Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia

2018

RAIMUNDO NONATO PEREIRA DA SILVA

A SUPERVISÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO DISCURSO POLÍTICO-NORMATIVO

Universidade de Aveiro Departamento de Educação e Psicologia

2018

RAIMUNDO NONATO PEREIRA DA SILVA

A SUPERVISÃO ESCOLAR: UMA ANÁLISE DO DISCURSO POLÍTICO-NORMATIVO

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Educação e Formação/Área de Especialização em Administração e Políticas Educativas, sob orientação da Doutora Dora Maria Ramos Fonseca, docente da Universidade de Aveiro.

Dedico

Ao meu saudoso pai, Silvério Ribeiro da Silva e a Raimunda Cirqueira Crisóstomo (tia Mundoca) – in *memoriam* – que sempre estarão presente na minha vida, a quem dedico este trabalho.

Àqueles que caminharam comigo...

De todas as páginas desse trabalho, essas, com toda certeza, são as mais difíceis de escrever. Se cheguei até aqui, por certo não o fiz sozinho e lembrar aqueles que me acompanharam (somado ao medo de esquecer quem não pode ser esquecido) faz desse momento o mais precioso de todos.

Agradeço, primeiramente, a Deus pela vida, pela sabedoria, por todas as minhas conquistas pessoais e profissionais, e por ter colocado em meu caminho pessoas tão especiais, que não mediram esforços em me ajudar durante a realização deste mestrado e desta dissertação. A estas pessoas externo aqui meus sinceros agradecimentos.

Agradeço à Universidade de Aveiro, que, na figura de seus funcionários, acolheu-me assim como acolhe vários pesquisadores e estudiosos oriundos de diversas partes do mundo. Muito obrigado.

Agradeço à orientação científica da Doutora Dora Maria Ramos Fonseca, Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro, pela sua disponibilidade e apoio nesta orientação sobre este assunto de muita relevância para o mestrado e também para as instituições de ensino. Sinto-me enormemente gratificado e honrado com a nossa convivência e por todo apoio, compreensão, paciência e amizade que proporcionou e que me proporciona diariamente.

Ao meu saudoso pai, Silvério Ribeiro da Silva e a Raimunda Cirqueira Crisóstomo (tia Mundoca) – in memoriam –, que mesmo não estando perto em corpo, sempre me confortam em espírito, meu muito obrigado pelo carinho e afeto. A quem dedico este trabalho.

Ao professor Doutor António-Neto Mendes, Diretor do Mestrado em Educação e Formação, o meu agradecimento pela compreensão e disponibilidade e pelo aconselhamento em subir mais um patamar na minha vida profissional.

Agradeço, também, à Professora Doutora Paula Santos, por todo o apoio, amizade e incentivo ao longo deste percurso. Agradeço a todos os Professores do Mestrado em Educação e formação, que estiveram comigo nesta longa caminhada. Muito obrigado, Senhores Professores.

Agradeço a minha mãe Ortência Chaves Pereira, avó Maria do Carmo, irmãos, sobrinhos, pelo apoio dado nas horas de dificuldades para concluir este trabalho de conclusão do Mestrado.

Aos meus filhos, Anna Carollina e Ricardo Silvério, com quem tudo faz sentido.

Ao meu afilhado Ciro Mualem, um presente amigo. Aos meus compadres Bento Mendes, Karina Mualem, Vera Mualem e toda a sua família, muito obrigado pela amizade.

Aos meus compadres José Celso Santana Costa e Rita de Canaã Jorge Costa e sua família pelo constante incentivo que sempre me indicou a direção certa a ser seguida nos meus momentos de maior dificuldade. Deixo aqui o meu muito obrigado sincero.

A Aparecida Crisóstomo, Félix Crisóstomo e família, muito obrigado pela amizade.

A minha amiga Professora Normalista Maria do Socorro Nunes de Carvalho e família, muito obrigado pela amizade.

Aos colegas e amigos da minha turma do mestrado, pelo tão enriquecedor período em que estivemos juntos. Um agradecimento especial.

Por fim, agradeço a todos os que me ajudaram nesta tarefa árdua, aos meus amigos Roberto de Carvalho e Margareth Figueiredo. Muito obrigado, amigos.

O júri

Presidente	Professor Doutor António Neto Mendes Professor Associado da Universidade de Aveiro
Arguente Principal	Doutora Paula Maria Gonçalves Alves de Quadros Flores Professora adjunta, Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto
Orientadora	Professora Doutora Dora maria Ramos Fonseca Professora Auxiliar, universidade de Aveiro

Palavras-chave: supervisão educacional, políticas educativas; discurso político-normativo

Resumo

O estudo sobre o passado histórico da ação de supervisão, no Brasil, revela que ela esteve muito associada a práticas de controlo e fiscalização numa perspetiva tecnicista, formatada pelas lógicas burocrático-racionais. As múltiplas designações e a falta de profissionalização específica na área de atuação poderão ser alguns fatores que têm vindo a contribuir para essa situação. A falta de legislação enquadradora desta atividade é também considerada um dos pontos a refletir. Atualmente, os supervisores atuam nas escolas da *Rede Estadual e Municipal* de ensino e atuam, especialmente, como elos de ligação entre os órgãos oficiais do poder central ou local e a escola desenvolvendo, especialmente, atividades burocráticas em detrimento das atividades de mediação pedagógica. A maioria dos profissionais são docentes concursados com formação em pedagogia e, muitos, já exerceram funções em gestão escolar. Normalmente. O processo de recrutamento destes profissionais é feito, via concurso, pelas Secretarias de Educação do Estado e do Município. O Projeto Lei nº 4.106-A, de 2012 procura colmatar uma lacuna: a falta de regulamentação da profissão de supervisor pedagógico e que acaba por influenciar na falta de critérios para a atribuição de funções de supervisão, em cada escola. Contudo, o Projeto de Lei nº 4.106-A, de 2012 foi rejeitado pela Comissão de Educação a 23 de outubro de 2013. Em 16 de novembro de 2016, a Comissão de trabalho de Administração e Serviço Público aprovou o diploma e, neste momento, aguarda análise e parecer da Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania e Plenário. Considerando nós que este projeto de lei é importante para a definição da supervisão e do papel do supervisor educacional, elegemos este documento como o objeto de análise na nossa investigação empírica, tentando perceber se o discurso político veiculado pelo projeto de lei se encontra ou não em sintonia com as conceções de supervisão educacional defendidas pela investigação na área.

Key Words: educational supervision, educational policies political-normative discourse

Abstract

The study of the historical past of the supervisory action in Brazil reveals that it was closely associated with control and supervisory practices in a technical perspective, modeled by bureaucratic-rational logics. The multiple designations and the lack of specific professionalization in the area of operation may be some factors that have contributed to this situation. The lack of legislation that framed this activity is also considered one of the points to reflect. Currently, supervisors work in the schools of the State and Municipal Network of education and act, especially, as links between official bodies of central or local government and the school, especially developing bureaucratic activities to the detriment of pedagogical mediation activities. Most of the professionals are teachers with a degree in pedagogy and many have already held positions in school management. Normally, the process of recruiting these professionals is done, through a competition, by the State and Municipal Education Departments. Project Law No. 4,106-A, of 2012 seeks to close a gap: the lack of regulation of the teaching supervisor profession ends up influencing the lack of criteria for the assignment of supervisory functions in each school. However, Bill No. 4,106-A of 2012 was rejected by the Education Commission on October 23, 2013. On November 16, 2016, the Public Administration and Public Service Commission approved the diploma and, at the moment, awaits analysis and opinion of the Commission on Constitution and Justice and Citizenship and Plenary. We believe that this bill is important for the definition of supervision and the role of the educational supervisor. We chose this document as the object of analysis in our empirical research, trying to understand whether or not the political discourse conveyed by the bill is in line with the conceptions of educational supervision advocated by research in the area.

Mots clés: supervision éducative, politiques éducatives; discours politico-normatif

Résumé

L'étude du passé historique de l'action de surveillance au Brésil révèle qu'elle était étroitement associée aux pratiques de contrôle et de surveillance dans une perspective technique, modelée par des logiques bureaucratiques et rationnelles. Les désignations multiples et le manque de professionnalisation spécifique dans la zone d'opération peuvent être des facteurs qui ont contribué à cette situation. L'absence de législation encadrant cette activité est également considérée comme l'un des points à refléter. Actuellement, les superviseurs travaillent dans les écoles du réseau d'État et municipal d'éducation et agissent, notamment, comme des liens entre les organes officiels du gouvernement central ou local et l'école, développant notamment des activités bureaucratiques au détriment des activités pédagogiques. La plupart des professionnels sont des enseignants avec un diplôme en pédagogie et beaucoup ont déjà occupé des postes dans la gestion de l'école. Normalement, le processus de recrutement de ces professionnels est fait, par le biais d'un concours, par les départements d'éducation municipale et d'État. La loi n ° 4 106-A de 2012 vise à combler un vide: l'absence de réglementation de la profession de superviseur d'enseignement finit par influencer l'absence de critères pour l'attribution des fonctions de supervision dans chaque école. Cependant, le projet de loi no 4 106-A de 2012 a été rejeté par la Commission de l'éducation le 23 octobre 2013. Le 16 novembre 2016, la Commission de l'administration publique et de la fonction publique a approuvé le diplôme et, à l'heure actuelle, attend l'analyse et l'avis de la Commission sur la Constitution et la Justice et la Citoyenneté et Plénière. Nous croyons que ce projet de loi est important pour la définition de la supervision et le rôle du superviseur de l'éducation. Nous avons choisi ce document comme objet d'analyse dans notre recherche empirique, essayant de comprendre si le discours politique véhiculé par le projet de loi correspond ou non aux conceptions de la supervision éducative prônées par la recherche dans ce domaine.

Palabras clave: supervisión educativa, políticas educativas; discurso político-normativo

Resumen

El estudio sobre el pasado histórico de la acción de supervisión, en Brasil, revela que ésta estuvo muy asociada a prácticas de control y de fiscalización en una perspectiva tecnicista, formateada por las lógicas burocrático-racionales. Las múltiples designaciones y la falta de profesionalización específica en el área de actuación pueden ser algunos factores que han contribuido a esta situación. La falta de legislación enmarcada de esta actividad es también considerada uno de los puntos a reflexionar. Actualmente, los supervisores actúan en las escuelas de la Red Estadual y Municipal de enseñanza y actúan, especialmente, como eslabones de conexión entre los órganos oficiales del poder central o local y la escuela desarrollando, especialmente, actividades burocráticas en detrimento de las actividades de mediación pedagógica. La mayoría de los profesionales son docentes concursados con formación en pedagogía y muchos ya ejercieron funciones en gestión escolar. Normalmente, el proceso de reclutamiento de estos profesionales es hecho, vía concurso, por las Secretarías de Educación del Estado y del Municipio. El proyecto Ley nº 4.106-A, de 2012 busca colmar una laguna: la falta de regulación de la profesión de supervisor pedagógico acaba por influir en la falta de criterios para la atribución de funciones de supervisión, en cada escuela. Sin embargo, el Proyecto de Ley nº 4.106-A, de 2012 fue rechazado por la Comisión de Educación el 23 de octubre de 2013. El 16 de noviembre de 2016, la Comisión de trabajo de Administración y Servicio Público aprobó el diploma y, en este momento, en el marco de la Convención de las Naciones Unidas. Consideramos que este proyecto de ley es importante para la definición de la supervisión y el papel del supervisor educativo. Elegimos este documento como el objeto de análisis en nuestra investigación empírica, intentando percibir si el discurso político vehiculado por el proyecto de ley se encuentra o no en sintonía con las concepciones de supervisión educativa defendidas por la investigación en el área.

INDICE

Introdução …….....……1

CAPÍTULO 1 – Apresentação da Problemática e objetivos…….....……...…3

1,1. A problemática …….....… 3

1.2. Objetivos do estudo…….....……..….3

CAPÍTULO 2 – Quadro teórico e político-legal ……..…4

2.1 Construção do(s) conceito (s) de supervisão ……..4

2.2 O processo de supervisão numa perspetiva histórico-política…….12

2.3 Mudanças legislativas na gestão escolar e sua influência na supervisão educacional……...……...31

CAPÍTULO 3. Metodologia de Investigação…… ….41

3.1 Apresentação geral do estudo……41

3.2 Apresentação do processo de recolha e análise de dados……41

3,3 Apresentação e interpretação dos dados……..….43

3.4 Recomendações……44

Considerações finais……..52

Referências Bibliográficas ……..…….57

Introdução

O desenvolvimento profissional dos diferentes agentes educativos é um tema de grande relevância pois parece ser unanime a ideia de que a aposta na melhoria da atuação dos profissionais de educação é uma mais valia para as transformações que se pretendem. Sabemos que os profissionais que exercem funções de supervisão são responsáveis pelo planeamento, organização e também execução das propostas pedagógicas das escolas. O estudo sobre o passado histórico da ação de supervisão revela que ela esteve muito associada a práticas de controlo e fiscalização numa perspetiva tecnicista, formatada pelas lógicas burocrático-racionais. Por outro lado, outros estudos a que tivemos acesso na nossa pesquisa mostraram que há uma certa indefinição no papel do supervisor em contexto educacional. As múltiplas designações e a falta de profissionalização específica na área de atuação poderão ser alguns fatores que têm vindo a contribuir para essa situação. A falta de legislação enquadradora desta atividade é também considerada um dos pontos a refletir. Encontramos profissionais como o supervisor educacional, o orientador pedagógico, o coordenador pedagógico e, ainda, o inspetor escolar a atuar nos contextos educativos de uma forma muito semelhante. No art. 64 da Lei nº 9.394/96, é utilizada a designação de inspeção, supervisão e orientação educacional para referir profissionais que atuam com funções de orientador e coordenador pedagógico. A falta de critérios para o exercício da profissão, bem como a dispersão no terreno de atuação são identificados como aspetos preocupantes. Após a Lei nº 5.912, de 24 de setembro de 2002 não houve designação de orientadores educacionais e supervisores por portarias ou resoluções. Atualmente, os supervisores atuam nas escolas da Rede Municipal de ensino e atuam especialmente como elos de ligação entre os órgãos oficiais do poder central ou local e a escola desenvolvendo primordialmente atividades burocráticas em detrimento das atividades de mediação pedagógica. A maioria dos profissionais são docentes com formação em pedagogia e muitos já exerceram funções em direções de escolas. Normalmente o processo de recrutamento destes profissionais é feito por meio do Departamento de

Educação da Secretaria de Educação do Município. Em 2012 foi feito um Projeto de Lei de autoria do deputado Ademir Camilo. O Projeto Lei nº 4.106-A, de 2012 procura colmatar a lacuna da falta de regulamentação da profissão de supervisor pedagógico e que acaba por influenciar na falta de critérios para a atribuição de funções em cada escola. Este aspeto tem sido apontado pela investigação sobre o tema como um dos aspetos importantes para a gestão dos recursos humanos nas organizações educativas. Contudo o Projeto de Lei nº 4.106-A, de 2012 foi rejeitado pela Comissão de Educação a 23 de outubro de 2013. Em 16 de novembro de 2016, a Comissão de trabalho de Administração e serviço público aprovou, proposta do deputado Ademir Camilo (PTN-MG) que regulamenta a profissão do supervisor educacional em instituições públicas e privadas de ensino (PL 4106/12).A regulamentação, de maneira geral, estabelece que o profissional coordenará e contribuirá nas atividades de planejamento, execução, controle e avaliação do projeto político pedagógico da unidade educativa, juntamente com a direção, especialistas e professores. Para todos os efeitos legais, o supervisor educacional é sinônimo de supervisor escolar e de supervisor pedagógico. Ainda de acordo com a proposta, para exercer a função, o profissional precisa ter formação superior em pedagogia ou pós-graduação em supervisão educacional.Neste momento (2018), o documento encontra-se a aguardar análise pela.Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania e pelo Plenário..Considerando nós que este documento é importante para a definição da supervisão e do papel do supervisor educacional , elegemos este como o objeto de análise na nossa investigação empírica tentando perceber se o discurso político veiculado pelo projeto de lei se encontra ou não em sintonia com as conceções de supervisão educacional defendido pela investigação na área.

CAPÍTULO 1 - Apresentação da problemática de estudo e objetivos

1.1. A problemática

Atualmente, os processos de supervisão na educação são encarados, no Brasil, ao nível do discurso político legal, como centrais para o desenvolvimento administrativo-organizacional e pedagógico. É também comummente aceite na academia científica que os processos de supervisão educacional trazem *mais-valias* para as organizações educativas. Nos diferentes discursos veiculados quer ao nível político-legal, quer ao nível académico, há uma interligação entre a supervisão e a gestão educacional. Contudo, muitos destes processos ainda não estão implementados e desenvolvidos. É o caso do Estado do Maranhão em que de forma geral se regista escassez de profissionais habilitados no âmbito da supervisão e gestão escolar. A pertinência do estudo acentua-se quando recordamos a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 93/94/96 que refere que não é possível exercer as funções de supervisão e gestão escolar sem habilitação específica. Para além desta questão regista-se ainda que muitos docentes têm manifestado algumas resistências aos processos da supervisão educacional. Para se perceberem os constrangimentos em torno desta questão, nomeadamente a falta de profissionais especializados e a origem das resistências em torno da supervisão educacional e que dificultam a sua prática e o seu desenvolvimento e ainda a sua ligação com a área da gestão educacional, entendemos que será necessária uma reflexão sobre esta temática do ponto de vista concetual, legislativo e dos percursos vividos na realidade educativa brasileira.

1.2. Objetivos do estudo

- Compreender diferentes perspetivas teóricas em torno da supervisão escolar.

- Conhecer os discursos em torno da supervisão escolar nos normativos legais marcantes na história da educação no Brasil.
- Percecionar o discurso, presente no Projeto de Lei nº 4.106-A de 2012 sobre supervisão e papel do supervisor em contexto educacional
- Percecionar no discurso político-normativo conceitos e funções de supervisão e perfil do (a) supervisor (a).

A questão de partida

Que discursos identificamos em torno da supervisão e do papel do supervisor, no Brasil, a partir da análise do Projeto de Lei n. 4.106-A de 2012?

Esta questão ajudar-nos-á a desenvolver um trabalho de investigação que se centrará na análise sobre o documento que pretende enquadrar legalmente a *supervisão educacional* na realidade brasileira. A estratégia metodológica que privilegiaremos será a análise documental.

CAPÍTULO 2 - Quadro teórico e Político-legal

2.1. Construção do (s) conceito (s) de supervisão educacional

Nérici (1986) explica que a ideia de supervisão "nasceu na indústria, visando a melhoria em qualidade e quantidade na produção" (p.28). Depois, essa concepção expande-se para outras áreas como demonstra Lima (2007) "[…] militar, esportivo, político, educacional e outros […]" (p.69). No campo educativo, a supervisão aparece, em 1841, voltada para a verificação das atividades dos professores. No início do século XX, diz Nérici (1986), "a supervisão tinha um caráter de inspeção administrativa" (p.9). É importante perceber como a "ideia de controle" sempre esteve presente nas atividades da Supervisão Educacional. Na senda de Nérici (1987), partindo de sua noção etimológica, o termo

Supervisão é composto pelo prefixo "super", que quer dizer "sobre" (p.18). Portanto, a definição do vocábulo é "olhar para cima", no sentido de inspecionar as atividades do outro. A compreensão da noção sobre supervisão e supervisor permite-nos uma perceção, de acordo com Vieira (2006):

> Como forma de estar na educação avessa à rotina, ao desgaste, ao cepticismo ou ao cinismo […] instauradora da esperança, da inventividade, da intuição, do gosto de experimentar, da descoberta, da reflexão e da dialogicidade […]

e promotora de ambientes de trabalho construtivos e intelectualmente estimulantes. Tudo isto é essencial ao profissionalismo em supervisão (p.8). As ideias defendidas por Vieira (2006), tais como indagação crítica, intervenção crítica, democraticidade, dialogicidade, participação e emancipação, estão resumidas na Figura 1:

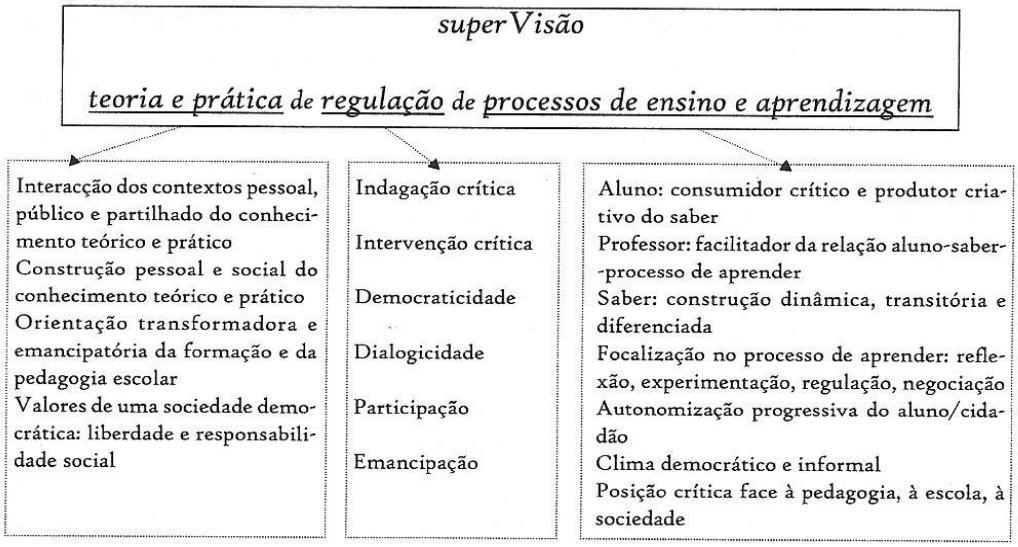

Figura 1 – Esquema do conceito de supervisão pedagógica
Fonte: Vieira (2006, p.10)

Refletindo sobre os anos 60 e 70, período em que se afirmou o tecnicismo pedagógico, a supervisão tinha como objetivo acompanhar, controlar, direcionar as tarefas educativas. Reportando-nos agora às perspetivas mais atuais no campo da supervisão educacional e estudadas por vários autores relembramos, Rangel (1998) quando este sublinha que "a ação supervisora quando situada no âmbito do trabalho pedagógico deve ter por função a coordenação e a organização comum do trabalho de estudos e práticas que promovam a

integração das pessoas que a realizam" (p.36). Partindo dessa ideia, podemos perceber que é uma atividade direcionada para o trabalho cooperativo, sendo responsável pelas ações pedagógicas favorecendo aos profissionais o desenvolvimento da capacidade reflexiva momento promovendo o a melhoria da ação pedagógica. Alarcão (2007) entende que "[…] o supervisor é considerado o instrumento de execução das políticas centralmente decididas e, simultaneamente, o verificador de que essas mesmas políticas são efetivamente seguidas" (p.11). Silva (1997) diz-nos que "o supervisor acaba reproduzindo valores nos quais não acredita ou nem sequer parou para pensar sobre sua validade" (p.65). Diante dessas observações, Rangel (2000) reflete sobre "a atuação do supervisor" que "encontra na realidade um contexto desigual, conflituoso, de uma sociedade que enfatiza a técnica, acabando por atuar de modo desagregado, fragmentado, submetendo-se às regras de interesses da política" (p.74). Esta ideia sobre o supervisor, evidencia um papel passivo e, em simultâneo, de manutenção das lógicas dominantes, razão pela qual Lima (2007) afirma que esta atuação "põe em risco a organização escolar" pois neste sentido, visa apenas a adequação dos sujeitos à estrutura social" (p.18). Na década de 80, Rangel (2000) refere que "o supervisor foi considerado desnecessário nas escolas por ser "especialista". Sá-Chaves (2002) explica que "o supervisor é considerado aquele que supervisiona (ou seja, dirige, orienta, e/ou inspeciona a partir de uma posição superior), mas, também, como aquele que aconselha" (p.35). A ideia de supervisor explorada por Sá-Chaves (2011) estabelece uma breve incursão da supervisão que vai desde as ideias de inspeção até às mais facilitadoras de desenvolvimento reflexivo e aconselhamento pedagógico. Para exercer a função de supervisor, Nérici (1981) explica que "[…] é importante que o supervisor tenha uma formação pedagógica e filosófica, para orientar em sentido preciso, positivo e consciente de sua ação educativa, para que esta possa cumprir com suas determinações" (p.64). Alarcão & Tavares (1987) entendem a supervisão como sendo "o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor no seu desenvolvimento humano e profissional" (p.18). Estes mesmos autores ainda apresentam a supervisão como o processo de "dinamização e acompanhamento do desenvolvimento qualitativo da organização escola e dos que nela realizam o

seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo as dos nossos agentes" (p.154). Ao referir-se à década de 90, Rangel (2000) comenta que se desfaz o equívoco da especialização e passa-se a considerar o supervisor comprometido com o social, com o político, com a coletividade" (p.45). Lima (2007) afirma que se passa "a visualizar a supervisão como uma função contextualizada, inserida nos processos pedagógicos, capaz de auxiliar e promover a coordenação e orientação das atividades e práticas escolares" (p.39). Atualmente, em termos científicos, explora-se o papel do supervisor numa vertente mais pedagógica. Dessa forma, Rangel carateriza a supervisão por "[…] um trabalho de assistência ao professor, em forma de planeamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento de processo ensino-aprendizagem" (Rangel, 1988, In Alarcão, 2007, p.12). O início do século XXI é marcado por reflexões no plano educativo pois surgem novos desafios nos sistemas de ensino, na organização educacional e no modelo de ensino-aprendizagem. Assim, a complexidade da ação educativa aumenta na medida em que é necessário reequacionar o próprio papel dos profissionais. Stones (1984) explica que a supervisão é uma *atividade bastante complexa*, tal como podemos percecionar neste excerto:

> Estava um dia sentado em frente à máquina de escrever, a tomar notas sobre supervisão, quando a máquina soluçou e produziu ***super-visão***. De repente, percebi do que se tratava. A qualificação necessária para se ser supervisor era super-visão. O meu pensamento prosseguiu uma análise da super-visão. Quais as capacidades que a constituíam? Naturalmente, pareciam estar todas relacionadas com a visão. Em primeiro lugar, alguém com ***super-visão*** teria apurado para ver o que aconteceu na sala de aula. Depois, necessitaria de ***introvisão*** para compreender o significado do que lá acontece, ***antevisão*** para ver o que poderia estar a acontecer, ***retrovisão*** para ver o que deveria ter acontecido mas não aconteceu e ***segunda-visão*** para saber como fazer acontecer o que deveria ter acontecido mas não aconteceu. Como se pode concluir, considero a supervisão uma atividade bastante complexa (p.viii).

Portanto, é importante repensar a forma de atuação do supervisor e de que maneira deve este técnico juntar-se aos docentes no processo de ensino e aprendizagem, com vistas ao fortalecimento da prática pedagógica. A este propósito, Vieira apresenta três pressupostos referentes à figura 3:

A – Objecto […] é a prática pedagógica do professor;

B – Função primordial […] é a monitorização da prática;

C – Processos centrais […] são a reflexão e a experimentação (1993, p.28).

A partir desta definição, Barbosa (1997/98) apresenta-nos um triângulo:

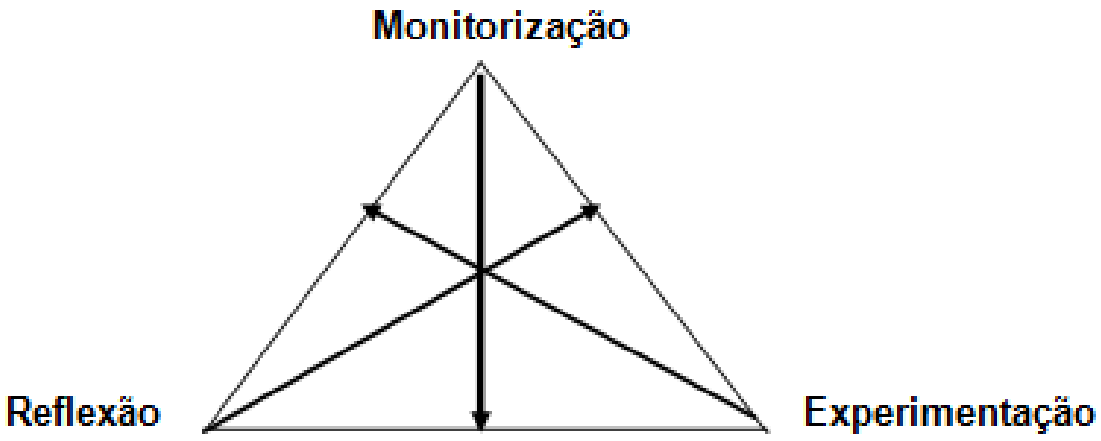

Figura 2 - Pressupostos da Definição de Supervisão
Fonte: Casanova (1998)

Nesta ótica, a supervisão deve consistir numa visão, como sublinha Alarcão & Tavares (1987) marcada pela qualidade e experiência, inteligência e responsabilidade, de quem vê o que se passou antes e quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro (p.47). Portanto, este modelo tem lugar no momento contínuo e visa o crescimento profissional do docente. Daí que Alarcão & Tavares (1987) designam esta ação de "orientação da prática pedagógica". Esta supõe e auxilia o progresso dos educandos e dos docentes em formação, assim como também do próprio formador. Não poderemos deixar de referir os investigadores portugueses ao abordarmos o conceito de supervisão. Amaral, Moreira e Ribeiro (1996), citados por Zeichner (1993) e que referem que o estágio deve promover no professor a competência por desejar ao longo de sua carreira melhorar sua autoformação. Dessa forma, afirmam as autoras acima referidas que "o professor deverá evoluir, e não é lógico nem natural que estabilize ou estagne no início da carreira" (p.92). Para Alarcão (2001), a supervisão deverá ser desenvolvida na instituição educativa reflexiva, que esta denomina de "uma organização que continuamente se pensa a si

própria, na sua missão social e na sua estrutura e se confronta com o desenrolar de sua actividade num processo simultaneamente avaliativo e formativo" (p.13). Ressalta-se o objetivo da supervisão proposto por esta mesma autora, que aponta "o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam o seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa, através de aprendizagens individuais e coletivas, incluindo a formação de novos agentes" (p.35). Na conceção de alguns autores (Alarcão & Tavares, 1987; Vieira, 1999; Zeichner, 1993; Piéron, 1996; Carreiro da Costa *et al*. 1996), a supervisão pedagógica é vista como um processo fundamental na preparação de docentes. Nesta perspetiva, o sistema de supervisão é visto com algum grau de complexidade, pois reúne num mesmo lugar a dimensão visionária e a dimensão pedagógica. O importante é que a supervisão seja uma união não somente de conhecimentos entre o supervisor e os professores, numa posição de informação mútua de novas ideias pedagógicas, mas, também, de fortalecimento da ação educativa. Numa abordagem crítica, este exemplo de supervisão tem como referência as teorias "construtivistas e desenvolvimentistas", centralizadas na análise educacional, referindo-se na tentativa de solucionar os entraves relacionados com a educação e, especificamente, a prática docente. Anuncia o progresso de capacidades particulares e profissionais a partir de uma dialética teoria/praxis. No paradigma reflexivo, a função do supervisor é a de mediador, encorajando os componentes do grupo a desenvolverem o seu próprio estilo, recriando uma espécie de colaboração mútua, e proporcionando e ampliando as suas capacidades cognitivas de reflexão, sobre a atuação pedagógica, com o intuito de aperfeiçoar e propondo um novo comportamento educacional. Dessa forma, considera-se importante comentar o perfil, as capacidades e a função do supervisor escolar. Do ponto de vista de Alarcão (2001), a função do supervisor aparece como "um líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros" (p.19). Diante desta ideia, emerge a função do supervisor enquanto auxiliador e mediador do processo pedagógico. Portanto, ele é um profissional que pode contribuir na elaboração do projeto de crescimento da instituição, entendendo e conhecendo quais as atividades que podem ser desempenhadas por todos os profissionais

envolvidos e, desta forma, poder estimular e mobilizar todos para a participação e dinamização do projeto. Ressalta-se as capacidades, referindo-se algumas de suma importância e que estão relacionadas não só com as atividades e descentralização das ações pedagógicas reflexivas, da cultura das ações educativas, entre todos os componentes do grupo, aquelas que se referem como apoio e incentivo à formação de uma frente de trabalho para os profissionais desenvolverem. É importante entendermos as ações do supervisor escolar no processo organizativo como o dinamizador do processo organizacional, em que o seu papel principal é favorecer o desenvolvimento global e em grupo. Portanto, o supervisor será, sem dúvida, aquele detentor de uma formação específica em supervisão escolar/pedagógica, possuindo algumas particularidades próprias, que no seu grupo venham colaborar e facilitar a sua atuação. Apresentamos algumas caraterísticas que podem ser importantes para o supervisor escolar, na visão de Correia (1995):

- Ter personalidade e uma visão de futuro;
- Um líder facilitador de sua e da ideia do outro;
- Um ser participativo e reflexivo;
- Um companheiro;
- Um grande orientador;
- Um aglutinador de conhecimentos;
- Um facilitador da distribuição desses saberes sistematizados;
- Coordenar e orientar o planeamento;
- Assessorar os professores na execução de suas atividades pedagógicas;
- Contribuir na elaboração e realização do plano de ensino;
- Orientar, acompanhar e avaliar as atividades técnico-pedagógicas nas escolas e aplicação de procedimentos técnico-pedagógicos (métodos e técnicas de ensino);
- Promover meios para sensibilizar os órgãos responsáveis pelo sistema de ensino Brasileiro;
- O compromisso desta atividade técnica no processo ensino-aprendizagem (p.27).

O supervisor assume-se como central no planeamento escolar. A proposição de repensar, refletir, redefinir e assumir a supervisão na realidade educativa é resultado da ação de planeamento. Morais (1982) diz-nos que "o planeamento teve significativa importância como elemento mediador entre o treinamento apresentado pela aprendizagem de novos conteúdos e processos metodológicos e a prática docente no espaço da sala de aula" (p.65). É importante assinalar, ainda, sobre o dimensionamento da supervisão, que, na compreensão de Morais (1982):

> […] é um serviço de mediação que efetua o controle da ação pedagógica, e o supervisor um facilitador da difusão das ideias e das normas oficiais emanadas dos centros de planejamento a serem executadas pelos sistemas estaduais de ensino. Assim, esse serviço técnico passa a ser indispensável à implementação e implantação de novas diretrizes educacionais e o planejamento coloca-se nesse contexto como algo racional e estratégico da ação desses agentes da modernização do sistema educacional como meio de viabilizar o desenvolvimento econômico, social e cultural (p.65).

2.2 O processo de supervisão numa perspetiva histórico-política.

Como fomos percebendo ao longo do ponto anterior, a supervisão é um processo que tem vindo a modificar-se, incluindo a sua própria concetualização. A exploração desta temática exige alguma reflexão numa perspetiva histórico-política. Neste ponto, exploraremos, um pouco, o nascimento da supervisão escolar, no Brasil. A revisão bibliográfica trouxe a expressão "inspeção escolar", que não é apenas um passado da história da supervisão escolar. Atualmente, em alguns estados brasileiros, o inspetor escolar continua a existir e faz parte da estrutura organizacional das secretarias de Educação. Saviani (2003) afirma sobre:

> "A função supervisora acompanha a ação educativa desde a origem da humanidade de forma implícita, nas sociedades primitiva, feudal e medieval (Grécia e Roma); Na primeira se dava espontaneamente e nas outras de modo explícito, assumia a forma de controle, fiscalização, conformação e coerção (p.28).

A inspeção escolar é entendida, por alguns autores, como a percussora da supervisão escolar. Dessa forma, Ferreira (2006) considera nesse sentido sobre a:

> […] importância desta investigação histórica, no sentido de resgatar (do latim, resgatae) as determinações históricas e os contornos que a definiram, fundamentalmente como controle, em suas mais diversas formas de expressão: inspeção, supervisão e administração. Tais origens constituem-se elementos fundantes da educação na contemporaneidade (p.1).

Nogueira (1989) diz que a *supervisão educacional* apareceu no Brasil no final da década de 20, associada às questões políticas e sociais ocorridas no Brasil e no mundo. "Em verdade as origens da existência, formação e de ação do profissional, Supervisor Educacional, vinculam-se a interesses políticos" (p.30). Referindo-se às décadas de 30 e 40, aconteceram várias reformas, como o manifesto dos pioneiros da Educação Nova, que dava importância aos técnicos, especialistas em Educação, nomeadamente o supervisor. De acordo com o parecer nº 252/69, dá-se um esforço substancial da profissionalização do supervisor educacional. Após as discussões sobre o histórico da supervisão escolar, o Curso de Pedagogia foi criado no Brasil, em 1930, nascendo numa época de profundas mudanças. Romanelli (1986) explica que ficou conhecido como a "Revolução de 1930" (p.47). Diante dessa realidade descrita, Romanelli afirma que esse período faz parte de uma série de revoltas e grupos armados, durante as décadas de 20 e 64, que tentavam cessar o rompimento político e econômico com a desgastada ordem social oligárquica. Portanto, essas demonstrações que caraterizaram as revoluções brasileiras tinham como seu objetivo principal a inserção decisiva do sistema capitalista no país. De acordo com o período acima citado, o Brasil foi palco de grande participação em prol da modernização do ensino. Com isso, o modelo de industrialização que atualizou o sistema educacional foi uma batalha contra o analfabetismo. Contudo, aumentam-se as necessidades em relação ao ensino, conforme Nagle (1974), citado por Saviani (2003), "na década de 20, dá-se " […] o surgimento dos profissionais da educação, isto é, o aparecimento dos técnicos em escolarização, constituindo-se como uma nova categoria" (p.25). Os vários estudos revelam que a atividade de supervisão está ligada à história da

educação brasileira e ao desenvolvimento da sociedade capitalista com todos os seus problemas e manipulações do sistema. A atividade do supervisor educacional no contexto histórico brasileiro é política e não técnica, como tem sido entendido por vários estudiosos sobre a questão. Mesmo apresentando-se como novidade técnica, o supervisor educacional está cumprindo com a sua função administrativa, porque as suas atividades implicam no exercício de decidir a execução e o funcionamento pedagógico da realidade brasileira, e mais especificamente do contexto escolar em que o supervisor escolar se encontra, ou seja, na escola. No primeiro Relatório apresentado pelo Seminário sobre Supervisão, organizado pelo MEC em 1976, evidenciou-se uma ligação da Supervisão com o controle sob a educação e a população durante a era das grandes civilizações, que precederam a revolução industrial e o aparecimento burocrático da supervisão. Ainda dentro deste contexto, o MEC (1976) afirma:

> "Pode-se dizer que a Supervisão Escolar existe desde que existe a escola como instituição. Já em Atenas e Esparta, o sofronista e o éforo exerciam atividades de controle sobre a Educação e em Roma os censores tinham o controle e autoridade absoluta sobre a Educação dos jovens. No Ocidente, já na Idade Média, a igreja exercia a direção e a inspeção das escolas, que mais tarde, no séc. XII, passou a ser competência do mestre-escola" (Brasil, p.39).

Por sua vez, o sistema educacional brasileiro, foi estabelecido nos modelos europeus, vindas das grandes missões, como aponta a história das civilizações dos povos brasileiros, que durante muitos anos foi mencionada na educação, sendo referência metodológica, como sublinha Silva (1936),

> As nossas primeiras escolas primárias foram fundadas pelos jesuítas que, desde 1949, vieram para aqui empreender a catequeses dos nossos aborígenes. Quais quer que tenham sido os motivos que inspiraram os jesuítas a iniciar nos conventos a instrução do povo, não se póde negar que foram êles os pioneiros do ensino popular no Brasil (p.7).

Esta ligação da supervisão ao controle está relacionada com a atividade de inspeção que remonta o século XIX. A atividade de um supervisor escolar com a responsabilidade de inspecionar, apreciar o sistema de avaliação e controlar o modelo educacional existe desde 1809, sendo designado como "Inspetor Geral", como afirma Silva (1936) da seguinte forma:

> […] devendo nomear algum magistrado hábil para examinar a conduta e procedimentos dos referidos mestres, sem embargo de quais quer leis e disposições em contrário. A mesa do Desembargo do Paço o tenha assim entendido e o faça executar. Palácio do Rio de Janeiro, em 17 de Janeiro de 1809. Com a rubrica do Príncipe Regente Nosso Senhor (p.8).

A função de "Inspetor Geral dos estabelecimentos literários e científicos do Brasil", nasceu de um "Decreto de 26 de fevereiro de 1821", destacado por Silva (1936, p. 9), assim:

> "Cria o lugar de Inspetor Geral dos estabelecimentos literários e científicos deste Reino.
>
> Querendo dar amplas providencias que eficazmente promovam a instrução pública nêste Reino do Brasil, como mais poderoso meio para se obterem os apreciáveis bens da felicidade, poder, e reputação do Estado, que dela derivam e lhe são conexos em todos os tempos; "[…] Hei por bem nomear o Conselheiro José da Silva Lisbôa para Inspetor Geral dos Estabelecimentos Literários e Científicos dêste Reino […]"

Refletindo-se sobre o acompanhamento praticado pela inspeção, iniciou-se a construção da reorganização de um novo modelo de ensino para o Brasil.

Durante o período de 1930 e 1950, os supervisores começaram a desempenhar suas atividades nas escolas, conforme aponta Bello (2001), explicando que essa época "passou a exigir uma mão-de-obra especializada e para tal era preciso investir na educação. Sendo assim, em 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública" (p.6). Com as mudanças em curso, o cargo de inspetor deixa de ser fiscal e passa a ser de caráter de Supervisão Escolar. Tendo em conta as reformas educativas ocorridas na época destaca-se, o Decreto nº 19.890 de 19 de abril de 1931, que normalizava a instrução secundária em que o supervisor auxiliava os professores na estrutura escolar, conforme está explícito no normativo:

> "Art. 53.º A inspeção permanente em cada distrito será exercida pelos inspetores e caberá aos inspetores gerais a incumbência de percorrer os distritos não só para fiscalizar a marcha dos serviços, como para solucionar divergências suscitadas entre os inspetores e os dirigentes dos estabelecimentos de ensino.
>
> […] Art. 55.º O inspetor remeterá mensalmente ao Departamento Nacional do Ensino, em duas vias datilografadas, um relatório minucioso e de caráter confidencial, a respeito dos trabalhos de cada século e cada disciplina da sua secção nos estabelecimentos do distrito.

> § 1º Duas vezes por ano deverá constar do relatório uma apreciação sucinta sobre a qualidade do ensino ministrado, por disciplina em cada série, métodos adotados, assiduidade de professores e alunos, bem como sugestões sobre providências que devam ser tomadas, caso se torne necessária a intervenção do Departamento Nacional do Ensino " (Brasil, 1931).

O acima referido verificou-se durante a década de 30, denominada de "Era Vargas". Desse modo, Piletti (1996) reflete sobre essa ocasião histórica, que foi de intensa instabilidade popular, acarretada pela crise financeira e unidade política brasileira. Entretanto, além dessa natureza evidente, essa época foi de batalhas políticas e sociais, entre o término da República Velha e a pressão pela formação de um Estado Novo no Brasil. O marco de ingresso dessa conceção dá-se em 1931, quando Anísio Teixeira exerceu o ofício de Diretor da Inspeção Pública. Historicamente, 1932 foi um ano de grandes debates revolucionários, sendo que Anísio Teixeira se envolveu na construção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em que reforçava a necessidade de ter cuidados com o papel político-social da educação. Foi durante aquele período que surgiu a Reforma do Ensino Secundário. Em 1942, a supervisão integra a orientação pedagógica, mas também a parte administrativa e de inspeção, por conta da Lei Orgânica do Ensino Secundário, vindo com a publicação do Decreto-Lei nº 4.244, mencionado no artigo 75º, da seguinte forma:

> "Art. 75.º O Ministério da Educação exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino secundário equiparados e reconhecidos.
>
> § 1º A inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda como caráter de ordenação pedagógica.
>
> § 2º A inspeção limitar-se-á ao mínimo imprescindível a assegurar a ordem e a eficiência escolares " (Brasil, 1942).

Considerando estes aspetos, pode-se perceber que, em 1950, o cenário educacional brasileiro é propício ao nascimento da atividade de Supervisão Escolar, chegando com a missão de constituir uma política e fomentar uma mudança social. É por este motivo que se torna importante ressaltar Paulo Freire, legítimo representante das várias Pedagogias em especial do método de alfabetização, salientando algumas modificações sociais, voltadas aos contextos nacionais e internacionais, com relação ao índice de analfabetismo e o

desenvolvimento, que se avultavam no cenário educacional brasileiro, conforme nos diz Paiva (2007, p.144-150),

> "A filiação nacionalista e desenvolvimentista da acção e pensamento de Paulo Freire exprime-se no modo como interpretava a realidade brasileira, apelando a um processo de desenvolvimento que permitisse a transição de uma sociedade "arcaica" para uma sociedade "moderna", marcada por uma efetiva democratização política […] "para ele, a mudança exige reformas sociais que devem ser promovidas mediante o consenso entre grupos e classes sociais"

No período de 1953 a 1963, lançou-se a Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário (Cades), através do Decreto-Lei nº 34.638, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino com capacitações oferecidas pelos Recursos Humanos. Lima (2007) referindo-se ao Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar (PABAEE), diz-nos que:

> […] a ação norte americana no Brasil, estendida ao campo educacional por intermédio do Pabaee, ocupa todas as brechas possíveis para a disseminação da ideologia capitalista, promovendo cursos, encontros, produzindo vários tipos de material didático, difundindo obras da literatura americana, concedendo bolsas de estudos e custeando excursões para bolsistas aos Estados Unidos (p.73).

Há uma aposta forte na formação. Nesta etapa, destaca-se a primeira turma de Supervisores Escolares, preparada para organizar o ensino primário brasileiro. As capacitações foram realizadas pelo Pabaee e expandiram-se pelo país. Martins (2007) esclarece que:

> "[…] Devido a uma aliança estabelecida entre Brasil e Estados Unidos, na década de 1950, um grupo de supervisores foi formado pelo Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (Pabaee) com o objetivo de modernizar o ensino e preparar professores leigos. O curso para os supervisores foi montado aos moldes de ensino Americano, que priorizava o estudo dos métodos e das técnicas de ensino, o qual se tornou como uma grande inovação pedagógica no Brasil" (p.23).

Entre os anos 60 e 64, quando sucedeu a Revolução Militar, algumas modificações aconteceram, pequenos progressos, alguns retrocessos e tomadas de decisões relevantes puderam ser notadas na educação. A educação tornou-se o grande centro das atenções, economicamente, para garantir a

confiança da população brasileira. Poder-se-á dizer que a supervisão foi redimensionada, retrocedendo à sua função de fiscalizadora do ensino oferecido e inspetora do currículo, com vistas à qualidade da educação, o que é possível destacar ao longo dos anos subsequentes à publicação da Lei 4.024/61, que determina as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Os artigos 52º e 65º revelam preocupação com a qualidade do ensino ministrado e, também, com a assistência técnica. Podemos ler:

> "Art. 52.º O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e ao desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.
>
> […] Art. 65.º O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas, deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino " (Brasil, 1961).

A Lei 5.540/68 propõe um novo modelo de organização do ensino superior do país, articulando-se com o ensino secundário, e mais tarde impulsiona uma Reforma no Ensino Universitário. Explica Lima (2007) que "se dá sob a influência das tensões políticas, sociais e econômicas dos anos que a antecederam" (p.72). Pode-se considerar que a supervisão escolar começa a desempenhar, nas instituições educativas, a atividade de controladora da qualidade da educação e a propor mudanças significativas. Com a aposta em processos de desenvolvimento educacional impõe-se uma especialização para o supervisor, em nível superior, curso esse que sofreu algumas modificações para atender às exigências de uma pedagogia tecnicista, fundamentada na imparcialidade científica e idealizada nos ideais da racionalidade, eficiência e fertilidade. Valle (2007, p.4) esclarece que essa abordagem é:

> […] no rastro da Lei 5.540/68, que, através do Parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação, são criadas as habilitações do Curso de Pedagogia, em atendimento ao artigo 30, dessa Lei, que estabelecia que a formação de professores para o ensino de 2º grau, bem como o preparo de *especialistas destinado ao trabalho de planeamento*, *supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior* (p.4).

Mediante o aparecimento desse especialista nas instituições educativas, Lima (2007) ressalta que esta "perspectiva, a presença dos especialistas no interior do sistema educacional evidenciava, cada vez mais, o esforço à divisão do trabalho no interior da escola" (p.74). A formação e ação do Supervisor Escolar priorizam a técnica sobre o conteúdo, e os procedimentos sobre os aspetos políticos, em detrimento dos fins da educação. Essa postura objetivou e objetiva o compromisso desse profissional com a visão de um mundo e de uma educação conservadora. O efeito que favorece a permanência do *status quo* existente é o que interessa à classe dominante. O embate entre uma conceção mais liberal, nomeada humanista, é a forma funcional de empresa-educação, a tecnicista. Esta corrente predominou, no contexto histórico brasileiro, durante os anos 60 e 70. A utilização da técnica propiciou o surgimento do Supervisor Escolar, levando em consideração a sua formação e o desenvolvimento de ações pedagógicas.

A partir dessa necessidade, um dos mecanismos introduzidos na época pelas autoridades foi a inclusão do Supervisor Escolar como agente social ao serviço de um *sistema* que *controlasse a coordenação da educação* com o objetivo de uma maior *eficácia político-administrativa*. Destacam-se três objetivos básicos apresentados por Nogueira (1989) e que foram defendidos pelo Pabaee, onde se esclarece a realidade concreta do surgimento do Supervisor Pedagógico no contexto educacional brasileiro e suas origens:

> "1º - Para introduzir e demonstrar, para os educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizados na educação básica 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 equipamentos com base na análise de recursos disponíveis no Brasil, em outros países, no campo da educação básica;
>
> 3º - Selecionar professores, de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimentos da língua inglesa, a fim de serem enviados aos Estados Unidos para cursos no campo da educação primária" (p.37).

Pelo que está explícito no objetivo podemos inserir a razão, de acordo com Nogueira (1989),

> "1 - do surgimento do profissional supervisor;
>
> 2 - da criação dos Centros de Treinamento do Magistério encarregados de ministrar cursos de formação de Supervisão Pedagógica;

> 3 - da ênfase dada ao como ensinar, ou seja, o cunho essencialmente metodológico dos cursos de formação de supervisão;
>
> 4 - de o supervisor ter se destacado como perito em métodos e técnicas de ensino;
>
> 5 - do direcionamento dado a priori para atuação do supervisor no ensino fundamental;
>
> 6 - do cunho paternalista e fiscal da ação da supervisora pedagógica, presente ainda hoje na prática da memória dos supervisores – infelizmente – consequência da filosofia paternalista contida no programa oficial e absorvido no seu desenvolvimento" (p.37).

Nogueira (1989) destaca ainda que:

> […] embora tenha sido apresentado no objetivo, o que estava sendo proposto para analisar, a aplicação e adaptação dos métodos e técnicas às necessidades educacionais brasileiras, sustentando inclusive o estímulo e iniciativas dos educadores, é conhecido de todos que os cursos ministrados em decorrência dos projetos caracterizados pelos "pacotes metodológicos", semelhante para vários docentes primários brasileiros, de diferentes realidades, os que recebiam orientações iguais em objetivos, conteúdos e metodologia, o Currículo e Supervisão (p.37).

Nogueira (1989) aponta que a Supervisão Educacional Brasileira é um produto da assistência técnica norte-americana, servida aos países da América Latina, e que propunha mudança de mentalidade para alcançar um nível de vida mais sadio e "economicamente proveitoso" (p.42). Examinando a origem da Supervisão no contexto educacional brasileiro, Nogueira (1989) diz-nos que:

> "[…] é fácil perceber os motivos do mesmo escolher os caminhos de produtor do sistema e fiscal do trabalho docente, compreende o por quê na formação dada ao profissional, a nível de Centro de Treinamento do Magistério (formação do magistério) via PABAEE (depois DAP) toda a década de 60 e início de 70, e em seguida, a nível de superior – nos cursos de graduação – foi destacada à metodologia – corrente tecnicista – em decorrência dos valores maiores da educação. A visão tecnicista muda os valores colocando como fim àquilo que poderia ser meio como teria prioridade sobre o porquê e para quê" (p.42).

O papel atribuído pelas diferentes instituições educacionais ao pedagogo, dentro do contexto histórico brasileiro, o Supervisor Educacional Pedagógico, desde a sua origem até aos dias atuais, tem sido parte integrante do sistema instituído. A formação dada a tal profissional, por ser conservadora, foi trabalhada

ideologicamente para apresentar a função supervisora como inovadora, modernizadora dos técnicos de ensino. Nogueira (1989) afirma que:

> A mudança ocorrida no Curso Supervisão Pedagógica através da Lei 5.540/68 – ao incluir, outras habilitações, a de Supervisão Escolar na graduação consagrando a Supervisão Educacional Brasileira, ampliando seu espaço de atuação para toda modalidade de ensino, pelo currículo apresentado sendo obrigatório e garantido a confirmação da formação que era conservada e dada a tal profissional, dentro da corrente tecnicista da educação, observando o sistema econômico do país (p.42).

Analisando o parecer 252/69, percebemos a relação entre planeamento e a supervisão escolar. A partir da visão entre decidir e agir, percebe-se a necessidade desse grupo planear e controlar. A supervisão afirma-se como controladora das ações pedagógicas e executora da ideologia do sistema, conforme aponta Nogueira (1989):

> "[…] a tendência histórica, econômica, política, planejando a educação tecnicista adequando ao modelo social da época. Pode-se perceber que o parecer nº. 252/69, faz retroceder as linhas e o comportamento do movimento de 1964, tentando uma ligação com os princípios doutrinários dos sistemas políticos vigentes. É num tempo como esse que, o feito que fez, caracterizando o Supervisor Educacional cumprindo uma ordem econômica transportada de um país preponderante (EUA), que se responsabilizava e controlava o cumprimento da ideologia determinante " (p.42).

Quanto à aprendizagem, o grupo dos Supervisores Escolares, no período de 1972 a 1978, e até ao presente momento, aparece nesta condição, o que pode contribuir para uma nova tomada de decisão. Não seria possível fazer a reconstrução histórica da escola básica no país desconhecendo a importância do Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar, (Pabaee). O reconhecimento do papel desempenhado pelo Programa, quando incorporado numa perspetiva tecnicista, analisou as questões educacionais em 1960. Nessa ótica, Nogueira (1989) comenta que, "por meio das atividades do Pabaee, juntamente com os responsáveis que, direta ou indiretamente, perceberam a sua influência, o Programa teve sua parcela de contribuição significativa, enfatizando uma metodologia que apresentasse solução para os entraves enfrentados pelo ensino primário, como o desperdício" (p.35). O Programa obteve avaliação positiva, justificando os acordos MEC – Usaid, que

movimentaram o cenário educacional no mesmo ano. A dimensão e a influência do projeto têm sido objeto de estudo da Supervisão Escolar ao currículo. Nogueira (1989) destaca as reflexões que foram tomadas como recomendações na história da Supervisão Escolar em alguns estados brasileiros, como São Paulo, Minas Gerais e Goiás (p.35). Já Silva Jr. (1986) demonstra que o início do exercício da Supervisão Educacional foi identificado em São Paulo, no final dos anos 50 e começo dos anos 60 (p.38). A princípio, as ideias que haviam sobre a Supervisão foram divulgadas em cursos promovidos pelo serviço de Expansão Cultural da Secretaria de Educação. Estes continham sugestões pelo Pabaee, que, em seguida, eram publicadas. Este mesmo autor destaca o Pabaee de forma positiva:

> Importa destacar aqui a atitude reverencial que sua simples existência despertava em muitos educadores brasileiros da época e a condição de autoridade inconteste que era automaticamente conferida aos seus mentores. Como corolário da situação, texto e documentos originários do Pabaee eram tidos para todos os efeitos, como material de primeira ordem e fonte obrigatória de atualização e aperfeiçoamento profissional (Silva Jr., 1986, In Silva Jr. *et al.*, 1999, p.38).

No estado de Goiás, Bernardes, Paiva & Paixão (1983) dizem que:

> […] analisou a institucionalização da Supervisão Escolar e preferiu adotar o modelo referencial do Pabaee. As ações que foram realizadas no Centro de Treinamento do Magistério (CTM) em Inhumas conhecem as estreitas relações exigidas na Supervisão em Goiás e o Pabaee. Nascido no campo da política nacional e orientado pelo Inep, visando à formação dos Supervisores Escolares do ensino primário, os Centros eram organizados em departamento por área especializada igual ao Pabaee, todos autorizados pelo governador de Minas Gerais para "Planejar e ministrar o primeiro curso de Formação de Supervisores de Goiás em 1963 (Bernardes, 1983, In Silva Jr. *et al.*, 1999, p.38).

Essa equipe permaneceu em Inhumas e teve suas substituições ao término do ano de 1965, com educadores de Goiás que concluíram o curso de Especialização no Pabaee, em Belo Horizonte (MG). As ações foram organizadas no Centro de Inhumas e pautadas na prática no Centro Piloto de Belo Horizonte. A compreensão das ideias dos cursos circulava sob a orientação da Supervisão Escolar em Goiás. O efeito da influência do Pabaee na

institucionalização da Supervisão Escolar ultrapassou os limites do Estado, conforme Paiva & Paixão explicam:

> Fica evidente que a Supervisão Escolar Institucionalizada em Goiás nasce, com a Supervisão Brasileira, ligado à ajuda técnico financeira dos Estados Unidos e de outros organismos internacionais. Seu modelo é coerente com a teoria de educação para o desenvolvimento, de inspiração liberal e tecnicista, já impregnada na mentalidade dos educadores do Pabaee (Paiva & Paixão, 1988, in Silva Jr. *et al.*, 1999, p.39).

Garcia (In Silva Jr. *et al.*, 1999), seguiu a orientação da supervisão escolar que seria apresentada pelo Pabaee e que correspondia com as expectativas da organização e do desenvolvimento das escolas, as quais, no período histórico, foram marcadas pela desqualificação e divisão do trabalho docente.

> Pois bem, meu entendimento com o Pabaee, a supervisão em Minas Gerais assume uma outra função e ganha um novo espaço de atuação. A função passa a era a redefinição dos currículos e o espaço de atuação – os órgãos centrais dos Sistemas de Ensino (p.40).

A atividade, aplicada por Garcia, 1988 (In Silva Jr. *et al.*, 1999), foi que "com o Pabaee se iniciou uma nova fragmentação do processo de ensino, retirando dessa vez, da própria escola, a função do planejamento curricular" (p.41). Percebendo essa fragmentação, iniciou-se uma discussão sobre o currículo e procuraram-se formar lideranças educacionais que se pudessem preocupar com a reformulação do currículo nos órgãos centrais, responsáveis pelo planeamento da supervisão, da avaliação e da administração do ensino nos estados.

Ao fundar o departamento de Supervisão Pedagógica e Currículo, o Pabaee, na visão de Garcia, 1988 (In Silva Jr. *et al.*, 1999):

> "Acabou conferindo a essas áreas um espaço acadêmico e científico próprio como áreas de conhecimento, que eles não tinham nem nos cursos de pedagogia da época e que só passaram a ter em 1969, com a reformulação dos cursos de Pedagogia " (p.41).

Apresentando algumas ideias dos três estudos, aparece em primeiro lugar o agradecimento pelo peso da influência que o Pabaee conferiu à história da Supervisão Escolar nos estados, exibindo aparências com o passado. Ao examinar a tendência e avaliar as recomendações da Supervisão como produto do Programa, de influência americana, essa vocação exacerbada em Bernardes,

1983 (In Silva Jr. *et al*., 1999), mostra que esse estudo exerce a função de conspirar e de propagar o imperialismo americano, o qual se empenha em determinar seus valores e seu *way of life* no Brasil. A avaliação feita por Garcia, Paiva & Paixão preocupava-se com o currículo/supervisão, que dominava os objetivos através das técnicas de ensino. "Apesar da propalada ideia de que o Pabaee visava impor novos métodos e técnicas, minha hipótese é que a questão central para o Programa era o Currículo" (Garcia, In Silva Jr. *et al*., 1999, p.41).

A ação do Pabaee, na compreensão do ensino primário, aborda os entraves e apresenta uma metodologia que possa agir, assim como foram explicitadas por Hart & Renault, 1957 (In Silva Jr. *et al*., 1999):

> 1. Introduzir e demonstrar, a educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizadas na educação primária, promovendo analise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio de estimulo à iniciativa do professor no sentido de contínuo crescimento e aperfeiçoamento;
>
> 2. Criar, demonstrar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil e em outros países, no campo da educação primária;
>
> 3. Selecionar professores na base de competência profissional, trabalho e conhecimento da língua inglesa, a fim de serem enviados aos Estados Unidos para cursos avançados no campo da educação primária (p.43).

A compreensão dessa obra contribuiu para o pensamento que alimentou o projeto de assistência técnica no ensino primário. No seu núcleo, o alvo central é o professor, que deve ser um instrumento eficaz diante do exercício das suas funções: o domínio de novos métodos e técnicas de ensino. Modernizar o ensino primário, na perspetiva do Programa, é trazer para o Brasil as inovações metodológicas existentes nos Estados Unidos, procurando adaptá-las à realidade específica do nosso país. O objetivo proposto se preocupava em colaborar com os brasileiros e americanos na criação de um Centro Piloto. Não havendo brasileiros qualificados para desenvolver tarefas, tornou-se necessário o envio de uma equipe de professores que se especializaram na universidade americana, antes de se unirem aos americanos, de acordo com as condições prévias. As principais atividades dessa sociedade seriam os recursos destinados a formar "instrutores" para as Escolas Normais mais importantes do país e o

material apropriado às novas técnicas de ensino. Não ficando a incerteza na formação dos objetivos que seriam utilizados como referência geral do Projeto, a conceção apresentada foi a introdução de novos métodos de ensino, testados em resposta às dificuldades encontradas no ensino primário. Para formar o grupo que atuaria em Belo Horizonte, foram selecionados catorze professores, que em seguida foram enviados como bolsistas à Universidade de Bloomington, no Estado da Indiana, em 1956, e que somente retornaram ao país em dezembro do ano seguinte. Treze destes professores foram incorporados no Programa. Ao deixarem o Brasil para estudarem na universidade americana, os brasileiros se comprometeram em contribuir com as atividades no Centro Piloto. Todos acompanharam a programação que correspondia à especialização adequada, na qual foram colocados.

Com o efeito da inclusão, todos os bolsistas, inclusive os cinco docentes que se comprometeram em assumir salas no ensino primário (cinco entre treze), falam da importância dada à metodologia do Pabaee e às classes demonstradas. Os educadores que receberam informação foram contemplados com o mesmo tipo de formação que as futuras *"formadoras"* dos "*formadores*". Os treze brasileiros que retornaram formados dos Estados Unidos, além dos quatro americanos, facilitaram a criação do Centro Piloto, dos departamentos (Linguagem, Aritmética, Ciências, Estudos Sociais, Currículo, Supervisão, Pré-primário e Psicologia), do Serviço Audiovisual e das classes de demonstração no ensino primário do Instituto de Educação.

No primeiro semestre de 1959 realizou-se o curso onde foram aceites professores de Escolas Normais oficiais do país. Esse curso foi mais longo e constituiu uma das atividades sistematizadas mais importantes do Pabaee. Durante a sua realização, o curso teve uma função contínua na DAP/Centro Regional de Pesquisas Educacionais. Cabe ainda destacar que o texto de Long (In Silva Jr. *et al.*, 1999) apontava a necessidade de trabalhar com pessoas que exerciam ou mantinham o espírito de liderança. Por determinação dos avaliadores, no momento em que os líderes considerassem a necessidade de modernizar as atividades dos docentes do ensino primário, eram contratados educadores de Escolas Normais, sobretudo professores que lecionassem metodologia de ensino. Ao avaliar as práticas de líderes, de acordo com a

realidade educacional brasileira, admitiram-se as mudanças para facilitar a inclusão dessa categoria de supervisores como agentes facilitadores. Antes de terminar este enfoque, são necessárias algumas palavras sobre o trabalho que se realizou no Departamento de Currículo e Supervisão, com o logótipo do Centro Piloto. Para exercer as suas tarefas no Departamento, foi enviada aos Estados Unidos a bolsista Maria Couto. Com ela iniciaram-se as atividades de currículo e supervisão, sem a orientação de um especialista americano. No início, a participação do Departamento foi prioritária, realizando-se em duas grandes frentes. A primeira era a dos supervisores, responsáveis pela organização das atividades em turmas de demonstração, para que pudessem assegurar o apoio ao funcionamento dos recursos e de outras atividades do Pabaee. As professoras do ensino primário eram responsáveis pelas classes de demonstração, que trabalhavam em regime integral e passavam a maior parte do tempo com tarefas extra-classe, preparando e selecionando conteúdos a serem trabalhados. Os trabalhos dos supervisores no departamento não se diferenciavam daqueles realizados pelos supervisores das escolas, que tinham como meta a prática pedagógica nas escolas de ensino primário. À frente do trabalho que era desenvolvido pelo Departamento de Currículo e Supervisão estavam os educadores de Escolas Normais, que iniciaram os cursos oferecidos em 1959 – Cappen, Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Escolas Normais. Os referidos cursos continham em seu currículo conteúdos que permitiam ações metodológicas diferenciadas do ensino de Linguagem, Aritmética, Estudos Sociais e Ciências, dos técnicos audiovisuais, Psicologia, Administração, Currículo, Jardim de Infância e Avaliação. Após esses cursos, cada aluno se especializava em uma área de metodologia. Nesse período, a supervisão não tinha opção de especialização. A frequência dos professores de departamento nos cursos para docentes de Escolas Normais era restrita somente a uma disciplina de quinze horas de duração (2,8% do total) sobre o currículo. O futuro especialista era obrigado a ter uma visão ampla de um curso de formação de professores do ensino primário, das disciplinas do curso fundamental de formação e dos objetivos do ensino primário. A primeira especialista americana que trabalhou no departamento foi Rebeca Barnhart, que chegou em outubro de 1959 e voltou aos Estados Unidos em setembro de 1961.

Ela apareceu no relatório do Pabaee como “especialista em currículo”, o qual foi encaminhado ao (ICA) International Cooperation Administration. Retornando para os Estados Unidos, Barnhart organizou as principais tarefas desenvolvidas pelo Departamento de Currículo e Supervisão Escolar; foram inclusos também os cursos para professores de Escolas Normais, a preparação das atividades junto a Escola de Demonstração, o treinamento dos especialistas brasileiros sobre o referido Programa e a realização das publicações referentes à área de currículo. Entretanto, esses relatórios davam conta da coerência de atividades visando um novo tipo de público: os supervisores de ensino. Por determinação da especialista que testemunhou as alterações, na prática, dos objetivos do Programa, as mudanças ocorridas, que resultaram em uma nova redação à revisão do acordo, foram assinadas em 31 de dezembro de 1961. A composição dos objetivos do Pabaee, na dimensão do acordo firmado em 1961, incluía a formação do supervisor de ensino. A causa apresentada para a ampliação dos raios de influência do Programa era a necessidade de acompanhar os professores que participaram da capacitação e instituir um programa de treinamento em serviços nas escolas elementares e centros regionais. Dessa forma, os objetivos foram estruturados, conforme Paiva & Paixão, 1988 (In Silva Jr. *et al.*, 1999) enumeram:

> “1. Treinar quadros de instrutores de professores, orientadores para várias das Escolas Normais mais importantes do Brasil;
>
> 2. Elaborar, publicar e adquirir materiais didáticos, tanto para as escolas normais, quanto para as elementares do Brasil;
>
> 3. Fornecer treinamento em serviço através de demonstrações a outras escolas elementares e outras regionais do Estado;
>
> 4. Prestar assistência através de demonstrações e treinamentos em serviços, no planejamento e construção de edifícios escolares funcionais e econômicos e na projeção de produção de seu respectivo aparelhamento;
>
> 5. Fornecer assessoria e treinamento em serviço na organização de equipes nas comunidades, para um programa de construção das escolas através de auto-ajuda;
>
> 6. Enviar aos Estados Unidos, na qualidade de bolsista, grupos de professores de escolas elementares e normais, recrutados em regiões típicas do Brasil, os quais retornarão a suas respectivas escolas para, sob contato, integrarem os quadros de instrutores de professores, pelo prazo mínimo de dois anos, e enviar aos Estados Unidos autoridades governamentais, as quais estarão capacitadas

a exercer uma atividade mais fluente no ensino elementar do país, após o seu regresso. “ (Acordo, revisão, nº1: 2) (p.51).

Esses educadores das Escolas Normais constituíam os elementos que se multiplicariam com o trabalho do Pabaee. Quando foi revisado em 1961, estenderam os treinamentos aos orientadores e administradores e a forma de treinamento em serviço “foi acrescentado em sua estrutura oficial”. Avisou-se sobre o desenvolvimento das ações que seriam incluídas no planeamento de construção escolar, assessoria e treinamento para o Programa nas comunidades e na construção de novas escolas. Além disso, os orientadores e administradores perceberam que na revisão do acordo estavam incluídas bolsas de estudos nos Estados Unidos, para treinar autoridades educacionais que influiriam no ensino primário brasileiro, ou seja, para qualificar lideranças ao nível do sistema de ensino. Sem contar com os investimentos oferecidos aos professores das Escolas Normais, a revisão dos acordos priorizou alguma preocupação que sugeria a inclusão de novos tipos de objetivos. Havia também uma preocupação em treinar novos profissionais que ocupassem ou quisessem ocupar posições de lideranças na administração do ensino e aqueles que poderiam se responsabilizar pelas tarefas de supervisão em escolas, nas delegacias regionais de ensino ou em secretarias de planeamento público. Na verdade, os novos objetivos do Pabaee realizavam a incorporação das tarefas, que vinham sendo realizadas, nas alterações que surgiram no texto educacional onde o Programa se implantou. Essa demanda foi correspondida no campo educacional brasileiro. De fato, os cursos ministrados pelo Pabaee eram intensivos e voltados para a supervisão escolar, desde o primeiro semestre de 1960, e respeitavam uma determinação da Secretaria de Educação de Minas Gerais. O início desses cursos foi realizado em janeiro de 1960, e o público-alvo eram 28 inspetores de ensino do interior de Minas Gerais. De acordo com os relatos, procurou-se, nesse curso, mudar a referência em relação à “função de inspetor” para a função de “Coordenador Pedagógico”. No relatório mensal de atividades de janeiro e fevereiro de 1960, os alunos eram referidos como “novos supervisores”. As metas da Secretaria de Educação eram organizar um trabalho de supervisão nas inspeções regionais, que incluía a criação de alguns núcleos para capacitar professores do ensino primário nos sete agrupamentos de

inspetorias mineiras. Nessas inspetorias surgiram novas vagas, que possibilitaram a quatro representantes dessas equipes realizarem o Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Escolas Normais (Cappen). Os registros compulsados mostraram, naquele momento, entre os membros da equipe técnica do Pabaee, uma reação às demandas da Secretaria, no que se refere ao desvio dos objetivos do Programa, que priorizava a organização de seus investimentos, destinados aos cursos de professores das Escolas Normais.

Searles, 1960 (In Silva Jr. *et al*., 1999), como diretor técnico substituto, registrou o seguinte comentário no relatório de atividades:

> "Tem havido discussão sobre o que algumas pessoas chamam de desvio de nossos objetivos formulados como um programa. Talvez, caso exista tal desvio, ele existe mais nas palavras do que espírito, visto que estaria ajudando a educação brasileira e obtendo um efeito multiplicador " (p.53).

No período de 1959 a 1961, Barnhart demonstrou que a tarefa central do curso gera novas demandas para o Programa, entre elas a ajuda na revisão do currículo nos estados e nas cidades. É óbvio que as professoras participaram do curso de especialização, quando retornaram aos seus estados, concorrentes de profissionais com competência em técnica de ensino, organização do programa e currículos nas escolas de ensino primário e da Escola Normal. Não havia em alguns estados o programa e o currículo estruturados com objetivo, conteúdos e metodologia claramente formados, como se compreendia no Pabaee. Ao executar novas responsabilidades, os órgãos de planeamento solicitavam assistência aos antigos professores, aumentando-lhes as tarefas, o que Barnhart considerava "extenso". Ao se aproximar da situação que determina a adequação do Pabaee, assim como a ampliação da sua forma de tração e de maior investimento na área de supervisão, Paiva, 1979 (In Silva Jr. *et al*., 1999) opina:

> "Os primeiros cursos ministrados pelo Pabaee tinham por objetivo proporcionar estudo especializado, em Metodologia e Psicologia Educacional, a professores de Escolas Normais. À medida que se estudava a situação educacional no Brasil, a natureza dos cursos foi sofrendo modificações, de maneira a atender também às necessidades dos coordenadores pedagógicos, diretores de escolas, agentes de classe e responsáveis pelo currículo (p.55).

Considerando a atenção dada às demandas da Secretaria de Educação, que resultaram na criação do curso de supervisão escolar, essa foi a forma para

acabar com as reservas encontradas no Programa, que eram mantidas pelas autoridades educacionais do estado, como aponta Schwab, no relatório dos meses de janeiro e fevereiro de 1960.No panorama nacional surgiu, de acordo Medeiros e Rosa, 1985 (In Silva Jr. *et al.*, 1999), a inspeção:

> […] de forma "modernizada", sob a nomenclatura de supervisão escolar. Inícios da década de 1960 começavam-se as manifestações visando a constituição do Centro de Treinamento do Magistério nos estados. A ação do Pabaee em cursos superiores que atuariam no nível dos sistemas de ensino foi crescendo com essa política. O MEC propôs a criação de mais dois Centros em cada estado, no Programa de Emergência (1962) e, posteriormente, o Plano Nacional de Educação. O Plano Trienal de Educação (1963 – 1965) se preparou para construir 40 Centros de Treinamento do Magistério a serem mantidos pela união e a formação de "professores-supervisores", que dariam assistência a professores leigos ou regentes de ensino, tomando a seu encargo de acompanhamento dos trabalhos, no máximo dez classes primárias (p.55).

Constatado pelo estado apresentado, o Pabaee não se ampliaria como projeto em Belo Horizonte, nem como uma proposta que pudesse atuar significativamente em relação à supervisão escolar. Sua prioridade era inserir na prática pedagógica dos professores do ensino primário da rede oficial, onde seria utilizada preferencialmente a realização dos trabalhos dos professores de metodologia de ensino das Escolas Normais. A necessidade de implantar um sistema de supervisão escolar se manifestara no contexto educacional brasileiro. É verdade que elas gastaram em um convívio direto, com experiências em outros países, em especial nos Estados Unidos, e nos contatos e compromissos decorrentes da participação do Brasil com os órgãos internacionais de cooperação. Tendo em vista a real situação dos problemas do sistema de ensino brasileiro, o Pabaee priorizou seus esforços na supervisão escolar, com a finalidade de imprimir a sua marca, a qual estava baseada na perspetiva tecnicista. Esta seria, então, uma resposta moderna, adequada ao enfrentamento dos entraves do ensino primário brasileiro. A supervisão escolar, com a ajuda do Pabaee, valorizou as técnicas de ensino junto às disciplinas como questões fundamentais, em detrimento de uma análise mais apurada das causas dos problemas das escolas de ensino primário.

2.3 Mudanças legislativas na gestão escolar e sua influência na supervisão educacional

A Lei nº 9.394/96, revogou a Lei nº 7.044/82, que disciplina e organiza o sistema educacional na educação básica, abrangendo a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

Considerando as leis anteriores verificou-se que não foram suficientes para resolver os problemas educacionais brasileiros, pois ainda se vem registrando um alto índice de analfabetismo e a maioria das escolas públicas continuam os interesses populares, oferecendo um ensino considerado de má qualidade. Em 2006 houve uma alteração no sistema educacional brasileiro, especificamente no ensino fundamental, que de oito anos passou para nove. A LDB nº 9394/96 sofreu algumas modificações nos artigos 29, 30, 32 e 87, e a Lei Ordinária nº 11.274/2006 aumentou o período de permanência no Ensino Fundamental para nove anos. 2010 foi o prazo determinado para execução desse preceito pelos sistemas de ensino. O ensino fundamental, por ser básico, é de vital importância para a coesão nacional. Milhões de jovens brasileiros estão em idade de recebê-lo, porém nem todos estão na escola. Uma tomada de decisão é necessária para que na verdade a população brasileira tenha acesso à escola e permaneça nela pelo menos até concluir a sua escolaridade mínima básica. Um ensino de qualidade oferecido à sociedade possibilita que o sistema proponha uma prática educativa adequada às necessidades políticas, econômicas, sociais da realidade brasileira, que venha a despertar no educando o interesse pela aprendizagem e uma formação crítica e participativa aos cidadãos, para que sejam capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade no meio em que vivem. Nesta perspetiva, a Lei 9.394/96, cap. II, artigo 22, estabelece que: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e oferecer-lhe meios para progredir no trabalho e em seus estudos posteriores” (Brasil, 1996). Neste sentido, a Nova LDB determina, ao poder público, a oferta de um ensino de qualidade para todos. Dessa forma, o texto constitucional da Nova LDB reforça a necessidade de propiciar a todos a formação básica, assegurando-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornece-lhes

meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Assim determina a Lei no capítulo II, artigo 32, que lançou as diretrizes para a formação básica do cidadão, que são de suma importância para o desenvolvimento do planeamento escolar, tendo em vista:

a) O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
b) A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
c) O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
d) O fortalecimento dos vínculos de famílias, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social."

Para atender estas necessidades, a Lei consolida a organização curricular do ensino fundamental, de modo a conferir maior flexibilidade no que se refere aos componentes curriculares e amplia a questão espaço temporal escolar, determinando que a educação básica nos níveis fundamental e médio será organizada conforme regras comuns. Ressalta-se que além da LDB, o Ensino Fundamental é normalizado por outros documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) e as legislações de cada sistema de ensino. Viabilização e nossa importância nesse processo. Como se pode percecionar são várias as alterações que decorrem das mudanças legislativas quer no plano pedagógico, quer no plano administrativo-organizativo. Mudam as conceções educativas e mudam as conceções dos papéis dos agentes educativos. Para Placco (1992), o cotidiano do coordenador pedagógico vem sendo marcado por experiências e eventos que o levam, com frequência, a uma atuação desordenada, ansiosa, imediatista e reacional, às vezes até conflituantes. Neste contexto, o coordenador pedagógico tem uma função importante na formação dos docentes, por propiciar o que muitos educadores têm denominado de educação continuada em serviço e refletir sobre a própria atuação no cotidiano, ou melhor, em sala de aula, possibilitando a atualização de seus conhecimentos, por meio de

constantes estudos e reflexões. O planeamento apresenta-se como uma ação determinante para a mudança educativa e assume-se que é uma atividade central dos profissionais de educação. Para Amaral & Silva (2005), o planeamento escolar é um testemunho que contém o que se propõem a realizar, como fazer, quando fazer, com que fazer e com quem desenvolver, evitando-se o inesperado e sendo uma orientação para as ações educativas. É a apresentação organizada e justificada das resoluções a ser tomadas. Plano é a formalização dos diversos momentos do sistema de planeamento escolar. Padilha (2001) refere que para realizar um planeamento adequadamente direcionado para o ensino, e atender às necessidades dos educandos, é preciso, antes de tudo, saber para quem se vai planejar. Ressalta-se que conhecer o aluno e seu ambiente é a primeira etapa do processo de planeamento. É preciso saber quais as pretensões, deceções, carências e oportunidades dos alunos, como, explica o autor, é que esse roteiro tem que ser construído, a partir do conhecimento prévio do aluno (é aquele conhecimento que o aluno traz e depois é tornado científico pela escola), isto é, partindo das suas necessidades reais. A partir desses elementos, e compreendido pelo professor, tem-se condições para estabelecer o que se pretende alcançar com aqueles objetivos propostos e como avaliar os resultados. Por isso, o autor determina que se elabore um planeamento partindo destas recomendações:

> "a) Determinação dos objetivos;
> b) Seleção e organização dos conteúdos;
> c) Análise da metodologia de ensino e dos procedimentos adequados;
> d) Seleção de recursos tecnológicos;
> e) Organização das formas de avaliação;
> f) Estruturação do plano de ensino " (p.9).

Libâneo (2001) enfatiza o planeamento como um guia, que tem a facilidade de orientar a prática pedagógica, partindo da própria ação e, portanto, não pode ser um documento rígido e absoluto. Ele é a formalização dos diferentes momentos do ato de planejar que, por sua vez, engloba algumas provocações desafiadoras, fazendo com que o professor também encontre uma resposta para as suas indagações. A nova LDB nº 9.394/96 apresenta um

capítulo sobre a formação dos professores. Percebe-se que a confrontação dessa lei com a 5.540/68 e a 5.692/71 remete para preocupações com a formação dos profissionais da educação e também com as suas condições de trabalho. Tal conquista pode ser percebida nos seus artigos. O artigo 62º, por exemplo, estabelece que a formação docente, para atuar na educação básica:

> "Far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal" (Brasil, 1996).

Esse avanço na legislação tem impacto na educação e formação de profissionais de educação pois representa uma grande conquista já que os cursos de licenciatura plena oferecidos atualmente, em sua maioria, têm quatro anos de duração e são avaliados anualmente pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, que vem exigindo das instituições de ensino superior a contratação de mestres e doutores. No artigo 87º, a nova LDB diz, no seu inciso §4º, parágrafo 4º, que "até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamentos em serviço". A universidade e a nova era da educação respeitam as exigências dos cursos superiores em licenciatura plena, fazendo com que os profissionais da educação básica se aperfeiçoem, expressivamente, a partir da década de 90. No que diz respeito à formação continuada, a LDB define, no artigo 63º, que os institutos superiores de educação manterão "III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis". Além disso, determina no artigo 67º que os sistemas de ensino deverão promover "II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim" (Brasil, 1996). Podemos perceber que este panorama amplia a possibilidade da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Ressalta-se que, durante muito tempo, a formação continuada procedeu com a retirada dos professores dos seus locais de trabalho, situação bastante comentada em todas as avaliações realizadas. Atualmente há uma forte tendência para a valorização da escola, como *locus* de formação continuada, e do supervisor escolar como sendo um dos profissionais

responsáveis em articular este contínuo processo de formação. O calendário escolar proporciona oportunidades para que os professores se encontrem, analisem e problematizem experiências, proporcionando trocas e reflexão sobre sua ação, o que resulta, dessa forma, na formação contínua da rotina escolar. Em síntese, ela não será entendida como eventual ou esporádica, mas como algo inerente ao trabalho educativo que a escola pratica.

Destacam-se também as atividades docentes contempladas em sala de aula, como os encontros pedagógicos, a recomendação da gestão educacional, o planeamento escolar e outras ações do cotidiano educativo. Entre outros aspetos, declaradamente no artigo 13º da LDB nº. 9.394/96, a lei determina que os professores estão incumbidos de:

> "I. participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
>
> II. elaborar e cumprir o plano de trabalho, segundo a proposta do estabelecimento de ensino;
>
> III. zelar pela aprendizagem dos alunos;
>
> IV. estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
>
> V. ministrar os dias letivos e horas-aulas estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planeamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
>
> IV. colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e comunidade" (Brasil, 1996).

Entretanto, preponderam as transformações ocorridas pelas sucessivas reformas educativas, que originaram mudanças no fazer pedagógico dos professores, extinguindo-se os cansaços e o descontentamento dos profissionais da educação no exercício da sua prática em sala de aula. Atendendo às determinações da nova LDB, a lei maior que encaminha as políticas públicas educacionais do país foi duramente criticada pela valorização da prática em detrimento da teoria e pelo acúmulo de experiências prévias. Portanto, a formação dos profissionais da educação básica, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB nº 9.394/96, Brezezinski (2007) diz que "marcou o final da primeira geração de reformas educacionais, enquanto que as diretrizes e parâmetros curriculares inauguraram a segunda geração" (p.45). Portanto, a formação continuada deve ser atraída para a escola, já que é

o lugar onde os professores aprendem. É ainda o lugar onde os saberes e as experiências são trocadas, validadas, apropriadas e rejeitadas (Canário, 1998, In Almeida, 2006). A formação continuada nas escolas e fora delas procede das situações de trabalho que são oferecidas aos educadores e, também, da sua postura diante do seu desenvolvimento pessoal e profissional. No entanto, é impossível delegar a responsabilidade da formação continuada unicamente ao Estado. Cabe a todo o profissional, consciente do seu papel, o direcionamento e a decisão do caminho a seguir. Diversos fatores interferem na profissão de docente: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente. O desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professor progrida em sua profissão. Imbérnon (2001) explica que "a melhoria da formação ajudará esse desenvolvimento, mas a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista, etc.) tem papel decisivo neste desenvolvimento" (p.29). Considera-se que a formação de professores necessita repensar modelos de atitudes com relação a esse profissional. Formação não é somente reunir conhecimentos em mente, mas é, sobretudo, aplicá-los, revê-los e modificá-los para a realidade da sala de aula, de acordo com o grau de desenvolvimento dos educandos. Entende-se que formação é, absolutamente, uma política estruturada, que pensa os anseios, as necessidades e o contexto desse profissional. Nunca devemos imaginar que a formação do professor acarreta somente dificuldades: é fundamental considerar e operacionalizar as ações efetivas que solucionem a situação. Na conceção de alguns autores de porte (Alarcão & Tavares, 1987; Vieira, 1999; Zeichner, 1993; Piéron, 1996; Carreiro da Costa *et al*. 1996), a supervisão pedagógica é vista como um processo fundamental na preparação de docentes. Nesta perspetiva, o sistema de supervisão é visto com algum grau de complexidade, pois reúne num mesmo lugar a dimensão visionária e a dimensão pedagógica. Pode-se observar que o importante é que a supervisão seja uma união não somente de conhecimentos entre o supervisor e os professores, numa posição de informação mútua de novas ideias pedagógicas, fortalecendo a ação educativa. No entanto, é

importante entender as atribuições do supervisor de 1º grau[1], atualmente supervisor escolar/coordenador pedagógico, no cenário educacional. Portanto, o modelo de supervisão reflexivo é a aquele com o qual reconhecemos, pela sua flexibilidade, que acaba fortalecendo este estudo. Numa abordagem crítica, este exemplo de supervisão tem como referência as teorias "construtivistas e desenvolvimentistas", centralizadas na análise educacional, referindo-se na tentativa de solucionar os entraves relacionados com a educação e, especificamente, a prática docente. Anuncia o progresso de capacidades particulares e profissionais a partir de uma dialética teoria/praxe. Entretanto, prepondera-se a abordagem reflexiva de Dewey, desenvolvida depois, por Schön. É importante também destacar Zeichner (1993), cuja consideração não se resume no conjunto de comportamentos particulares a serem manuseados pelos docentes, mas de forma a perceber e replicar os entraves, na atuação do professor. Nesta esfera aparece um ponto importante para a ação reflexiva: a abertura de consciência, mencionada ao anseio ativo de recetividade às várias instruções, oriundas de fontes variadas, em atender as prováveis alternativas e conceder-se a possibilidade do equívoco em todas as posições. Portanto, a imputação compromete a ponderação cautelosa dos efeitos de uma determinada atividade. A este respeito (Zeichner, 1993; Abrantes, 1996), o desejo compromete uma nova adaptação de um compromisso pelo seu próprio aprendizado. No paradigma reflexivo, a função do supervisor é de mediador, encorajando os componentes do grupo a desenvolverem o seu próprio estilo, recriando uma espécie de colaboração mútua, e proporcionando e ampliando as suas capacidades cognitivas de reflexão, sobre a atuação pedagógica, com o intuito de aperfeiçoar e propondo um novo comportamento educacional. Neste contexto, e do ponto de vista de Alarcão (2001), a função do supervisor aparece como "um líder ou facilitador de comunidades aprendentes no contexto de uma escola que, ao pensar-se, constrói o seu futuro e qualifica os seus membros" (p.19). Diante desta ideia, avulta a função do supervisor enquanto auxiliador e mediador do processo supervisão. Portanto, ele é alguém competente, que pode contribuir na elaboração do projeto de crescimento da instituição, entendendo e

[1] Antes supervisor de ensino primário

conhecendo quais as atividades que podem ser desempenhadas por todos os profissionais envolvidos e, desta forma, poder estimular e mobilizar todo o sistema engajado no projeto. Ressalta-se as capacidades, referindo-se algumas de suma importância e que estão relacionadas não só com as atividades e descentralização das ações pedagógicas reflexivas, da cultura das ações educativas, entre todos os componentes do grupo, aquelas que se referem como apoio e incentivo à formação de uma frente de trabalho para os profissionais desenvolverem. É importante entendermos as ações do supervisor escolar no processo organizativo, portanto, no âmbito escolar, com particularidades próprias, comprometimento e liberdade, cabendo-lhe a profissão de dinamizador do processo organizacional, em que a sua incumbência se fundamenta no conhecimento e incentivo da qualidade individual de cada agente esclarecedor, numa ótica desenvolvimentista global e em grupo. Portanto, o supervisor será, sem dúvida, aquele detentor de uma formação específica em supervisão escolar/pedagógica, e não um mero gestor escolar, possuindo algumas particularidades próprias, que no seu grupo venham colaborar e facilitar a sua atuação. Entretanto, a supervisão escolar prima pelo bom funcionamento de toda a instituição escolar, cujo desenvolvimento passa pela compreensão do papel dos professores. Nérici (1981) "considera que a supervisão escolar deve atuar, o mais possível, junto ao corpo docente, de quem vai depender, em última análise, a qualidade do ensino" (p.81). Esta mesma autora apresenta os objetivos da ação supervisora, que podem ser adaptados pelos professores da seguinte forma:

> "1 – Consciente quanto aos fins e objetivos da educação.
>
> 2 – Consciente quanto aos objetivos do grau de ensino em que atua.
>
> 3 – Consciente quanto aos objetivos específicos da escola ou do curso em que atua.
>
> 4 – Consciente quanto à realidade do meio em que funciona a escola e quanto à realidade nacional.
>
> 5 – Consciente dos métodos e técnicas referentes à sua área de ensino.
>
> 6 – Disposto a bom relacionamento com os órgãos administrativos da escola.
>
> 7 – Disposto a bom relacionamento com a supervisão escolar.
>
> 8 – Disposto a bom relacionamento com os colegas.

> 9 – Disposto a bom relacionamento com os educandos, compreendendo-os, orientando-os e estimulando-os em seus estudos.
>
> 10 – Disposto a cooperar com a supervisão, principalmente quando se trata de superação de suas próprias dificuldades.
>
> 11 – Com senso de adequação, sem os extremos exagerados do conservantismo nem da "última novidade".
>
> 12 – Capaz de sentir a realidade de seus alunos, a fim de orientá-los adequada e oportunamente, não exaltando deseducativamente, nem frustrando desapiedadamente.
>
> 13 – Interessado em melhorar a sua atuação como professor, a fim de tornar-se cada vez mais útil aos seus alunos e à sociedade.
>
> 14 – Disposto, enfim, a humanizar a educação, fazendo da tecnologia um meio e não um fim, uma vez que o objetivo supremo da educação é formar o cidadão consciente, eficiente e responsável, em função da realidade ambiente e das possibilidades de cada um " (p.81).

Ao supervisor caberá a missão de articular tudo o que ocorre no universo escolar, como orientar a formação dos professores. Pawlas & Oliva (2007) esclarecem que "a escola deverá ser entendida como um todo organizacional, sendo esse o ponto de partida para analisar a supervisão como uma macro-função" (p.17). Tendo a escola como local de formação do pedagogo, este é o início do caminho para se tornar professor, quando se adquirem novos conhecimentos para uma atuação profissional mais solidificada e com qualidade. Nóvoa (1997) alega que:

> […] da mesma maneira que a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenho dos professores; e estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e os seus projetos (p.39).

Conforme aponta o autor, a estruturação da profissionalização docente, que atribui aos professores e às instituições educativas a responsabilidade da construção da profissão, pode desencadear um movimento coletivo e integrado dos programas governamentais. A formação dos profissionais da educação tem por objetivo formar pessoas que se irão dedicar ao ofício de professor. Então, Giroux (1997) diz que:

> A formação de professores constitui um conjunto de práticas institucionais que raramente resulta na radicalização dos professores. Os programas de educação de professores poucas vezes estimulam os futuros professores a assumirem seriamente o papel do intelectual que trabalha no interesse de uma visão de emancipação (p.65).

Nesta matéria, em função das especificidades das realidades focadas, são pertinentes as preocupações dos supervisores em fazerem parte deste processo, colaborando com o sucesso dos professores ao problematizar, buscar soluções e fortalecer as atividades educativas. Dessa forma, Ronca & Gonçalves (1988) afirmam que "[…] compete ao supervisor criar condições para que os educadores […] possam rever a sua atuação; não só constatar que a escola vai mal, mas principalmente, perceber o seu papel neste contexto e o que fazer para melhorara a situação" (p.17). Ressalta-se que os supervisores necessitam de conhecer os encaminhamentos pedagógicos sobre as áreas de conhecimentos, conteúdos e o currículo das instituições onde atuam como supervisores, para que seja possível proporcionar um diálogo aberto e franco com os docentes, revendo as estratégias e recursos a serem utilizados na tentativa de melhorar a sua prática pedagógica. No que diz respeito aos desafios, os supervisores necessitam de superar as barreiras, como mostra Miziara (2005), ao "[…] desfazer-se e refazer-se todos os dias, repensando sua própria prática e a teoria que a embasa, revendo sua opção política […], analisando-se enquanto educador e agente transformador […]" (p.3). Retrospetivamente, Medina (1979) explica que "o supervisor não é mais aquele sujeito que possui um 'superpoder' de assessorar, acompanhar, controlar e avaliar o trabalho que os professores realizam nas escolas, mas aquele que constrói com os professores seu trabalho diário" (p.76).

O projeto de Lei n. 4.106-A, de 2012 da autoria de Ademir Camilo procura colmatar a lacuna: a falta de regulamentação da profissão de supervisor pedagógico e que acaba por influenciar na falta de critérios para a atribuição de funções de supervisão, em cada escola. Contudo, o Projeto de Lei nº 4.106-A, de 2012 foi rejeitado pela Comissão de Educação a 23 de outubro de 2013. Em 16 de novembro de 2016, a Comissão de trabalho de Administração e serviço público aprovou o diploma e neste momento aguarda análise e parecer da Comissão de Constituição e Justiça e de cidadania e do Plenário. Trata-se de

um documento que está em análise na atualidade e que nos parece de relevância para este estudo. Importa perceber qual é o discurso que está presente em relação ao processo de supervisão e em relação ao perfil de supervisor (a).

CAPÍTULO 3 – Metodologia de investigação

3.1 Apresentação geral do estudo empírico

O estudo centrar-se-á na análise documental. Elegemos o Projeto de Lei n.º 4.106-A, de 2012 como objeto de estudo pois entendemos que se trata de um documento que nos traz informação relevante para percecionar que perspetiva (s) de supervisão educacional e que perfil de profissional que exerce funções de supervisão se pretendem introduzir através do discurso político-normativo. Definiremos categorias e subcategorias de análise para que através da análise de conteúdo, possamos chegar a inferências que nos ajudem a tirar conclusões e respostas à questão de partida. Pretendemos, pois, perseguir o objetivo "Percecionar o discurso, presente no Projeto de Lei n.º 4.106-A sobre supervisão e papel do supervisor em contexto educacional." Este projeto Lei foi rejeitado com a seguinte justificação: "reconhecemos o mérito da matéria, no que tange ao reconhecimento da nobre atividade de supervisão escolar. Entretanto, durante a discussão da matéria, foi constatado que a função do supervisor escolar, assim como a de orientador e de diretor, atualmente é exercida diretamente por professores. Atualmente, o perfil de formação que os cursos de pedagogia promovem não trabalham mais na ideia de especialista, mas do profissional de educação que atua em diversas funções, dentre elas a de supervisor. Dessa forma, ao aprovar este Projeto de Lei, estaríamos restringindo a atuação de profissionais que têm, em sua formação, a habilitação para desempenhar a função de supervisor escolar. Em vista das razões expostas, embora reconhecendo a nobre intenção de regulamentar a profissão de supervisor escolar, nosso voto é pela rejeição do projeto de lei nº 4.106, de 2012, que "regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional". (24 de outubro de 2013).

Esta proposta de Lei foi a 16 de novembro de 2016, aprovada pela Comissão de trabalho de Administração e Serviço público e aguarda até ao momento análise pela Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania e plenário. Tendo em conta o facto da supervisão educacional, no Brasil, ser uma atividade desenvolvida com alguma dispersão e com falta de enquadramento legal, interessa-nos perceber de que forma as questões da supervisão estão a ser pensadas em termos do poder político. Temos interesse por perceber que conceções, objetivos, atividades e funções estão presentes neste projeto de Lei. Gostaríamos ainda de perceber que perfil de supervisor (a) estava presente no documento. É isso que nos propomos fazer neste trabalho.

Para isso, será necessário responder à questão de partida apresentada no capítulo 1:

> *Que discursos identificamos em torno de supervisão e do papel do supervisor, no Brasil, a partir da análise do* Projeto de Lei n.º 4.106-A, de 2012?

3.2 Apresentação do processo de recolha e análise de dados

Sousa & Baptista a propósito da análise documental, entende que se trata de uma técnica importante na investigação qualitativa podendo complementar informações obtidas por outras técnicas, ou para explorar aspetos sobre um tema ou problema" (Sousa & Baptista, 2011, p.89). De acordo com Bogdan e Biklen, os dados são ao mesmo tempo provas e pistas, que incluem os elementos necessários, para refletir sobre problemáticas em análise (Bogdan e Biklen 1994, p. 149).

O presente trabalho de investigação insere-se no paradigma interpretativo, de natureza predominantemente qualitativa, uma vez que o objeto de estudo é um documento legal que será exoplorado através da análise de conteúdo de modo a perceber algumas questões que nos importam explorar. A análise de conteúdo é para ajudar a "extrair sentido dos dados de texto e imagem" (Creswell, 2007, p. 194). A escolha do procedimento mais adequado depende do material a ser

analisado, dos objetivos da pesquisa e da posição ideológica e social do analisador (Chizzotti, 2006, p. 98). Bardin (2006, p. 38) refere que a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos. Para a descodificação dos documentos, o investigador pode utilizar vários procedimentos e identificar o mais apropriado para o material a ser analisado, como análise léxical, análise de categorias, análise do enunciado, análise de conotações (Chizzotti, 2006, p. 98). Como refere o autor, destacam-se as dimensões da codificação e categorização que possibilitam e facilitam as interpretações e as inferências. As categorias são classes que reúnem um grupo de elementos sob um título /temática genérica. (Bardin, 2006, p. 117).

O percurso de investigação será o seguinte: i) eleição do documento que considerámos crucial para análise tendo em conta a temática; ii) definir as categorias de análise para fazer a *análise de conteúdo*; iii) organizar os dados segundo as categorias e subcategorias de análise; iv) fazer inferências tendo em conta as categorias e o quadro de referência;v) análise e interpretação dos dados e conclusões face à questão de partida.

3.3 Apresentação e interpretação de dados

Vamos apresentar os dados e fazer a sua interpretação tendo em conta as categorias e subcategorias criadas e que emergiram das nossas preocupações presentes na questão de partida e objetivo do estudo empírico. Assim, as nossas categorias de análise são: ***supervisão e perfil do supervisor(a***). Por sua vez, a categoria de supervisão divide-se em três subcategorias que serão cruciais para analisar conceções sobre supervisão educacional presente no discurso político-normativo veiculado pelo Projeto de Lei n. 4.106-A, de 2012. As subcategorias são: ***conceção de supervisão***; ***objetivo da supervisão, funções da supervisão*** *e* ***atividades de supervisão .*** *A* categoria **perfil do supervisor** divide-se em três subcategorias. A saber: ***competências de supervisor (a), dimensões para o exercicio das funções de supervisor (a) e formação para o exercicio das funções de supervisor (a) .***

Relativamente à ***supervisão*** *e concretamente à primeira subcategoria* ***conceção de supervisão*** *que é aprentada no documento, podemos concluir*

que o conceito apresentado é o de exercicio de **visão ampliada e panorâmica** sobre os sistemas (ou subsistemas), ao nível educativo. Fica, também, em evidência que se tratará de uma ação a desenvolver de **cima para baixo.**

*Relativamente à **supervisão** e concretamente à segunda subcategoria **objetivo de supervisão** que é aprentada no documento, inferimos que* há de certa forma uma visão tecnicista e em que se perceciona que o grande objetivo do trabbalho de supervisão prende-se com uma ação de liderança capaz de promover a **motivação coletiva** para a **inovação das práticas,** deduzindo-se que favoreça um trabalho pedagógico que atraia estudantes numa lógica de c**ompetitividade** (a permanência e sucesso educativo dos alunos) educacional. Esta inferência prende-se com a ideia que assenta de certa forma num principio gestionário e que é motivar o coletivo para melhorar o desempenho e por sua vez, melhorar a qualidade e competitividade dos serviços.

*Relativamente à **supervisão** e concretamente à terceira subcategoria **funções da supervisão*** concluimos que nas funções da supervisão é evidenciado que a supervisão tem como principais funções o desenvolvimento do educando nas questões essenciais de exercicio da cidadania e de qualificação para o trabalho.

Nestas funções o trabalho é feito com os professores ou seja parte-se do princípio que **o supervisor é** um profissional que **não é docente .** Trabalha **com os docentes para garantir e assegurar a qualidade de ensino.**

Relativamente à ***supervisão*** e concretamente à quarta subcategoria que é ***atividades de supervisão*** aprentada no documento percecionamos que nas atividades previstas para a supervisão volta a ficar claro que há uma necessidade de clarificar que as atividades de supervisão são da responsabilidade do supervisor e que consistem no planeamento, execução, controle e avaliação do projeto político pedagógico, ou seja , desenvolverá todo o processo de planificação educacional e sua monitorização. Este trabalho é feito com os elementos de direção e professores ficando claro que o supervisor aparece, de certa forma, neste processo como uma figura externa à instituição e que decide de **cima para baixo** ou de **fora para dentro.**

Relativamente à ***categoria Perfil de supervisor (a)*** e concretamente à primeira subcategoria ***competências do(a) supervisor (a)*** que é aprentada no documento inferimos que nas funções do supervisor conseguimos percecionar que a sua ação é no plano administrativo e no plano pedagógico. A relação com os outros profissionais é no sentido de garantir o cumprimento do estipulado. Todas as tarefas de coordenação e controle estarão a cargo desta figura de gestão. Nas competências que lhe são atribuídas e que são muitas percebemos que são as funções também, atribuidas aos docentes. A sua ação torna-se central na organização educacional uma vez que este profissional (segundo as competências previstas) concetualiza e controla a ação, assegurando a monitorização dos processos que ele próprio planeara. Por outro lado, as competências anunciadas no documento retiram o espaço do docente no âmbito da gestão pedagógica. Parte-se do princípio que o supervisor decide o que o docente faz, como faz e inclusivé o que terá que fazer para melhorar a sua ação tendo em conta o definido pela ação supervisiva. Apesar de ser referido que o processo é realizado com os docentes esse aspeto não aparece muito claro, ou seja, os modos de operacionalizar esses processos. Em nenhum momento é referido o trabalho de equipa e co-partilhado no sentido de construção de processos de responsabilização conjunta. Antes pelo contrário a ação de planificação e monitorização parece estar muito centrada na figura do proprio supervisor que pensa, age e controla a ação.

Relativamente à ***categoria Perfil de supervisor (a)*** e concretamente à segunda subcategoria ***dimensões para o exercicio das funções de supervisor (a)*** que é aprentada no documento, podemos concluir que o (a) supervisor (a) atuará nos diferentes níveis e modalidades de educação. Segundo o documento terá um campo de atuação muito amplo e diversificado podendo exercer funções em todos os sistemas e subsistemas educacionais. Assim como referido no próprio documento "poderá atuar no plano Federal, Estadual e Municipal, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino e em instituições públicas e privadas."

Relativamente à ***categoria Perfil de supervisor (a)*** e concretamente à terceira subcategoria ***formação para o exercicio das funções de supervisor (a)*** que é

aprentada no documento, exige-se qualificação especifica e de nível superior. Assim como é referido no documento poderá ser " curso superior em Pedagogia ou em nível de pós-graduação devidamente registrado e reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação, nas seguintes modalidades: I - de licenciatura plena em Pedagogia e/ou Habilitação em Supervisão Escolar; II – de pós-graduação em Supervisão Educacional. Perciona-se que há uma aposta na formação específica e de nível superior para este profissional, pretendendo-se que exista um perfil específico.

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	DESCRIÇÃO	INFERÊNCIAS
Supervisão	**Conceção de supervisão**	"Supervisão é formada pelos vocábulos super (sobre) e visão (ação de ver). Indica a atitude de ver com mais clareza uma ação qualquer. Como significação estrita do termo, pode-se dizer que significa olhar de cima, dando uma "idéia de visão global".	Inferimos que o conceito aqui apresentado para Supervisão é a **visão ampliada e panorâmica** sobre os sistemas (ou subsistemas) ao nível educativo. Fica também em evidência uma ação que é desenvolvida de **cima para baixo.**
	Objetivo da supervisão	"Tem como objetivo de trabalho **articular crítica e construtivamente o processo educacional**, motivando a **discussão coletiva da Comunidade Escolar** acerca da inovação da prática educativa a fim de garantir o ingresso,	O grande objetivo prende-se com uma ação de liderança capaz de promover a **motivação coletiva** para a **inovação das práticas,** deduzimos que favoreça a c**ompetitividade** (a permanência e sucesso educativo dos alunos).

		a permanência e o sucesso dos alunos”	
	Funções de supervisão	“A supervisão educacional, escolar ou pedagógica constitui-se num trabalho profissional que tem o compromisso juntamente com os professores de garantir os princípios de liberdade e solidariedade humana, no pleno desenvolvimento do educando, no seu preparo para o **exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho e, para isso assegurar a qualidade de ensino**, da educação, da formação humana.”	Nas funções da supervisão é evidenciado que a supervisão tem como principais funções o desenvolvimento do exercicio da cidadania e a qualificação para o trabalho do educando. Nestas funções o trabalho é feito com os professores ou seja parte-se do princípio que **o supervisor é um profissional que não é docente .** Trabalha **com os docentes para garantir e assegurar a qualidade de ensino.**
	Atividades de supervisão	“ “atividades de planeamento, execução, controle e avaliação do Projeto Político Pedagógico, juntamente com os demais especialistas, direção e professores da Unidade Educativa.”	Nas atividades previstas para a supervisão volta a ficar claro há uma necessidade de clarificar que as atividades de supervisão são da responsabilidade do supervisor e que consistem no planeamento, execução, controle e avaliação do projeto político pedagógico ou

			seja desenvolverá todo o processo de planificação educacional e sua monitorização. Este trabalho é feito com os elemento de direção e professores ficando claro que o supervisor aparece, de certa forma, neste processo como uma figura externa à instituição.
Perfil do (a) supervisor (a)	**Competências do(a) supervisor(a)**	"I – **Participar, junto com a comunidade escolar, do processo de elaboração** e atualização do Regimento Escolar e utilização deste como instrumento de suporte pedagógico; II - **Coordenar, junto com os professores, o processo de sistematização e divulgação das informações sobre o educando, para conhecimento dos pais, criando processos de integração** com a escola; III – **Mobilizar os professores da unidade escolar para qualificação do processo ensino-aprendizagem, através da composição,**	Nas funções do supervisor conseguimos percecionar que a sua ação é no plano administrativo e pedagógico. A relação com os outros profissionais é no sentido de garantir o cumprimento do estipulado. Todas as tarefas de coordenação e controle estarão a cargo desta figura de gestão. Nas competências que lhe são atribuídas eque são muitas percebemos que são as funções também, atribuidas aos docentes . A sua ação torna-se central na organização educacional uuma vez que ele concetualiza, controla a ação assegurando a monitorização dos processos que ele planeou. Por outro lado, as competências anunciadas no documento retiram o espaço do docente no âmbito da gestão pedagógica. Parte-se do princípio que o supervisor

		caracterização e acompanhamento das turmas e horário escolar; IV – Supervisionar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula estabelecidos legalmente; V - **Assessorar os sistemas educacionais** e instituições públicas e privadas nos aspectos concernentes à ação pedagógica; VI – **Propiciar condições para a formação permanente** dos educadores em serviço; VII – **Orientar e acompanhar os professores no planejamento e desenvolvimento dos conteúdos,** bem como sugerir novas metodologias que os avaliem na prática pedagógica e aperfeiçoem seus métodos didáticos; VIII – Planejar e coordenar atividades de atualização no campo educacional; IV – Coordenar o processo de sondagem de	decide o que o docente faz, como faz e inclusivé o que terá que fazer para melhorar a sua ação tendo em conta o definido pela supervisão.

		interesses, aptidões e habilidades do educando; X - Acompanhar o desenvolvimento da proposta pedagógica da escola e o trabalho do professor junto ao aluno auxiliando em situações adversas. XI- Participar da análise qualitativa e quantitativa do rendimento escolar, junto aos professores e demais especialistas, visando reduzir os índices de evasão e repetência, e qualificar o processo ensino-aprendizagem; XII – Valorizar a iniciativa pessoal e dos projetos individuais da comunidade escolar; “no processo didático, é indispensável na escola como elemento articulador no planejamento, no desenvolvimento pedagógico e institucional da Unidade Escolar, atuando nas relações internas e externas da escola, envolvendo os professores, alunos,	

		seus pais e a comunidade como um todo.”	
	Dimensões de exercicio das funções de supervisor (a)	“atuando no âmbito dos sistemas educacionais Federal, Estadual e Municipal, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino e em instituições públicas e privadas. “	O supervisor (a) atuará nos diferentes níveis e modalidades de educação.
	Formação para o exercicio das funções de supervisor (a)	exclusivo dos portadores de diploma de curso superior em Pedagogia ou em nível de pós-graduação devidamente registrado e reconhecido pelo Conselho Nacional de Educação, nas seguintes modalidades: I - de licenciatura plena em Pedagogia e/ou Habilitação em Supervisão Escolar; II – de pós-graduação em Supervisão Educacional.	Exige-se qualificação específica e de nível superior.

Fig. 3 Grelha de análise de conteúdo

(*fonte:autor)*

Como leitura global e tentando responder à questão de partida "*Que discursos identificamos em torno de supervisão e do papel do supervisor, no Brasil, a partir da análise do* Projeto de Lei n.º 4.106-A, de 2012?

percecionamos que neste Projeto de Lei, que pretende enquadrar legalmente a supervisão educacional , ainda está presente, em termos discursivos, ainda que de forma implicita, a visão hierárquica e tecnicista de supervisão. Continua a percecionar-se que a supervisão se exerce de cima para baixo numa lógica hierárquica verticalista e de um profissional que se mantém fora (ou numa posição distanciada dos outros profissionais de educação. As questões de controle e moniitorização dos processos aparecm muito centrados nesta figura. Percecioanmos ainda alguma contradições discursivas. Apesar de ser referido que deverá ser um trabalho colaborativo com docentes e elemntos das direções das organizações não registámos evidências dessas intenções em termos de atividades prevists. Pelo contrário, percecionámos que caberá ao (à) supervisor (a) desenvover um trabalho (aparentemente aenas da sua responsabilidade) de conceção, planificação e monitorização dos processos educativos quer no plano administrativo , quer no plano pedagógico de forma a garantir a inovação pedagógica e a atratividade dos públicos escolares à sorganizações onde exerce funções e claro també o seu sucesso. Não percecionamos um papel relevante no desenvolvimento profissional dos próprios docentes assente em principios de reflexão crítica e permanente em contexto educativo.

Tendo em conta o nosso estudo empítico e respetivas reflexões consideramos importante apresentar um conjunto de recomendações para a ação prática de supervisão no contexto educacional onde exercemos as nossa funções de supervisão. No exercicio destas funções é necessário visualizar a instituição na sua globalidade. Assim, não destacando apenas a figura do supervisor mas integrando-a na dimensão da gestão educacional. Nessa linha pretendemos fazer recomendações que integrem a dimensão administrativa e pedagógica. Estas recomendações pretendem contribuir para o enriquecimento da discussão em torno da temática da supervisão e eventual intervenção na prática de supervisão em especial nas escolas públicas em S. Luís do Maranhão, local onde execemos as nossa funções.

Recomendações para o exercício da supervisão escolar

Um dos aspetos que gostaríamos de fortalecer no discurso e que poderá não estar bem reforçado no Projeto Lei é o trabalho de equipa ao nível institucional. A organização da atividade pedagógica e administrativa deverá ser pensada de forma integrada e realizada numa perspetiva democrática, fundamentada no trabalho em grupo da comunidade educativa, de acordo com a LDBEN nº 9.394/96. Nas nossas recomendações para o exercício da supervisão consideraram-se os princípios da supervisão escolar apresentados no quadro teórico. Apresenta-se, pois, um conjunto de recomendações que pretendem respeitar a especificidade da organização escola numa perspetiva democrática. Lück (2009) elaborou algumas competências que seriam perfeitamente adaptadas, ou melhor transferidas para o cotidiano da supervisão escolar. Portanto, consideramos algumas indicações básicas do autor e algumas reflexões que decorrem do nosso estudo sobre o Projeto Lei nº n.º 4.106-A, de 2012. Em primeiro lugar gostaríamos de referir que as dimensões administrativas e pedagógicas deverão ser pensadas em conjunto.

Considerando os resultados do estudo e as propostas de Luck (2009) recomenda-se que:

a) O trabalho de supervisão deverá integrar informações de várias fontes internas da escola como também de fontes externas, tais como correspondências e documentos legais;

b) Considerando que nenhuma organização poderá realizar bem a sua atividade sem que tenha bons registos e documentação sobre todo o trabalho que realiza é necessário que os profissionais que atuam nas áreas da secretaria, biblioteca e laboratório de Informática do estabelecimento de ensino assegurem essas funções em ligação com os outros profissionais.

c) Os documentos da vida escolar (percursos) dos estudantes e dos professores e outros funcionários da instituição deverão ser tidos em conta.

d) É necessário apostar na sistematização da informação através do uso de ferramentas da informatização na gestão da escola; As ferramentas de informática não apenas facilitam o trabalho realizado como dão agilidade ao processo e garantem maior divulgação dos resultados e descrições de informações disponíveis;

e) Os serviços de apoio à dimensão pedagógica são muito importantes é o caso de uma secretaria eficaz, da limpeza e manutenção do prédio e serviços gerais, da cantina e merenda escolar e apoio ao trabalho pedagógico. Não podemos esquecer que o planeamento das ações dos diferentes setores da escola ligados à gestão administrativa está relacionado com as linhas de intervenção pedagógica do Projeto Político-Pedagógico da escola;

f) Todos os funcionários que exercem funções nos dos serviços de apoio são todos colaboradores do processo educacional.

g) A sala de aula ou outros espaços educativos considerados, pelos docentes, importantes do ponto de vista pedagógico deverão ser pensados de forma a que possam ser desenvolvidas experiências no sentido de ensinar e dinamizar as aprendizagens dos alunos. Essa questão compete aos Professores e ao Supervisor Escolar:

h) O trabalho de cooperação entre os diferentes agentes deverá ser perspetivado numa lógica de cooperação e articulação de forma a facilitar um trabalho pedagógico que promova o desenvolvimento das aprendizagens de todos os alunos.

i) A Participação de todos os profissionais da educação que exercem funções na instituição é importante para a elaboração e desenvolvimento do projeto pedagógico da escola;

j) O trabalho pedagógico deverá respeitar as formas de vida, tanto social como pessoal, a capacidade de se ser livre, crítico, criativo e de fazer as suas próprias escolhas;

k) O trabalho pedagógico deverá ser equacionado de forma a proporcionar aos sujeitos aprendentes (discentes e docentes) situações reais para promover as suas aptidões, perceções e conhecimentos. Tornar a escola um local de formação intelectual, moral e da personalidade de todos;

l) Deverá existir uma forte aposta numa organização aprendente que se pensa e que tem a capacidade para planear e organizar as ações e utilizar racionalmente e intencionalmente os recursos disponíveis;

m) Partir da ideia de que a melhoria da aprendizagem dos alunos é promovida a partir da melhoria do trabalho pedagógico dos docentes. Professores bem informados e melhor preparados são fundamentais para a orientação competente de seus alunos. Apostar na formação continua e supervisionada é, pois, fundamental.

n) O seu espaço é considerado de vital importância para a cultura de novas aprendizagens significativas, que possibilitem aos alunos conhecerem o mundo e conhecerem-se no mundo. A criação de processos de integração da sociedade com a escola.

Tendo ainda em conta os trabalhos de Luck (2009), parece-nos importante que os profissionais que assumem funções de supervisão

educacional desenvolvam algumas competências profissionais de modo a que lhe permitam:

- Ser co-responsável pelo funcionamento pleno da escola;
- Ser responsável pelas práticas de supervisão escolar e pela orientação dos planos de trabalho e ações pedagógicas promovidas na escola;
- Atualizar e implementar padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com uma visão abrangente e de futuro;
- Desenvolver atividade pedagógica e dinâmica, onde o aluno se possa sentir responsável pela sua conduta e pela formação da sua cidadania;
- Rever a questão da avaliação do aluno de modo a favorecer o desenvolvimento de uma avaliação formativa.
- Promover o trabalho conjunto com especialistas que possam identificar problemas específicos de aprendizagem e procurar junto do professor alternativas para essas dificuldades;
- Fomentar na escola o sentido de unidade e proporcionar o desenvolvimento de aprendizagens orientadas por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito pela diversidade;
- Articular e reunir as várias dimensões da organização escolar e favorecer a unidade de trabalho e o desenvolvimento equilibrado de todos os profissionais da escola;
- Ter uma visão abrangente da escola e do sistema de gestão escolar e um trabalho interativo que mobilize as competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de uma educação de qualidade;
- Favorecer o desenvolvimento do trabalho teórico-metodológico do coletivo de professores e funcionários do estabelecimento de ensino;
- Refletir sobre a profissão, pensando sobre o que fazem e acerca de si mesmos;
- Compete, pois, ao profissional que exerce funções de supervisão na educação favorecer o desenvolvimento da identidade da escola, um conceito próprio na sua escola, sobre a educação e o seu trabalho de liderança educacional;

- Favorecer o desenvolvimento do desempenho escolar, a qualificação de professores, a adequação e modernização curricular e outras práticas de melhoria e eficiência do sistema.

Assim de forma a cumprir os requisitos legais não podemos esquecer que é necessário que a escola:

- Elabore e execute a proposta pedagógica na/na escola;
- Favoreça a divulgação da informação aos pais sobre a frequência e percurso dos alunos (LDBEN, Art. 12º);
- Cumpra os 200 dias letivos, correspondentes às 800 horas-aula estabelecidos;
- Esteja aberta para os bens culturais da sociedade e para sua comunidade;
- Favoreça o desenvolvimento de uma cultura escolar proativa e empreendedora;
- Favoreça o cumprimento dos objetivos educacionais, pelo bom desempenho de todos os participantes da comunidade escolar;
- Que desenvolva o seu processo de autonomia para decidir sobre as escolhas relacionadas com o seu funcionamento e assumir a responsabilidade pelo cumprimento das metas de aprendizagem;
- aposte na democratização da escola, de modo a torná-la uma instituição aberta à comunidade e de qualidade para todos;

Com estas recomendações feitas a partir das leituras que fizemos em especial Luck (2009) e também da reflexão que fizemos sobre o Projeto Lei atrás descrito entendemos que com a melhoria da atuação do supervisor também poderá ser possível melhorar a prática pedagógica dos professores e a qualidade do ensino oferecido aos alunos. É importante destacar a liderança do Supervisor Escolar na gestão escolar, pois este assume um papel relevante como mediador da ação educativa, desempenhando uma função tanto pedagógica quanto política. Diante de tudo isso, estas recomendações apontam algumas sugestões para um novo redimensionamento da supervisão escolar, para que de fato se preparem efetivamente profissionais que possam desenvolver um ensino de maior qualidade e que favoreçam as aprendizagens dos alunos.

Considerações finais

A organização das ações pedagógicas deve ser apresentada numa perspetiva democrática, fundamentada no trabalho em grupo da comunidade educativa, de acordo com os dispositivos constitucionais da LDBEN nº 9.394/96. Nas recomendações para o exercício da gestão considerou-se a fundamentação e os princípios da supervisão e da gestão escolar, o seu compromisso com a liderança e a organização educacional. A escola tem de ser vista como um espaço sociocultural, organizada pela sociedade para elaborar e transmitir valores sociais eminentes e colaborar para a formação dos seus alunos. O (a) supervisor (a) assume-se como uma figura importante para favorecer processos de construção do saber dentro da própria organização e muito especialmente para o próprio desenvolvimento do professor e da sua ação educativa. A produção científica tem revelado que estes processos serão mais profícuos se for um desenvolvimento partilhado e construído de *baixo para cima*, nas próprias instituições. Tendo em conta o conhecimento produzido nesta matéria, a supervisão educacional pretende contribuir para um desenvolvimento do conhecimento sobre os próprios processos de ensino e aprendizagem. Sabemos que estes processos deverão ser feitos de forma integrada e contextualizada com um enquadramento ao nível da gestão educacional. O documento em análise, a nosso ver, continua a passar uma imagem do supervisor que assume uma postura de controlo e de certa forma uma ação inspetiva. Quanto a nós o passado histórico e social é uma herança que marcou e marca até hoje a ação dos profissionais de educação inclusive os de supervisão. Contudo, destacamos que este projeto Lei é um passo significativo para a clarificação do espaço de atuação dos profissionais que exercem funções de supervisão educacional. Não obstante seria necessário introduzir alterações em consonância com a produção científica e académica mais recente, na área. Seria necessário repensar a questão das interações com os profissionais que exercem funções de docência, nomeadamente a clarificação do trabalho de colaboração e cooperação com os docentes e equipas de direção das escolas ou de outras entidades educacionais. Os objetivos e funções da supervisão parecem-nos também muito redutores e

ainda muito situados numa visão tecnicista. A questão do desenvolvimento profissional e do desenvolvimento organizacional são cruciais para movimentos de autonomia institucional que importava rever. Com estas recomendações, é possível melhorar a prática pedagógica dos professores e a qualidade do ensino oferecido aos alunos. É importante também destacar a liderança do Supervisor Escolar e do Gestor Escolar, pois estes assumem um papel relevante como mediador da ação educativa, desempenhando uma função tanto pedagógica quanto política. Não podemos deixar de considerar que o Supervisor Escolar seria o responsável pela execução do projeto político-pedagógico da escola, juntamente com o Gestor Escolar, desenvolvendo trabalhos distintos e assumindo posturas diferenciadas diante dos demais profissionais. Freire (1992) explica que "ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhado, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar" (p.32). Com essa afirmação, este autor nos remete para a construção coletiva da comunidade escolar, a qual se organiza para desenvolver um ensino de qualidade. Diante de tudo isso, este trabalho que problematiza a questão da supervisão analisando o último projeto de Lei que tenta enquadrar legalmente a função de supervisor vem dar um contributo para refletir sobre a necessidade de redesenhar as funções do supervisor em contexto educacional integrando a sua atuação na dimensão da própria Gestão Escolar Não compete a nenhum estudo que ele seja conclusivo, portanto, ao encaminhar-me para a finalização sobre este trabalho somente afirmo que o supervisor escolar enquanto profissional de educação deverá ser um grande pedagogo. Apesar da sua formação ter sido marcada pela inspeção e pelo tecnicismo na sua origem e desenvolvimento, o supervisor tem procurado melhorar a sua ação e desenvolver um trabalho em grupo nas instituições de ensino, ainda que de forma um pouco dispersa e, por vezes, incipiente. A origem da atuação do supervisor escolar demonstra a importância de se rever a atuação desse profissional, a partir da análise crítica da sua prática, ligada à crítica da imposição da Lei Complementar nº 103/2004, que coloca em questão a função do supervisor, mas também de novas propostas legislativas que se encontram em curso como é o caso que estudámos: o Projeto de Lei nº n. 4.106-A, de 2012. Analisar a situação da supervisão escolar na atualidade implica compreender o significado político-pedagógico da escola,

enquanto organizada dentro de uma sociedade de classes. Com o nosso trabalho pretendemos dar conta de uma forma geral desse percurso percorrido, mas também de dar o nosso contributo crítico em relação ao processo que se encontra a decorrer na atualidade sobre essa questão. Em termos gerais e da análise que realizámos ao documento atrás referido, podemos constatar que as marcas da herança sociopolítica continuam presentes. Percecionamos ainda uma visão de supervisão marcada pela hierarquização piramidal e por uma ação de controlo e monitorização agora cruzada com algumas novas necessidades como é o caso de assegurar os princípios determinados pelos agentes políticos nacionais, mas também supranacionais. As questões da cidadania e da inovação bem como da qualidade apresentam-se como aspetos centrais nas funções da supervisão. Gostaríamos de percecionar a tónica em práticas mais reflexivas e partilhadas numa postura de co-construção de práticas de gestão administrativa e pedagógica numa lógica de desenvolvimento profissional e organizacional e, também, numa perspetiva de desenvolvimento de autonomia (s). Portanto, considera-se o supervisor/gestor escolar como formador, agente de mudança na escola, que tanto propõe transformações como: promove um trabalho de coordenação em conexão/gestão escolar; realiza um trabalho coletivo, integrado com os atores escolares; que permita um desenvolvimento contextualizado nas diferentes dimensões. O estudo do Projeto de Lei em termos discursivos não garante uma perspetiva crítica, reflexiva e de cooperação que os processos de supervisão na abordagem socio-construtivista e defendida por Alarcão entre outros autores exploram na atualidade. Consideramos, ainda, e relembrando um dos aspetos positivos presentes no documento em análise que é a formação. A formação assume-se como um aspeto central no desenvolvimento dos profissionais que atuam no campo da supervisão. A formação destes profissionais deverá assentar fortemente no desenvolvimento de conhecimentos de natureza política e administrativo-organizativa e também pedagógica bem como o desenvolvimento de capacidades de inter-relação pessoal e sentido critico. Estes aspetos serão centrais para desmontar a ideia de supervisão associada a ação inspetiva e ligada à ação de controlo dos sujeitos. Concluímos que o supervisor e o gestor escolar posicionam-se em condição de agentes de transformação da conjuntura social atual, por uma nova política nacional de

supervisão e administração, comprometem-se com uma conceção educacional de escola que atenda aos anseios da sociedade brasileira, numa perspetiva democrática que proclame o Supervisor Escolar/Gestor Escolar não como elemento executor e reforçador do sistema, mas, como já dito, como um agente transformador.

Recordando o caminho percorrido, com todas as dificuldades e entraves, não posso deixar de dizer que a minha satisfação é imensa em poder partilhar esta experiência vivenciada, em que alguma angústia e ansiedade quase superaram a minha vontade. Portanto, em alguns momentos, recusava-me em produzir, parecia que não daria conta do tema; entretanto, a minha responsabilidade pessoal era maior e ia em diante, acreditando na pertinência do estudo como contribuição para minha prática pessoal/profissional, como também para os educadores em geral. Estas constatações, muito mais objetivas do que subjetivas, foram as que me levaram a seguir em frente. Senti que a revisão bibliográfica é a base que sustenta qualquer investigação científica. Realizar uma pesquisa bibliográfica faz parte do cotidiano de todos os estudantes e pesquisadores. É uma das atividades que mais estimulam a nossa aprendizagem e maturidade na área deste estudo. Atualmente, as bibliotecas digitais têm ajudado e contribuído muito nessa tarefa, pois conduzem recursos de pesquisa e cruzamento de informações que auxiliam a vida de todos os estudantes e investigadores. Esse foi um dos aspetos que mais valorizem neste percurso.

A finalização deste trabalho contribuiu para esquecer os percalços do caminho e motivar para seguir em frente. Contribuiu, ainda, para despertar para certas questões que envolvem a temática em análise e marcará um início para novas possibilidades de pesquisas que o autor pretende fazer durante sua trajetória de educador.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

Alarcão, I., & Tavares, T. (1987). Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem. Coimbra: Almerinda.

Alarcão, I. (2001). Escola reflexiva e supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem. Porto: Porto Editora.

Alarcão, I. (2007). Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In Rangel, M. (Org.). Supervisão Pedagógica: princípios e práticas. (7ª edição). Campinas: Papirus.

Amaral, D.P. & Silva, M.T.P. (2005). Formação e prática pedagógica em classes hospitalares: respeitando a cidadania de crianças e jovens enfermos.

Brasil. (1931). Decreto nº 19.890, de 14/04/1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Acesso a 28 de julho de 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes escritas/5 Gov Vargas/ decret0%2019.890-%101931%20reforma%20francisco%20campos.htm.

Brasil. (1942). Decreto-Lei nº 4.244, de 09/04/1942. Lei orgânica do ensino secundário. Acesso a 28 de julho de 2013. Disponível em: http://www.soleis.adv.bleiorganicaensinosecundario.html

Brasil (1961). Lei nº 4.024. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Acesso a 28 de julho de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br.ccivil03/Leis/L4024.htm

Brasil. (1968). Lei nº 5.540, de 28/11/1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Acesso a 28 de julho de 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm

Brasil. (1976). Seminário de Supervisão Pedagógica, 1, Brasília. Relatório em aberto. Brasília: MEC. Acesso a 28 de julho de 2013. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002435pdf

Brasil. (1995). Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. Brasília, DF.

Brasil. (2006). Resolução CNE/CP Nº 1, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 15 maio.

Brasil. (2000). Gestão escolar e formação de gestores. Em aberto, 17(72), 1-195.

Brzezinski, I. (2007). Lei nº 9394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In Brzezinski, I. (Org.). LDB interpretada: Diversos olhares se entrecruzam (10ª edição). São Paulo: Cortez.

Carreiro, C.F. et al. (1996). "Socialização Profissional em Educação Física: um olhar crítico sobre a formação inicial, a voz dos professores". In Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física.

 Chizzotti, A. (2006). Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais. Petrópolis: Editora Vozes.

Correia, E. (1995). Inovação Educacional Reforma Curricular e Supervisão. In Alarcão, I. (Ed.). Supervisão de Professores e Inovação Educacional. Aveiro: CIDInE.

Gadotti, M. (2000). História das Idéias Pedagógicas. Ática: São Paulo.

Gramsci, A. (1978). Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Giroux, H. A. (1997). Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed.

Lei nº 5912 de 24 de setembro de 2002. Leis municipais, Rio de Janeiro. Inserido no sistema a 2/10/2007

Lei nº 9.394 de 20/12/1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF.

Libâneo, J.C. (2001). Organização e gestão escolar: teoria e prática (4ª edição). Goiânia: Editora Alternativa.

Lima, E.C. (2007). Um olhar histórico sobre a supervisão. In Rangel, M. (Org.). Supervisão pedagógica: princípios e práticas. (7ª edição). Campinas: Papirus.

Miziara, I.C. (2005). Construir uma nova educação: desafio ao Coordenador Pedagógico. Revista EBC Educatio. 6(46), (pp.1-3).

Morais, F.C. (1982). Supervisão educacional no Maranhão: uma visão crítica. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.

Nagle, J. (1974). Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo: EPU; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar.

Nerici, I.G. (1981). Metodologia do ensino: uma introdução (2ª edição). São Paulo: Atlas.

Nerici, I.G. (1986). Introdução à supervisão escolar (5ª edição). São Paulo: Atlas.

Nogueira, M.G. (1989). Supervisão Educacional: a questão política (3ª edição, Coleção Educar 11). São Paulo: Loyola.

Placco, V. M. N. S. (1992). Formação e prática do educador do orientador. Campinas: Papirus, 1992.

Padilha, P.R. (2001). Planejamento dialógico: como construir o projeto Político pedagógico da escola. São Paulo: Cortez.

Paiva, V. (2007). Paulo Freire e o nacionalismo Desenvolvimentista. Revista de Ciências da Educação. Sísifo 2. Nº. 2, Jan./Abr. São Paulo: Geral

Piletti, N. (1996). História do Brasil (14ª edição). São Paulo: Ática.

Piéron, M. (1996). Formação de Professores. Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica. Cruz Quebrada: Serviço de Edições da Faculdade de Motricidade Humana.

Rangel, M. (1998). Supervisão Pedagógica: um modelo (5ª edição). Petrópolis: Vozes.

Rangel, M. (2000). Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In Ferreira, N.S.C. (Org.). Supervisão Educacional para uma escola de qualidade (2ª edição). São Paulo: Cortez.

Ronca, A.C. & Gonçalves, C.L.M.S. (1988). A supervisão escolar: um grande desafio. In Alves, N. (Coord.). Educação & Supervisão: o trabalho coletivo na escola (4ª edição). São Paulo: Cortez

Sá-Chaves, I. & Alarcão, I. (2002). O significado da conficado da configuração nos cenários de supervisão: dos movimentos fragmentados à compreensão integrada. In Sá-Chaves, I. Formação, Conhecimentos fragmentação e Supervisão: contributos na área da formação de professores e outros profissionais (1981 – 1991). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Sá-Chaves, I. (2011). Formação, conhecimento e supervisão: contributos nas áreas de formação de professores e de outros profissionais (3ª edição). Aveiro: UA Editorial

Saviani, D. (2003). A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In Ferreira, N.S.C. (Org.). Supervisão educacional para uma escola de qualidade (4ª edição). São Paulo: Cortez.

Silva Júnior, C. A., Rangel, M. (orgs.)(1999). Nove olhares sobre supervisão. Campinas: Papirus.

Silva, N.S.F.C. (1997). Supervisão Educacional: uma reflexão crítica (8ª edição). Petrópolis: Vozes.

Silva. O.A. (1936). O ensino popular no Distrito Federal: legislação (2º v.). Rio de Janeiro: Oficina Gráfica da Secretaria Geral de Educação e Cultura.

Stones, E. (1984). Supervision in Teacher Education. London: Methuen

Vasconcelos, C.S. (2000). Planejamento: Projeto de Ensino – Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico (9ª edição). São Paulo: Libertad.

Vieira, F. (1999). Supervisão – uma prática reflexiva de formação de formadores. Rio Tindo: Edições Asa.

Vieira, F. (2006). No caleidescópio da supervisão: imagens da formação e da pedagogia (2ª edição revisista e aumentada). Portugal: Edições Pedalgo, LDA.

Zeichner, K. (1993). A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas. Lisboa: Educa.