supervisora.

Consideramos que essas atividades pensadas no interior da escola constituem

aspectos positivos da prática supervisora na medida em que se relacionam à função de articulação ou coordenação do trabalho pedagógico que se deve desenvolver no espaço escolar.

Podemos observar neste depoimento de uma de nossas supervisoras:

“Acredito que é através de nossos encontros de estudos é que poderemos estabelecer nossa conduta enquanto supervisoras do município. E é estudando, trocando idéias e experiências que poderemos transformar nossa atuação de hoje pela atuação ideal que sabemos ser necessária. Também é através destes encontros que fortaleceremos a classe supervisora e poderemos fazer reivindicações junto à Secretaria de Municipal de Educação”.(Supervisora 9).

Este descompasso entre o Fazer e o Ser supervisão configura no nosso entendimento, como um desvio do curso que as preparou, ou seja, um tipo de formação acadêmica que, sem consistência teórica quanto às questões fundamentais da educação e da sociedade privilegiou a instrumentalização técnica. Esse reducionismo fez com que o especialista perdesse a sua identidade de educador e concorreu para transforma-lo num burocrata mais preocupado com as questões administrativas do que pedagógicas.

Ao tratar das questões pertinentes à função da supervisão nas escolas:

Os supervisores colocam-se efetivamente numa posição especial no interior do sistema escolar uma vez que se constituem no instrumento de contato dos foros privilegiados do sistema, nos quais as decisões são elaboradas, com o conjunto dos professores encarregados de conduzir a ação docente. Manifestado o antagonismo entre os que ensinam, encarregam-se os supervisores, via de regra, de restaurar a hegemonia da administração. Comportam-se assim, em sua esfera de ação, de acordo com as regras de nossa organização social, associando força e consenso em favor da continuidade da dominação. Parte integrante da totalidade social exerce sua função mediadora na única direção que até aqui lhes pareceu viável ou possível.(JÚNIOR, 1984, p. 21)

Essa desarticulação que se verifica entre as escolas, onde efetivamente acontece a prática pedagógica, e as agências formadoras podem, para Estrela (1992, p.46) “originar no educador comportamentos e atitudes diferentes, quando não contraditórias, inviabilizando aquilo que ele denomina “*congruência profissional*” produto da coerência entre pensamento e ação; “*tornada possível pela capacidade de tomada crítica de consciência de si em situação*” (1992, p. 47).

Essa consciência crítica é um fator importante e necessário ao questionamento da

realidade objetiva onde atua o supervisor e ao questionamento também de sua forma de intervenção nessa realidade; é talvez pela ausência desta atitude de questionamento de si e do real que pode ser explicado o apego aos modelos de supervisão consolidados.

Num nível imediato, torna-se aqui indispensável lançar algumas questões relacionadas à sua formação que prioriza certas habilidades e secundariza outras talvez mais importantes à consecução de sua tarefa pedagógica.

O curso de pedagogia, como formador destes profissionais, desde a sua implantação tem gerado muitas discussões e polêmicas, que ainda hoje persistem dividindo opiniões.

Para Silva (1992, p. 12), torna-se cada vez mais “*urgente e necessário*” rever os cursos de formação dos profissionais-educadores que aí estão, uma vez que os mesmos “*não têm condições de efetivar sua tarefa*”. Conseqüentemente, não estão atendendo às reais necessidades dos educadores e da educação.

Interpretando-se a atividade de diversos grupos de supervisão, em especial ao grupo de supervisoras da rede municipal de ensino de Ituiutaba, podemos demonstrar através de Spears (apud Przybylski, 1991, p.17) “*a supervisão está gradativamente se movendo do aprimoramento do ensino para o aprimoramento da aprendizagem*”.

Assim compreendida a supervisão, torna-se clara a mudança de paradigma, uma vez que a supervisão perde o seu caráter normativo, prescritivo, para tornar-se uma ação crítico-reflexiva junto ao professor. O papel do supervisor ganha novas dimensões, passando de controlador e direcionador para estimulador e sustentador do trabalho docente. Encarando-se a supervisão como um trabalho de assessoramento aos professores e à equipe escolar, tendo em vista o desenvolvimento de um projeto coletivo que propõe mudanças não só nas práticas usuais, mas também nas concepções que as embasam, esse trabalho terá que ser encarado como uma “*interação entre iguais*”, onde não existe diferença de posições entre os membros do grupo, mas uma relação de colaboração. Esta parece ser a única forma de alterar a prática existente, garantindo avanços significativos no desenvolvimento dos professores e de toda a comunidade escolar, para tanto, a prática deverá ser periodicamente avaliada e se necessário reformulada.

Para o desenvolvimento da ação supervisora, é necessário que vejamos os conceitos que subjazem à prática das profissionais que a exercem. Essa foi a última atividade desenvolvida pelas supervisoras. (Apêndice nº 4)

Para nossas supervisoras Supervisão é:

- *Grupo 1*

- a pessoa que dá suporte ,observador,companheirismo,inação,envolvimento, parceria, solidariedade, troca, dinamismo, estudo, busca, liberdade, humildade, motivação, preparo, capacidade, comunicação, relacionamento.

□ *Grupo 2*

Relacionamento interpessoal, doação, segurança para o educador, sucesso pedagógico, parceria, elo de ligação entre diretor e professores, liderança, liberdade de ação, amor, solidariedade, companheirismo, planejamento.

□ *Grupo 3*

Estudo, orientação, parceria, cumplicidade, auto-avaliação, reflexão-liderança, criatividade, dinamismo, competência, relacionamento interpessoal, entusiasmo, planejamento, avaliação permanente.

Seguindo os conceitos de supervisão formulados pelas supervisoras participantes dessa pesquisa, o trabalho do supervisor será o de assessorar o professor no seu auto-aprimoramento, implicando ainda em liderança no incentivo ao seu crescimento. Ele restringe-se ao processo, ao aprimoramento do ensino.

Poderemos destacar também a liderança, liberando energias e incentivando a criatividade tanto em problemas individuais como naqueles que envolvem um grupo de professores.

Concordando com Willes(1991) que é mais eclético em sua idéia de supervisão e pode se aproximar bem das definições de nossas supervisoras, para ele a supervisão:

É um trabalho de grupo e procura estimular os professores a utilizarem toda a sua potencialidade. Ela se apóia no desenvolvimento de habilidades em direção, relações humanas, processos de grupo, administração de pessoa e em avaliação”.

O desenvolvimento dessas habilidades oportunizará um melhor desempenho na ação docente. (apud PRZYBYLSKI 1991,p.18)

Ao analisarmos os conceitos e concepções de nossas supervisoras,concordamos também:

a supervisão deve se preocupar com o ajustamento do pessoal na escola. A ênfase é dada na importância de uma supervisão efetiva na organização do pessoal e nos ajustamentos necessários ao melhor desempenho de cada um e em sua integração no grupo. (CASTETTER

apud PRZYBYLSKI 1991, P.17) :

Faz-se oportuno ressaltar, que no decorrer do estudo, uma questão revelou-se importante; é imprescindível que seja dado ao supervisor uma sólida fundamentação teórica, capaz de assegurar-lhe a capacidade de exercer com competência as atividades específicas exigidas pela complexidade da organização educacional. Observamos que as supervisoras participantes da pesquisa ao elaborarem conceitos sobre a “Supervisão”, parecem não ter uma consistência teórica, ou desconhecer as raízes epistemológicas da palavra *supervisão*. Faltam-lhes elementos conceituais e embasamento teórico para elaborarem esse conceito.

A atividade básica da supervisora dependerá principalmente a teoria ou conceito de supervisão escolar e da sua vivência no processo educacional.

Como vimos em Przybylski, Ferreira e Rangel, muitos dos que exercem a função supervisora a assumem sem estar preparados para ela.

Tal alienação é na maioria das vezes até involuntária, pelo fato de se envolverem acriticamente no trabalho que desenvolvem. Este fato se confirmou quando, ao final do nosso último encontro, em que discutimos sobre a origem da supervisão; uma supervisora disse:

“Eu sou supervisora há vários anos e não sabia até hoje sobre a origem da palavra supervisão e nem do supervisor”. (Supervisora 18)

No nosso último encontro foi entregue um documento confrontando as idéias expressas pelas supervisoras nos encontros anteriores (Apêndice 5). Após a leitura do texto que foi construído pelas supervisoras, foi feita uma reflexão onde foi permitido às supervisoras analisarem sua prática e confrontarem com os referenciais teóricos expostos.

A organização das idéias sobre a experiência de supervisão vivenciada não tem qualquer intenção de torná-la um modelo ou de suspeitar que os pontos explorados cubram questões e tensões da área. Vale como um impulso de ouvir a nós mesmas num sentido reflexivo que nos ajude a “des-construir” um processo histórico para melhor compreendê-lo.

Ao refletirmos sobre a trajetória que vivemos, como grupo, na construção de uma experiência de supervisão, amadurecemos como profissionais e politicamente com nossas companheiras.

As supervisoras constataram que algumas transformações requerem tempo para que

possam mudar as representações e as práticas construídas ao longo de sua trajetória de trabalho.

Podemos retratar isso nos depoimentos das supervisoras após a análise da lista de ações:

“Acredito que é através de nossos encontros, de estudos é que poderemos estabelecer nossa conduta enquanto supervisoras do município”. (Supervisora 5)

“E é estudando idéias e experiências que poderemos transformar nossa atuação de hoje pela atuação ideal que sabemos ser necessária. Também é através destes encontros que fortaleceremos a classe dos supervisores e poderemos fazer reivindicações à Secretaria Municipal de Educação”. (Supervisora 3)

“Conscientizar a direção do nosso trabalho, nossa postura. Quando contamos com o apoio da direção, nosso trabalho é outro. Acho primeiramente que tem que partir da Secretaria, não é chegar no profissional e exigir que faça isso ou aquilo. É dar condições para a supervisora, é chamá-la a fazer, a participar, a crescer, a enriquecer o seu trabalho. Graças a Deus tenho o privilégio de ter duas diretoras excelentes”. (Supervisora 1)

“Dar o primeiro passo e acreditar, compartilhar, ombrear, interagir, buscar como estamos fazendo”. (Supervisora 6)

“O que entendo, é que se faz necessário estabelecer parâmetros filosóficos, para real desempenho da supervisão municipal. O mais importante é a verdadeira autonomia dada à supervisora e sustento nas suas decisões. Que as diretoras sustentem a legalidade e o espaço da supervisora. Que as supervisoras sejam reais sujeitos e parceiros, ao mesmo tempo. Não há isolamento num grupo de trabalho, onde todos buscam harmonia e sucesso coletivo”. (Supervisora 16)

“Sejam a supervisora/professor/aluno. O coração e a razão da ponte e do elo, onde professores e alunos cantam o mesmo hino de mãos dadas com o desenvolvimento global”. (Supervisora 20)

“O supervisor educacional, precisa ter autonomia dentro da escola. Diretora, professores devem acreditar no seu trabalho”.(Supervisora 15)

Muitas vezes ocorre um fato no cotidiano escolar, que apesar de não ser função do supervisor, dependendo do fato, há uma sensibilização, como por exemplo, dar um conselho ao aluno, se você é requisitada, ficar alguns minutos na sala de para o professor, etc .(Supervisora 9)

“O primeiro passo na minha opinião é o da conscientização dos diretores da escola sobre a função dos supervisores. Porque se o diretor estiver ao lado do supervisor fica mais fácil conscientizar os demais funcionários sobre a nossa importância. É necessário também que os próprios supervisores se sintam importantes e seguros de sua função para conseguir atuar bem”.(Supervisora 18)

“A ação supervisora exige um repensar da prática. É uma reflexão sistemática ou busca de alternativas sobre o processo de ensino-aprendizagem”.(Supervisora 2)

Podemos observar nesses depoimentos que encontramos pessoas na equipe de supervisoras da rede municipal de ensino de Ituiutaba com níveis de consciência variados e com concepções políticas diversas. Em relação aos diretores também, pois temos concepções das mais variadas em relação ao serviço de supervisão. Algumas supervisoras se sentem sozinhas e perdidas no exercício da função, outras encontram pela frente diretores comprometidos com o trabalho das supervisoras e com a transformação social.

Observamos também que a maioria das supervisoras, pretende um trabalho aberto, flexível, compartilhado, para assim concretizar as mediações necessárias para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico na escola. As dificuldades são grandes mas pensando coletivamente conseguiremos superá-las.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Quando eu soltar a minha voz
Por favor entenda
Que palavra por palavra
Eis aqui uma pessoa se entregando
Coração na boca
Peito aberto
Vou sangrando
São as lutas dessa vida
Que eu estou cantando”.*
Gonzaguinha

Ainda hoje há uma longa discussão acerca dos limites de atuação dos vários especialistas do ensino. Entre eles a atuação do supervisor educacional. A educação escolar, considerada como o principal meio de transformação social através da conscientização, criticidade e reflexão do homem em relação ao meio em que vive, tem tomado outros significados no seio da alienação da sociedade e acaba desempenhando o papel de depósito de jovens, onde oferece os conhecimentos úteis ao mercado de trabalho e legitima os valores ditos pela classe dominante, integrando-se ao processo de acumulação de capital que perpetua e reproduz o sistema de classes. A escola, neste contexto, não é imparcial. Ela atua como instrumento de dominação, sendo reprodutora das classes sociais por meio de processos de exclusão dos mais pobres, concomitantemente com a dissimulação dessa situação, impondo uma cultura que considera legítima, tornando falsas quaisquer outras manifestações que contrariam a ideologia dominante.

Vale salientar que, mesmo com todas essas problemáticas geradas pelo capitalismo, e até mesmo, como resposta a todos esses conflitos, há uma parcela da sociedade que lança mão das lutas sociais e das manifestações culturais e artísticas a fim de difundir o pensamento dialético, de criticidade de forma a tentar superar a ideologia vigente. É evidente que devido a todas essas limitações provocadas pelo sistema, sempre surgem novos movimentos como respostas a novas exigências sociais, originando-se das carências sociais mais atuantes e relevantes e por isso mesmo, com a possibilidade de compreender e interpretar os anseios populares. Dentre esses movimentos pode-se destacar os que defendem os direitos humanos, as populações marginalizadas e o meio ambiente. Mas a escola não pode ser vista apenas como instrumento de dominação. E através dela que se busca a superação da realidade vigente. E é a escola, também, que proporciona o surgimento de muitos movimentos sociais que almejam a superação da crise capitalista. A escola pode e deve ser vista como espaço de prazer, de trocas, de experiências, onde aprende-se a viver e a conviver. Não fosse assim, não haveriam reações dos mais diferentes tipos por parte de alunos e de professores que insatisfeitos com determinada situação buscam mudanças. É urgente superar a educação tantas vezes deseducadora, abandonando posturas embutidas na ideologia do sistema e ultrapassar a visão distorcida da educação como mero instrumento de formação para o mercado de trabalho. Reformular o compromisso de educadores com a atividade pedagógica e renovar o comportamento frente à sociedade. Vale reafirmar que embora a escola esteja comprometida com os interesses econômicos, sociais e políticos dominantes, legitimando ou reproduzindo estas estruturas,

ela também pode ser transformadora desde que os sujeitos que a integram tenham clareza, compreendam o movimento da realidade e construam uma práxis transformadora que vise a verdadeira socialização dos bens materiais e espirituais produzidos pela humanidade. Além do mais, a universidade e os cursos de formação de professores tem um papel relevante ao reagirem sobre as bases teóricas, o currículo e as discussões que negligenciam a análise crítica-radical da sociedade.

Nesse sentido esta pesquisa teve a intenção de verificar como está estruturada a prática supervisora no interior da escola. O que deverá melhorar a ação das supervisoras, necessariamente deverá começar com uma reflexão sobre as origens e as características que apresentam a concepção de supervisão difundida pelos cursos de pedagogia durante a década de 70. Essa concepção é responsável pela maioria das críticas que se fazem aos supervisores e à supervisão. Não é a função em si que é responsável pelas críticas, mas a forma como vem sendo desempenhada. A supervisão tem uma contribuição específica e muito importante a dar no processo ensino-aprendizagem, o de assessorar o(a) professor(a) no campo de variáveis psico-sócio-político que interferem na relação professor –aluno.

O refletir crítico sobre a supervisão pedagógica nos trouxe a consciência de que sua trajetória se desenvolve num projeto específico que é parte de um projeto social mais amplo. Daí, não poderemos, no final deste trabalho esboçar conclusões definitivas.

No início deste trabalho, as avaliações da divisão do trabalho na escola e a crítica à prática fragmentada e marginalizada do especialista (supervisor educacional) levaram-nos a pensar que talvez a única alternativa possível ao trabalho desse especialista na escola, seria a recuperação da sua figura, com uma formação mais ampla. Os supervisores precisam saber que só a sua formação inicial não lhes basta, é preciso um constante processo de formação continuada em serviço:

As instituições formadoras de docentes, as universidades, dentro de seu compromisso social têm a responsabilidade de prestar uma contribuição à permanente qualificação de seus profissionais egressos, porém não podem ser considerados como produto terminal.(ALVARADO PRADA 1997, p.95)

A atuação do supervisor educacional, para que seja efetiva, tem que levar em conta as possibilidades concretas desta escola que aí está, para assim pensar em alternativas de mudança nesta realidade educacional.

No decorrer desta trajetória da supervisão temos convivido com um movimento que

vem realizando no espaço da educação brasileira, onde a figura do supervisor tem sido alvo de duras críticas. Entendemos que as críticas endereçadas à prática supervisora, derivam também historicamente, às críticas empreendidas contra a própria escola e às suas funções no contexto do modo de produção capitalista. Contextualizada dentro dessa relação entre a escola e a sociedade e focalizada no interior da organização escolar condizente com a racionalidade do processo produtivo, a questão das especializações em educação tornou-se também alvo de questionamentos e polêmicas.

A LDBEN 9394/96 tem suscitado várias interpretações quanto ao tratamento dado aos profissionais da educação; no seu Artigo 64 que dispõe sobre a formação dos profissionais da educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, a distinção burocrática prevalece, mas ainda não há muita clareza na definição de seus papéis.

De acordo com seus princípios e com a sua escola a supervisão assume características e modelos próprios. No entanto, sem instrumentos e recursos práticos, sem estratégias definidas, é difícil viabilizar a tarefa, considerando toda a sua extensão e multiforimidade de aspectos.

Sem dúvida, o contexto em que está inserida a supervisão e a criatividade do supervisor são os principais agentes de organização e estrutura do serviço. Esta organização e esta estrutura têm validade na medida em que conduzem à melhoria do processo; para tanto, deverão ser periodicamente avaliadas e, se necessário, reformuladas em vista de melhores resultados.

Para muitos, a supervisão delinea-se ainda numa visão ingênua da realidade, mas, no entanto muitos caminhos são abertos por profissionais competentes e comprometidos com a educação, que lutam por ampliar a sua visão, da sociedade, buscando sempre ter uma postura crítica, inovadora e transformadora.

Faz-se necessário ao Supervisor Educacional, segundo Gramsci criar uma hegemonia no lócus da escola, mas que ela nasça de um processo dinâmico, pois, o conceito de hegemonia elaborado por Gramsci não é estático, mas dinâmico. É pertinente a análise crítica de hegemonia como:

Todo um corpo de práticas e expectativas; nossas tarefas, nossa compreensão comum de homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que à medida que são experienciados como práticas apresentam-se como se confirmado reciprocamente. Constitui, portanto, um sentido absoluto, porque experienciados

como uma realidade fora da qual é muito difícil para a maioria dos membros de uma sociedade instalar-se em grande parte de suas vidas. Mas não é, exceto na operação de um elemento de análise de análise abstrata, um sistema estático. Pelo contrário, só podemos compreender uma cultura efetiva e dominante se entendermos o processo social real de que ela depende: refiro-me ao processo de incorporação. (WILLIAMS apud CORRÊA 2000, p.65).

Não há, seguramente, nos dias atuais, questão mais polêmica do que a da formação continuada. Ela nos angustia e nos confunde, tanto porque somos bombardeados a todo o momento pela ideia de que a educação é a senha de acesso ao futuro. Ficamos incomodados porque queremos convencer-nos da importância decisiva da formação continuada e porque nos desiludimos com a formação realmente existente

É um paradoxo: tudo está difícil no campo da formação, mas é impossível visualizar saídas que não passem por ela. Criticamos a formação que temos porque ela não parece reunir condições de enfrentar esta época de transição, paradoxos e incertezas; porque é o resultado vivo de muitas políticas casuísticas e de uma certa perda da capacidade coletiva de empenhar-se ativamente pela escola.

Acreditamos que a supervisão educacional num processo de ação integrada com os demais serviços possa atingir a meta de transformar a escola, numa escola nova mais humana e igualitária; mas para isto é preciso que os supervisores procurem ter um conhecimento mútuo no que se refere às funções e atribuições de cada um. Debater sobre os questionamentos, repensar a Supervisão significa buscar elementos para romper com a divisão do trabalho estabelecida ideologicamente pelo sistema capitalista. Isso só será possível através de um trabalho integrado entre todos profissionais da escola visando possibilitar uma maturidade maior que se traduza numa visão totalizante de educação.

Os caminhos só podem ser construídos ao longo do caminhar enquanto uma obra de arte coletiva, pois só o trabalho coletivo pode servir de referência neste caminhar em busca de um trabalho conjunto que passa pela luta por uma escola diferente.

Acreditamos que o trabalho coletivo e que as atividades participativas e de incentivo à criatividade dos professores ajudem os supervisores educacionais a obterem melhores resultados, através de maior engajamento dos grupos.

É importante frisar que a conscientização dos supervisores educacionais passa também pela questão do seu preparo técnico, pois para optarem por determinadas formas de atuação, precisam conhecer alguns conteúdos básicos específicos.

As análises de Antônio Gramsci (1979) sobre *Os intelectuais e a organização da cultura* podem servir de referência para fundamentar as atividades do supervisor escolar. É por si evidente que a ação do supervisor, como prática educativa, tem um caráter intelectual, enquanto se efetiva pela mediação do conhecimento e da formação das consciências. Entretanto, a prática educativa envolve uma série de relações com a práxis social, tanto no nível da prática produtiva como no nível da prática política, que se faz necessário esclarecer a abrangência de seu caráter intelectual e, conseqüentemente, da função intelectual do Supervisor Escolar que faz dele um intelectual orgânico e dirigente.

Gramsci não considera os intelectuais em si, mas sempre os vê na sua relação e ligação com os "simples", da mesma forma que considera a ligação entre teoria e prática. A isso acrescenta-se sua característica em entender essa relação e ligação não no nível abstrato do conhecimento fechado em seu âmbito epistemológico, mas no nível histórico e pela mediação da política:

A relação entre filosofia 'superior' e senso comum é assegurada pela 'política', (...). Se ela (a filosofia da práxis) afirma a exigência do contato entre os intelectuais e os simplórios não é para limitar a atividade científica e para manter uma unidade no nível inferior das massas, mas justamente para forjar um bloco intelectual-moral, que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1978. p. 19-20).

Considerando os resultados do estudo realizado podemos concluir que as supervisoras da rede municipal de ensino de Ituiutaba, participantes desta pesquisa, exercem uma prática ora fiscalizadora e controladora, oriundas de uma formação baseada na tradição, nos moldes do tecnicismo, base fundamental da formação do curso de Pedagogia, que foi uma escola, modeladora de comportamento dos indivíduos, fruto da influência dos princípios básicos que norteiam a educação na tendência tecnicista utilizando para isso procedimentos e técnicas específicos organizados e voltados para esse fim. Uma escola que reflete uma política educacional imbuída dos interesses políticos e econômicos da época como bem nos assegura:

A política educacional, ela mesma expressão da "reordenação das formas de controle social e político", usará o sistema educacional reestruturado para assegurar este controle. A educação estará novamente a serviço dos interesses econômicos que fizeram necessária a sua reformulação. Essa afirmação encontra seu fundamento nos pronunciamentos oficiais, nos

planos e leis educacionais e na própria atuação do novo governo militar. FREITAG (1980,p.77):

Observamos também no decorrer desse estudo, posturas contraditórias no pensar e no agir das supervisoras quanto ao seu papel e desempenho nas escolas; ao refletir sobre o que é supervisão, elas têm um pensamento mediador e democratizante, onde consideram o serviço de supervisão como um mediador e de assessoria ao trabalho do professor. Achamos que as discussões sobre concepções de supervisão passam por diversas questões, conforme a necessidade e interesse de cada supervisora, considerando-se o grupo com que atue e a que pertença.

Quanto à história da supervisão no município de Ituiutaba, podemos verificar que não houve nos últimos anos uma demonstração significativa do trabalho desse profissional na rede municipal de ensino; com exceção da *Semana Experimental* como vimos anteriormente, ocorrida no início da implantação do serviço de supervisão no município, em abril de 1975. As atividades das supervisoras resumem-se apenas no âmbito do interior da escola, onde são realizados projetos e atividades interdisciplinares, mas todas feitas isoladamente; ou seja cada escola executando a sua atividade.

É necessário que as Faculdades de Educação façam uma avaliação contínua de seus cursos; em especial os de Pedagogia com habilitação em Supervisão, possibilitando reajustes e reformulações sempre que necessário tendo em vista as mudanças ocorridas na educação, na sociedade e nas exigências feitas ao profissional da supervisão pelo mercado de trabalho.

Torna-se cada vez mais urgente e necessário rever os cursos de formação dos profissionais da educação que aí estão, uma vez que os mesmos “não têm condições de efetivar sua tarefa”. Conseqüentemente, não estão atendendo às reais necessidades dos educadores e da Educação. SILVA (1992, p.12):

A formação do supervisor deve tomar por base um maior contato com a realidade educacional.

A supervisão escolar caracteriza-se como função em relação ao sistema e disfunção em relação á educação porque cumpre as funções implícitas, decorrentes da política vigente racional, funcionalista, tecnicista, ingênua, acrítica, direcionada, conservadora,

executora, perpetuadora da estratificação social, acontece na escola com os serviços burocráticos. A supervisão educacional caracteriza-se como uma função comprometida com a educação porque cumpre com as funções explícitas; é capaz de opção, percepção da realidade, como função política, reflexiva, crítica consciente, assumida, inovadora, decisória, transformadora, libertadora, criativa em todas as direções. Situa-se nas questões e serviços da educação, sua ação extrapola os limites da escola pra alcançar os aspectos estruturais e sistêmicos; traz consigo envolvidos os serviços das "instancias intermediaria e centrais do sistema e da política da educação”.

O supervisor educacional é um profissional especialista em educação e, como função política, reflexiva, crítica consciente, assumida, inovadora, decisória, transformadora, libertadora, criativa em todas as direções.

Segundo Saviani, a Supervisão em educação é entendida como uma função educativa, como tal, tem a característica técnico-política de instrumentalizar o povo para determinados fins de participação social. Dependendo da perspectiva de quem educa, tal instrumentalização leva a uma participação que pode ou não estar de acordo com os interesses do povo. Todavia, a grande maioria dos supervisores não se dá conta de sua função política e dá ênfase a função técnica priorizando procedimentos, fragmentando o processo pedagógico e reforçando á dominação da elite. A função do supervisor no contexto histórico brasileiro é fundamentalmente político e não técnico como se difunde. Para não contribuir para esse reforçamento o supervisor deve mudar de atitude, assumindo seu papel político explicitamente. Antes de qualquer coisa o supervisor é educador e precisa estar comprometido com a mudança, não somente ter a habilitação em Pedagogia - não um pré requisito - mas ser consciente do processo histórico e do seu lugar dentro da escola e fora dela. Ele necessita compreender e ultrapassar a percepção da escola brasileira na sociedade capitalista buscando a transformação, tendo clareza das suas posições políticas e educativas sendo sujeito ativo desse processo histórico- dele e dos atores- para que se procedam as mudanças requeridas no momento atual.

Segundo Nogueira, a categoria ao se posicionar por ser agente de transformação da realidade social vigente, por uma nova política nacional de supervisão educacional e pelo comprometimento com a concepção de educação e de escola que atenda aos anseios da sociedade brasileira numa perspectiva democrática e democratizadora, proclama que o supervisor educacional não quer nem aceita ser o elemento executor e reforçador do sistema instituído, apesar de reconhecer que continua sendo mesmo contra sua vontade.

Será no interior de uma escola democrática, destinada á formação das potencialidades dos indivíduos onde a supervisão poderá tornar-se uma ação coletiva dos agentes educativos apropriadores do mundo objetivo, autônomos e conscientes.

Acreditamos que os supervisores que obtiveram uma formação mais técnica estejam, como qualquer outro profissional no início da carreira, construindo na prática uma forma pessoal, necessária, para trabalhar nas escolas, apoiado pelo grupo com que ele atua.

É nesse quadro de referências que consideramos fundamental ao supervisor a recuperação total da dimensão educativa do seu trabalho; compreendendo que os problemas com os quais ele os demais educadores vêm se defrontando, embora manifestos em salas de aulas, têm suas raízes além do ensino, do currículo e mesmo da área educacional; são partes de um contexto mais amplas: social, político, econômico e cultural.

O supervisor é o articulador do Projeto Político-Pedagógico, da instituição, com os campos administrativos e comunitários; deve circular entre os elementos do processo educacional cabendo-lhe a sistematização e integração do trabalho no conjunto, caminhando na linha da interdisciplinaridade. O foco da atenção do supervisor no trabalho de formação é tanto individual quanto coletivo, para contribuir com o aperfeiçoamento profissional de cada professor e ao mesmo tempo ajudar a constituir-los enquanto grupos. O papel do supervisor é mediar a relação professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem, acolher o professor em sua realidade, criticar os acontecimentos, instigando a compreensão própria da participação do professor em questões educacionais, trabalhar encima da idéia de processo de transformação, buscar caminhos alternativos, acompanhar a caminhada coletivamente.

A ação supervisora estar fundamentada em três dimensões básicas: atitudinal, procedimental e conceitual. A dimensão atitudinal estar ligada a um valor, a ética, a moral, á todos os valores de uma prática. Uma atitude critica requer não ficar preso á manifestação primeira, não ser ingênuo, acomodado, desatento; criticar é ser capaz de ver e resgatar os aspectos positivos, valorizar o saber do outro, ser autocrítico e metacrítico. A totalidade é importante na apreensão dos fenômenos já que se procura perceber as múltiplas relações, as varias partes envolvidas bem como seus nexos e conexões; ter a visão complexa, não se fixar apenas em um ponto, é preciso conhecer as partes para compreender o todo. Para entender o que acontece no presente é preciso estudar o passado. A historicidade nos ajuda a compreender o movimento da historia bem como chegamos a tal problema (gênese e desenvolvimento do problema).

A história do profissional, de grupo e da instituição nos ajudará a perceber o que acontece no presente, possibilitando uma aproximação mais adequada à realidade. A sensibilidade é uma das grandes virtudes da função supervisora, a capacidade perceber o outro, reconhecer seu potencial, valor, características, as diferenças entre os atores, evitar generalizações, dar leveza ao trabalho de formação, além disso, ainda passar confiança, conquistar a confiança de todos não se utilizando de autoritarismo, mas buscando construir um relacionamento baseado na confiança, através de atitudes concretas no cotidiano do trabalho. O supervisor precisa construir uma prática pedagógica transformadora, humanista, libertadora, livre, solidária e justa.

Outro campo de formação e domínio está relacionado com o saber-fazer, com encontrar caminhos para concretizar aquilo que se busca, métodos, técnicas, procedimentos, habilidades, esta é a dimensão procedimental. O supervisor pode usar como referência para o seu trabalho algumas ajudas que são as categorias de intervenção, sustentação e as estratégias complementares de trabalho. Dentre as categorias de intervenção estão a práxis (transformação das ideias em ações concretas, para dialeticamente transformar a própria consciência, envolvendo não apenas a reflexão e emoção, mas a correspondência a determinadas condições objetivas, visando estabelecer na escola a dinâmica constante ação/reflexão em reciprocidade, para se ter uma apropriação crítica da prática e da teoria fazendo-as avançar, o método (é essencial para construção de uma prática que visa à qualificação da ação mediadora do supervisor junto ao professor), tendo compreensão da realidade, clareza de objetivos, estabelecendo-se um plano de ação, agindo de acordo com o planejado e avaliando a sua prática), a continuidade-ruptura (implica em partir de onde o sujeito / grupo está e superá-lo, permite que em um mesmo âmbito convivam em reciprocidade o velho e o novo, o tradicional e o inovador, não em sincretismo ou justaposição desconexa, mas em “um esforço de construção, de resignificação dos elementos disponíveis, enfim de criação” (VASCONCELLOS, 2002), o diálogo problematizador (o diálogo deve ser franco e aberto tendo como referência o PPP, o supervisor precisa preocupar-se em legitimar as falas, as perguntas, as dúvidas incentivando os professores a reavaliarem o sentido da sua prática), e finalmente a significação (a supervisão tem um papel muito importante na direção de resgatar o valor e o sentido do ensino como espaço de transformação).

Dentre as categorias de sustentação temos a ética (implica no sujeito assumir responsabilidades por seus atos, querer o bem, não prejudicar o outro; a falta de ética e

transparência entre os membros do grupo podem fazer naufragar as tentativas de mudanças), visão do processo (para se concretizar um processo é preciso basear-se em toda uma concepção metodológica de trabalho e intervenção na realidade, com conscientização), avaliação (quando não é mera classificação para a exclusão, é um fator de revitalização pessoal e (Institucional e ajuda na (Reflexão sobre aspectos nos quais é preciso melhorar e a encarar o erro como uma oportunidade de aprendizagem), participação (cabe ao supervisor procurar realizar a construção da proposta pedagógica da forma mais participativa possível, tendo proposta de educação, concepção de planejamento, objetivos, conteúdos, metodologia, próprios e defendendo eles através da diretividade interativa, ou seja, levar em consideração as posições dos outros, estarem aberta e firme, com respeito e determinação.

O eixo central do trabalho do supervisor é a qualificação do processo de ensino como forma de possibilitar a efetiva aprendizagem por parte de todos, então, algumas praticas empíricas que objetivam renovar a pratica educativa podem ser utilizadas como estratégias complementares de trabalho entre elas podemos citar a interação com os docentes, a visão estratégica e atualizada e a redução do caráter burocrático ao mínimo.

As qualidades listadas para o supervisor certamente evidenciam a necessidade de um profissional bastante maduro em termos de visão ampla e profunda sobre os problemas educacionais, que implica obrigatoriamente, vivência, tanto ao nível de docência como ao nível de estudo, pesquisa e comprometimento com a causa educacional, além, é claro de sólidos conhecimentos sobre supervisão, isto é indivíduos que tenham uma atitude de busca permanente.

Os supervisores precisam ser bem preparados, atualizados, dinâmicos e preocupados com o destino dos alunos e com as responsabilidades da escola para com a comunidade. “Encarando-se a supervisão como um trabalho de assessoramento dos professores e á equipe escolar, tendo em vista o desenvolvimento de um projeto coletivo que propõe mudanças não só nas praticas usuais, mas também nas concepções que as embasa, esse trabalho terá que ser encarado como uma interação entre iguais, onde não existem diferenças de posições entre os membros do grupo, mas uma relação de colaboração. Esta parece ser a única forma de alterar a pratica existente, garantindo avanços significativos no desenvolvimento dos professores.” (ALONSO, 2003)

A supervisão educacional pode atuar como partícipe da construção da sociedade quando reconhece o seu papel como ator social e exercer a sua função política com consciência e comprometimento.

Assim, acredita-se que uma das funções específicas do Supervisor Educacional é a socialização do saber docente, na medida em que a ela cabe estimular a troca de experiências entre os professores, a discussão e a sistematização de práticas pedagógicas, função complementada pelos órgãos de classe que contribuirá para a construção, não só de uma teoria mais compatível à realidade brasileira, mas também do educador coletivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO, M. **Mudança Educacional: transformações necessárias na escola e na formação dos educadores.** Comunicação apresentada no ENDIP, Águas de Lindóia, São Paulo, 1992.
- ALVARADO PRADA, Luis Eduardo. **Formação Participativa dos Docentes em Serviço.** Taubaté: Cabral Editora Universitária, 1997.
- ALVES, Maia Helena M. **Estado e Oposição no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1984.
- ALVES, Nilda.(coord.) **Educação e Supervisão: O Trabalho Coletivo na Escola.** São Paulo: Cortez, 1985.
- ALVES, Nilda & GARCIA, Regina L.(orgs.). **O Fazer e o Pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais.** São Paulo: Loyola, 2001.
- ALVES, Rubem Azevedo. **Conversas Com Quem Gosta de Ensinar.** São Paulo: Ars Poética, 1995.
- AMAE, Educando. **Função Supervisora na busca de uma identidade.** Belo Horizonte. AnoXX. Maio,1987.
- ANDRADE, Narsisa Veloso de. **Supervisão em Educação.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1976.
- ARROYO, M. G. **Dimensões da Supervisão Educacional no contexto da Práxis Educacional Brasileira.** In Cadernos de Pesquisa, São Paulo: maio, 1982.
- BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1991.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (org.).**O Educador- Vida e Morte. Escritos Sobre uma Espécie em Perigo.** Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- BRZESINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimentos.** Campinas: Papirus, 1996.
- CASTRO, Elza Vidal de & MATOS, Maria do Carmo de. **Reflexões Sobre a Prática Pedagógica.** Belo Horizonte: SEE. MG, 1997.
- CHAVES, Camilo. **CAIAPÔNIA** Ituiutaba. Editora Gráfica Ituiutaba Ltda. 3ª Ed. 1998.
- CHAVES, Petrônio Rodrigues. **A Loja do Osório.** Ituiutaba. Edição do autor, 1984.
- CHIAVENATO, Idalberto.**Introdução à Teoria Geral da Administração.** São Paulo: Makron Books, 1993.
- CORAGGIO, José Luís. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGS latino- americanas na iniciativa da educação para todos.** São Paulo; Cortez, 1996.
- CORTES, Carmem Dalva Cunha. **Ituiutaba conta sua história.** Ituiutaba; 2ª ED. Egil. 2001.
- COTRIM, Gilberto. **Fundamentos da Filosofia. História e Grandes Temas.** São Paulo: Saraiva, 2000.
- CUNHA, Luis Antonio. **Universidade Crítica.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- CUNHA, M. I. da. **Reflexão Sobre a Educação de Professores, Como a Prática da**

- Supervisão Pedagógica.** Educação e Sociedade, São Paulo: 1986.
- DEMO, Pedro. **Ironias da educação.- mudanças e contos sobre mudanças.** Rio de Janeiro: DP&A Editora. 2000.
- DOWBOR, Ladislau. **O que é Capital.** São Paulo: Brasiliense, 1982.
- FALCÃO Filho, José Leão M. **Supervisão: Uma análise Crítica das Críticas.** Coletânea AMAE. Belo Horizonte: Edição Especial. P. 42 a 47. 1994.
- FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1999.
- FAZENDA, Ivani (org). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão Educacional Para Uma Escola de Qualidade.** São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRA, Naura S. C. & AGUIAR, Márcia Ângela da Silva(orgs.). **Para Onde Vão A Orientação e a Supervisão Educacional?** Campinas: Papyrus, 2002.
- FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: Moraes, 1980.
- FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e Crise no Capitalismo Real.** São Paulo: Cortez, 1995.
- FUSARI, L. A. **Algumas reflexões sobre o especialista de ensino.** São Paulo: Cortez, 1979 (cadernos CEDES, 6).
- GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder- Introdução à Pedagogia do Conflito.** São Paulo: Cortez, 1981.
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** São Paulo: Ática, 2000.
- GORZ, André. **Crítica da Divisão do Trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1991.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação.** São Paulo. São Paulo: Cortez, 1992.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto.** Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- KULLOK, Maisa Gomes Brandão. **As Exigências da Formação do Professor na Atualidade.** Maceió: Edufal, 2000.
- LENHARD, Rudolf. **Fundamentos da Supervisão Escolar.** São Paulo: Atlas, 1978.
- LOURENÇO FILHO. Manuel B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova.** São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- LUCK, Heloísa. **Ação Integrada-Administração, Supervisão e Orientação Educacional.** Petrópolis: Vozes, 1982.
- LUIZ, Antônio Filardi. **Dicionário de Expressões Latinas.** São Paulo:Atlas, 2002.
- MACHADO, Lucila R. de Souza. **Educação e Divisão Social do Trabalho.** São Paulo: Cortez, 1989.
- MAIA, Graziela Zambão Abdian(org.). **Administração e Supervisão Escolar. Questões Para o Novo Milênio.** São Paulo: Pioneira, 2000.
- MANACORDA, Mário. **O Princípio Educativo em Gramsci.** Porto Alegre: Artes

Médicas, 1990.

MARX, Karl. **O Capital**. São Paulo: Abril Cultural, 1983, v. 1/1.

MEDEIROS, Luciene. **Supervisão Educacional: possibilidades e limites**. São Paulo; Cortez/ Autores Associados, 1987.

MENEZES, Luis (org.) **Professores: Formação e Profissão**. Campinas: Autores Associados, 1996.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação Continuada de Professores e Novas Tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999.

MURAMOTTO, Helenice M. S. **Supervisão da Escola. Pra que te Quero?** São Paulo: Iglu, 1991.

NÉRICE, Imideo G. **Introdução à Supervisão Escolar**. São Paulo: Atlas, 1978.

NISKIER, Arnaldo. **LDB, A Nova Lei da Educação**. Rio de Janeiro: Consultor, 1996.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão Educacional: A Questão Política**. São Paulo; Loyola, 1989.

NOGUEIRA, M.Guimarães. **Um Resgate da Prática Política da Categoria dos Supervisores Educacionais: Aprendendo, Caminhando, Caminhando e Aprendendo**. São Paulo, Dissertação de Mestrado. PUC, São Paulo:1987(mimeo)

OLIVEIRA, Lúcia Helena Moreira M. **História e memória educacional: o papel do Colégio Santa Teresa no processo escolar de Ituiutaba**. Dissertação de Mestrado. Uberlândia UFU, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar. Introdução Crítica**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, SELMA Garrido. **O Estágio na Formação de Professores. Unidade Teoria e Prática**. São Paulo: Cortez, 1997.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes**. São Paulo; Cortez, 1986.

PRZYLSKI, Edy. **O Supervisor Escolar em Ação**. Porto Alegre: Sagra. 1991.

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica: Um Modelo**. Petrópolis: Vozes, 1979.

RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas**. Campinas: Papyrus, 2001.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky. Uma Perspectiva Histórico- Cultural da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e Competência**. São Paulo: Cortez. 2000.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1991.

SALVADOR, César Coll. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo Dicionário de Economia**. São Paulo: Best seller, 2001.

SARUP, Madan. **Marxismo e Educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Nova LDB do Novo Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional**. Campinas: Autores Associados. 1999.

SERGIOVANNI, Thomas J. **Supervisão: Perspectivas Humanas**. São Paulo: Editora

Pedagógica Universitária, 1986.

SERGIOVANNI, Thomas J, & STARRAT, Robert J. **Novos Padrões de Supervisão Escolar**. São Paulo: Editora da USP, 1978.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli. **Curso de Pedagogia no Brasil- História e Identidade**. Campinas: Editora Autores Associados.

SILVA, Celestino & RANGEL, Mary (org). **Nove Olhares Sobre a Supervisão**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SILVA, Naura Syria. **Supervisão Educacional: Uma reflexão Crítica**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SOARES, Maria Clara Couto. **Banco Mundial: Políticas e Reformas**. In Thommasi, de Livia; Wardw, míriam Jorge; HADDAD, Sérgio. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 2ª ed. São Paulo, 1998.

SOUZA, Iracy Sá de. **Psicologia: A Aprendizagem e Seus Problemas**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1969.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2002

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 2002.

VIEIRA, Flávia. **Supervisão: Uma Prática Reflexiva na Formação de Professores**. Portugal: Asa, 2000.

VIGOTSKI, Lev. S. **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, 2000 (2ª edição)

_____ **A Formação Social da Mente**. São Paulo, Martins fontes, 1984.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

FICHA TÉCNICA PARA SUPERVISORAS

NOME:-----

Estado Civil:-----Idade-----

Endereço-----

Telefone-----

Graduação em (curso superior)-----

Ano de conclusão:-----

Pós-graduação

em:-----

Ano de conclusão:-----

Instituição(ões) onde

trabalha:-----

Categoria : () pública municipal () Pública estadual () privada

Exerce outra função:----- Série em que atua----- Nível () Educação Infantil

() Ensino Fundamental

() Ensino Médio

Tempo de atuação na função supervisora (-----anos)

Tempo de atuação no magistério: (----- anos)

APÊNDICE 2

ENCONTRO COM AS SUPERVISORAS;

OFICINA DO PRIMERIO ENCONTRO

Atividades individuais:

Quem sou eu enquanto supervisora?

Primeiro tema trabalhado

Texto I

Eu como supervisora sou alguém preocupada em estar sempre aprendendo, estudando junto com as professoras, trazendo novidades, interagindo, fazendo cursos, reciclagens. Preocupo em motivar a equipe através de materiais, sugestões, feedback positivo (reforçando o que há de bom, e conversando sobre o que precisa melhorar)

Fazemos auto-avaliação. Temos grupo de estudo e de troca de idéias. Sou preocupada com o aprender lúdica, para que nossas crianças aprendem com prazer, valorizo a importância do teatro, músicas, histórias, oficinas de sucata, dança, onde primeiro trabalhamos com nossos professores para que eles também despertem seu lado artístico; para que assim também oportunizem atividades interessantes às crianças.

Aprender a aprender ou aprender fazendo, fazem parte do nosso cotidiano. Podemos até ter limitações mas o entusiasmo é maior e a vontade de acertar também. Por isso o lema em nossa escola é “ *o importante é ser feliz*”

Fazemos sondagem e acompanhamento individual com as crianças, temos fichas de observações, reuniões com os pais, recuperação paralela com nossas crianças. Apoio da psicóloga e da direção também.

A direção respeita e apóia nosso trabalho. Desenvolvemos junto com as professoras e

crianças projetos (ora surgindo do interesse deles, ora sugerido pelas professoras para enriquecimento das atividades.)

Os projetos contam com acervos fotográficos, filmagens de exposições e culminâncias, pasta para arquivo das atividades. Possuímos também a parceria dos pais em alguns projetos.

Somos uma equipe que trabalhamos com ideal, amor e sinceridade.

Podemos até ter algumas divergências, mas, que são resolvidas entre nós, para que possamos nos respeitar cada vez mais como seres únicos, que trabalham por um bem comum.

“Acertos e erros fazem parte da conquista de nossa caminhada”.

Texto 2

Eu sou uma pessoa que enquanto supervisora, procuro fazer um trabalho sério com o objetivo de ser útil. Colaborando com o educador para que o educando tenha aprendizagem significativa, ou seja acredito no ser humano e espero ser uma supervisora capaz de estar sempre melhorando minhas atitudes e podendo ajudar o outro. Proponho algumas atividades e atitudes que considero importantes para a formação do educando enquanto ser humano. Sou uma pessoa que estuda, quanto mais estudo, descubro que não sei. Estou aceitando sugestões para melhorar o meu trabalho, principalmente minhas escolas.

Sei que nunca estarei pronta, portanto sou uma supervisora em formação.

Texto 3

Sou uma aprendiz. Estou em constante aprendizagem com minhas colegas de trabalho. Ser humilde e falar nas horas certas. Procuro trilhar caminhos que constroem seres e não caminhos destrutivos. Pois sou também professora e conheço muito bem o que é uma sala de aula.

Os meus encontros com as professoras que trabalho giram em torno de troca de experiência, sugestões e análise de nossa postura em sala de aula. São momentos agradáveis, pois tudo que sugiro é porque já fiz, sei o resultado.

Sou respeitada na função que exerço, pois trabalho duro e o meu objetivo é sempre voltado para a aprendizagem dos alunos e o meu objeto de trabalho é o trabalho dos professores.

Me sinto até um pouco vaidosa, pois sou sugada por todas.

Há entre nós uma cumplicidade de trabalho, tamanho é o nosso envolvimento. Faço aulas demonstração, sempre que necessário for.

Não é fácil ser supervisora pedagógica. Temos que ser atualizadas em vários assuntos e conteúdos, também pois somos alvo de críticas, quando não dominamos algo, por menor que seja.

Tenho sempre o hábito, acho saudável de relatar as minhas experiências vividas e atuais em sala. Os meus planejamentos diários são vistos por todas.

Esse meu relacionamento bom é devido a isso: o meu trabalho é visto todas. Não vivo só do que disseram, eu faço e sou atuante. Cumpro sempre com todos os meus compromissos.

Texto 4

Um ser que atua ativamente consigo mesma e com o outro. Pensante, dinâmica, capaz de perceber os modifica-los com objetivo de transformar o ensino-aprendizagem.

Um ser que na interação de todos os envolvidos na educação, desenvolvendo um trabalho sério, consciente, reflexivo, respeitando a capacidade do outro para a qualidade.

Divulgo e acredito que só encontraremos solução para a educação, quando todos se comprometerem com o estudo, embasamento teórico, este aliado a uma prática eficiente.

O supervisor deve atuar como mediador, oferecendo suporte (repassando) transmitindo entusiasmo e acima de tudo saber se relacionar com o outro.

Texto 5

Uma pessoa que ao mesmo tempo em que procura mediar os acontecimentos se pega aprendendo com os colegas.

Nessa prática preocupo-me muito com os caminhos que deverão ser percorridos e que muitas vezes não conseguimos atingir nossos ideais, que são de uma educação de qualidade em que o aluno seja o sujeito da sua história.

Planejar só não é o desejo atualmente. É necessário que haja entusiasmo e muito amor no processo de encorajar o nosso aluno, com espírito crítico e capaz de saber enfrentar situações novas. Para mim a chave da questão está em ter conhecimentos necessários para o que se propões a fazer e acreditar no que faz.

Texto 6

Sou um ser inacabado, no campo da cultura e da virtude, e na área da educação, não tenho limite para aprender e repassar tudo que venho adquirindo, com o longo do tempo.

Não sei a origem do supervisor, porém sei a função, que é ampla, flexível, maleável, companheiro, amigo, tem como prioridade fornecer métodos didáticos para o amigo, professor, ajudá-lo em suas dificuldades diárias, estar perto para socorrê-lo.

Na verdade, todos têm que trabalhar juntos, diretor, supervisor, professor, professor, pais e alunos. O supervisor é o suporte para o professor.

Texto 7

Uma pessoa que desenvolve um trabalho dinâmico, onde todos que trabalham possam desencadear seu trabalho com muito amor, relacionar bem com os alunos para que haja entendimento, para ter retorno na aprendizagem.

Texto 8

Sou primeiramente educadora, tento passar para as professoras e alunos o que aprendi no decorrer dos meus trinta anos de supervisão. Aprendi muito com experiências trocadas neste período.

Cheguei à conclusão que aprendi mais do que passei. Meu trabalho iniciou-se com professores leigos, mas que tinham muita experiência.

[Eu sempre sou amiga, escutei e fui escutada, ensinei e fui ensinada, amei e fui amada, (até hoje encontro alunos que me conhecem na rua que hoje são doutores), encontro professoras que agradecem o que pude colocar para elas. Sempre gostei de ler e pesquisar para poder passar com segurança algo para minhas professoras.

Texto 9

Tento ser democrática, amiga, participativa, entre professor e aluno, dinâmica, observadora, comunicativa, alerta, preocupada, vontade de ajudar sempre, sincera

espontânea, procurando acertar sempre de maneira humilde e socializadora.

Gosto muito de aplicar aulas demonstração e quase sempre sou solicitada a fazer este trabalho. Estamos sempre refletindo a nossa prática, juntas professoras/supervisora, gerando assim resultados satisfatórios e de confiança mútua.

Lembrete: *“Gosto de inovar sempre, através de cursos novos, leitura etc... e ainda muita troca é o que espero que façamos”*.

Texto 10

Uma pessoa amiga, sincera. Um ser humano inacabável, sempre a procura de crescer e aprender cada vez mais.

Adoro o que faço, procuro ser leal com minhas companheiras e com os alunos. Sempre atenta às modificações e novidades dentro da cultura e da educação.

Prioridade o aluno. Procuro ouvi-lo, ajuda-lo, orienta-lo no que necessita e encaminha-lo para o bem e ser um ponto de apoio junto a sua família.

Texto 11

Sou primeiramente um “ser humano”, lidando com outros “seres humanos”, adultos, adolescentes, crianças, caminhando em busca de um amanhã melhor baseado no hoje em que estamos vivendo.

Trabalho em uma comunidade escolar onde a grande maioria é comprometida com o trabalho e possuímos uma direção voltada para a melhoria da escola em todos os aspectos.

Neste contexto, encaro o meu trabalho como uma “assessoria” direta ao professor, auxiliando-o em suas dificuldades, sugerindo novas atividades para que seu trabalho junto aos alunos acompanhando seus sucessos e auxiliando nas dificuldades. Sempre que necessário, chamo a família até a escola para falarmos do crescimento ou da ajuda necessária ao aluno.

Procuro atender bem aos pais que nos visitam sem que tenham sido solicitados. Procuro ler e me atualizar profissionalmente, estou sempre aberta para sugestões, reflexões críticas construtivas dentro do trabalho pedagógico. Acho que o aprender é contínuo em todas as etapas da vida.

Procuro ter um ótimo relacionamento com todas as pessoas com as quais convivo

profissionalmente e não acho humilhante alguém reconhecer que errou e recomeçar sempre que se fizer necessário.

APÊNDICE Nº 3

Listagem do que eu faço enquanto supervisora

Segundo tema trabalhado:

Lista 1

- Estudo com as professoras
- Analiso atividades
- Sugiro atividades
- Faço aulas demonstração
- Reflexão com alunos sobre disciplina e atividades, responsabilidades enquanto alunos
- Analiso livros e planejamento, e planejamos
- Questionamento sobre tudo que já vem pronto e determinado
- Elaboro atividades de sugestões para a professora junto com ela
- Elabora aulas junto com a professora
- Digito matriz no computador e imprimo em minha casa (trabalho só com 2ª e 3ª séries) e às vezes isso é possível
- Acompanho a qualidade das atividades diárias
- Visito as salas, diariamente, nem que seja só para cumprimentar
- Analiso as provas e faço valer a recuperação diária que está escrita no regimento
- Sugiro e faço recuperação paralela individual (com material concreto)
- Conto histórias
- Trabalho conteúdos que são necessários aos alunos, quando não houve aprendizagem
- Pesquisa em assuntos diversos
- Faço reunião com pais e mães
- E muito mais

Lista 2

- Planejamento é feito pelos professores e acompanhamento a sua aplicação, mudando o que está falho, sugerindo formas de se trabalhar.
- Trago sempre sugestões de atividades de acordo com o que está sendo trabalhado.
- Visito as salas de aula constantemente elogiando ou “dando broncas” se necessário.
- Faço testes de leitura e escrita, principalmente com os alunos novatos.
- Superficialmente, estou sempre dando uma olhada nos cadernos dos alunos, mas também escolho determinadas séries em que olho realmente os cadernos.
- Gosto de tomar leituras e tabuadas das salas. Ajudo na disciplina de maneira específica, trabalhando com alunos rebeldes.
- Ajudo na disciplina de maneira específica, trabalhando com os alunos mais rebeldes.
- Procuro sempre incentivar o professor em eu trabalho valorizando-º
- Não me considero “fiscal”, mas se noto que algum professor está necessitando mais de minha ajuda, sutilmente procuro ficar sempre por perto e disponível.
- Acompanho a elaboração das atividades e os resultados obtidos.

Lista 3

- Ofereço capacitação para o professor
- Incentivo ao estudo
- Promovo reuniões para refletirmos sobre o processo ensino-aprendizagem
- Trabalho individualmente com os professores que apresentam dificuldades
- Apresento sugestões práticas na sala de aula para os professores que solicitam ajuda
- Trabalho e atendo alunos com dificuldades de aprendizagem
- Observo algumas atividades dos professores em sala de aula, com a intenção de

oferecer ajuda se necessário.

- Oriento o planejamento de unidade, oferecendo sugestões, se necessário.
- Analiso juntamente com os professores os livros didáticos, apresentando orientação na melhor escolha.
- Acompanho o desenvolvimento dos alunos através de diagnósticos, observações até atividades propostas pelo professor.
- Estou sempre buscando a atualização através do estudo
- Pesquisas de temas selecionados pelo professor

Lista 4

- Planejamento anual com os professores
- Orientação e acompanhamento do grupo de estudos
- Parceria de ante-projeto (planejamento e execução)
- Pesquisas de acordo com os temas requisitados por professores e alunos
- Visitas à sala de aula para observar as atividades das crianças, convidada por elas mesmas ou pelas professoras
- Participo do projeto moral Cristã, onde preparo histórias e músicas semanais, trabalhando no pátio com as crianças variando de acordo com as necessidades.
- Oriento estagiária para a recuperação das crianças que apresentam maiores dificuldades.
- Olho disciplina nos corredores, nas salas
- Crianças que agredem professoras ou colegas são encaminhadas a mim.
- Repasso material para as professoras
- Dia de planejamento passo filmes como auto-motivação, a felicidade, discutimos sobre o que vimos, o que podemos aproveitar para colocar em prática.
- Rodo de vez em quando matriz, principalmente provas pequenas para que fiquem perfeitas
- Acompanho a elaboração de provas
- Reviso as provas corrigidas
- Proponho projetos
- Faço testes de leitura e escrita com alunos novatos

- Quando a criança está com dificuldade de aprendizagem faço testes para verificar o que está acontecendo, dou idéias de como trabalhar. Se não houver resultado encaminho para o psicólogo, fonoaudiólogo, etc.

Lista 6

- Assisto aulas das professoras
- Passo novas técnicas (que aprendo nos cursos, ou mesmo que crio) para melhorar a aprendizagem
- Dou reuniões para nossa avaliação, minha, delas
- Dou sugestões de avaliações
- Proponho projetos
- Dou aulas demonstrativas
- Sou amiga, visitando-as em suas casas
- Visito escolas rurais e urbanas assistindo aulas e passando algumas novidades a elas
- Olho os cadernos dos alunos, para observar maiores dificuldades
- Elogio sempre minhas professoras e seus alunos, para levantar a auto-estima
- Critico quando necessário
- Planejo com elas mas sempre prevalecendo as idéias pois elas conhecem melhor a sua sala e as dificuldades de seus alunos.
- Faço testes de leitura e matemática.

Lista 7

- Participo do projeto de nossas mães analfabetas para resgata-las no aprender a ler e a escrever, desenvolvido em nosso refeitório em horários vagos.
- Faço teatro junto com as professoras para as crianças
- Escrevo peças teatrais e histórias treinando as crianças e as professoras
- Mobilizo o acontecimento de culminância e exposições dando suporte aos professores
- Oriento pais, alunos e professores em suas dificuldades
- Fazemos reuniões com os pais.
- Dou feedback aos professores e alunos

- Ajudo na ornamentação junto com professores e alunos
- Organizo eventos especiais; excursões, comemorações etc.
- Encaminho crianças a psicólogo, fonoaudiólogo, dentista, médico.
- Acompanho o fazer diário do professor, conferência de atividades, o fazer lúdico, planejamento.
- Levo ao hospital em caso de emergência
- Participo de reunião de coordenação de área
- Faço sondagem individual com os alunos, trabalhando com material concreto e registrando observações importantes, dou aulas demonstrativas se for preciso.
- Reciclagem com as aulas práticas no final do ano de acordo com os interesses dos professores.

Lista 8

- Quase sempre encaminho as crianças do portão de entrada para as salas
- Ajudo a servir e organizar o lanche de entrada
- Atendo os pais
- Reviso os cadernos de planos
- Pesquiso atividades e passo para as professoras quando há dificuldade e novas técnicas
- Crianças que estão sentindo mal na sala são encaminhadas a mim para leva-las ao posto de saúde
- Dia de planejamento das professoras discutimos a respeito de como os alunos estão em sala. O que necessitam? Encaminhando crianças para o reforço.
- Quando recebemos visitas, como as cabeleireiras por exemplo, organizo tudo
- Todos os dias, vou às salas de aula conversar com os alunos, saber se está tudo bem
- Reunião na SMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) e 16ª SER
- Reunião com professores e outros funcionários
- Reunião com os pais
- Reunião com alunos e comunidade
- Proponho projetos e elaboro projetos com as professoras
- Dou sugestões de atividades

- Escuto as pessoas da escola quando possível, revolvo as situações
- Verifico o planejamento dos professores
- Estudo e pesquisa
- Procuo avaliar o processo ensino-aprendizagem
- Visito família quando necessário
- Dou aula
- Faço crítica aos trabalhos
- Observo o material que é passado para o aluno verifico e visto as avaliações
- Escritas
- Visito as salas de aula
- Acompanho professores e alunos em passeios
- Faço rascunho dos ofícios
- Encaminho alunos para as escolas e para especialistas
- Procuo ficar atenta ao PDE
- Tomo leitura
- Atendo aluno com dificuldades
- Teste de audição
- Faço gráfico bimestral para verificar a aprendizagem

Lista 9

- Aulas demonstrativas (com postura inovadora, enfocando muita oralidade, jogos).
Variados etc.)
- Corrijo cadernos
- Tomo leitura
- Reunião para planejamento
- Atendimento individualizado de professor
- Observo a postura do professor e sugiro
- Gosto de informar
- Gosto de ouvir
- Recupero as dificuldades das crianças (acompanhamento individualizado ou em grupo)

- Estudo e pesquisa e pesquisa proponho inovações, visito oito escolas, atendendo as 2ª séries
- Faço avaliação do meu trabalho e do professor
- Faço um acompanhamento com registros, discuto com as professoras
- Encaminho crianças com dificuldades especiais para órgãos competentes
- Reunião para ciclo de estudos
- Gráfico
- Aula de reforço

Lista 10

- Encontro com os professores em horários de módulo
- Assistência aos alunos com dificuldades
- Ofereço modelo de jogos para os professores
- Olho cadernos
- Reuniões com pais, quanto ao aluno que demonstra desinteresse às aulas
- Assistência às aulas de literatura
- Momento de reflexão todo final de bimestre
- Elaboração de projetos, junto com os professores
- Distribuição de horários
- Aulas expositivas
- Visto nos rascunhos das provas
- Trabalho no mimeógrafo
- Confeção de murais (ex. datas comemorativas)
- Estudos e pesquisas
- Encaminhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem ao psicólogo
- Inovações
- Planejamento
- Acompanhamento em excursão
- Sugestão de atividades(textos)
- Tomo tabuada e leitura
- Reunião de formatura de pré-escolar
- Organização d festas de aniversários

- Gráficos – visitas

Lista 11

- Faço uma reunião com cada professora orientando nas dificuldades que ela possa ter durante o ano letivo
- Faço projetos (nesses projetos procuro discutir com os professores sobre o tema)
- Procuro rever sempre os cadernos dos alunos o qual verifico se os professores estão dando continuidade naquilo que nos propusemos a fazer (ex. português, produção de textos) naquela história que contei com fantoches.
- Vejo as dificuldades dos alunos e repasso para a professora de reforço para que ela dê como “brincando e aprendendo” (é como recreação)
- Esquematizo sobre como fechar uma proposta de um projeto
- Vejo o caderno de plano de aula
- Ajudo com a equipe pedagógica, outros projetos
- Planejamento anual
- Visito as salas de aula, constantemente, elogiando ou criticando
- Dinamismo, assessoria pedagógica, relacionamento

Lista 12

- Visito as escolas
- Dou aulas demonstrativas se for preciso
- Avalio as crianças
- Planejamos o trabalho do mês
- Trocamos idéias sobre o trabalho
- Sugiro atividades diferentes
- Traçamos juntas novas estratégias
- Estudo o resultado obtido para traçar novas metas
- Dou aulas em cursos de aperfeiçoamento
- Atendo às dificuldades dos professores, sempre que possível
- Estudo

APÊNDICE N° 4

Terceira atividade trabalhada na oficina do primeiro Encontro

Atividade desenvolvida em grupo: O que é Supervisão?

Grupo 1

- A pessoa que dá suporte
- Observador
- Companheirismo
- Inovação
- Envolvimento
- Parceria
- Solidariedade
- Troca
- Dinamismo
- Estudo
- Busca
- Liberdade
- Preparo
- Respeitosamente, capacidade
- Liderança
- Comunicação
- Relacionamento
- Humildade
- Motivação, etc

Grupo 2

- Relacionamento interpessoal
- Doação
- Segurança para o educador
- Sucesso pedagógico
- Parceria
- Elo de ligação entre direção e professores
- Liderança
- Liberdade de ação
- Amor
- Solidariedade
- Companheirismo
- planejamento

Grupo 3

- Estudo
- Orientação
- Parceria
- Cumplicidade
- Auto-avaliação
- Reflexão-liderança
- Criatividade
- Dinamismo
- Competência
- Relacionamento interpessoal
- Entusiasmo
- Planejamento
- Avaliação permanente

APÊNDICE Nº 5

Atividade desenvolvida no segundo encontro

Texto elaborado a partir das atividades desenvolvidas pelas supervisoras no primeiro encontro.

Foram selecionados alguns itens que mais se mostraram presentes nas atividades desenvolvidas pelas supervisoras dentro do contexto escolar.

- 1- Passamos para professores e alunos o que aprendemos
- 2- Aplicamos aulas demonstrativas
- 3- Analisamos e elaboramos atividades e aulas
- 4- Digitamos matriz
- 5- Analisamos as provas e revisamos as provas corrigidas
- 6- Damos uma olhada nos cadernos dos alunos
- 7- Procuramos ficar sempre perto dos professores
- 8- Observamos algumas atividades dos professores em sala de aula
- 9- Orientamos o planejamento da unidade
- 10- Revisamos cadernos de planos
- 11- Verificamos o regimento escolar
- 12- Propomos projetos
- 13- Repassamos materiais
- 14- Olhamos disciplina
- 15- Damos reuniões
- 16- Assistimos aulas
- 17- Fazemos testes de leitura e criticas ao trabalho do professor
- 18- Observamos rascunhos de officios
- 19- Faço acompanhamento com registro, discuto com as professoras
- 20- Fazemos projetos

21- Esquematizamos sobre como fechar uma proposta de um projeto

22- Sugerimos atividades

23- Estudamos o resultado obtido para alcançar novas metas

24- Somos alvos de críticas, quando não dominamos algo, por menor que seja

Ao nos depararmos com o que estamos realizando no nosso dia a dia na escola, verificamos que a nossa prática está um pouco distante e desconexa do nosso ser, pois o que somos na verdade, está transcrito nesta lista.