

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CONFIGURAÇÃO DA PERCEPÇÃO DO SUPERVISOR EDUCACIONAL EM RELAÇÃO AO PAPEL SOCIAL E POLÍTICO QUE ELE EXERCE JUNTO AOS PROFESSORES.

UM ESTUDO DAS REPRESENTAÇÕES DO SUPERVISOR ESCOLAR.

*Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida e aprovada pela Comissão julgadora em 12/12/83.*  
*Maria Carmelita Lacerda*

MARIA CARMELITA LACERDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação (Área de Concentração, Administração e Supervisão Educacional).

CAMPINAS - SP  
1983

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

**ORIENTADOR:**

**ROSÁLIA M. R. DE ARAGÃO**

**COMISSÃO JULGADORA:**

Alcides

Almeida

Benjamin Mattiaggi

## **DEDICATÓRIA**

a meu pai, **ANTÔNIO GREGÓRIO DE LACERDA**  
- "em memória" - pelo muito que fez pe  
los filhos, em vida,

e

ã minha mãe, **RAIMUNDA MENDES DE LACER  
DA**, que aceitou com paciência a minha  
ausência e ã distância me acompanhou e  
me encorajou.

## AGRADECIMENTOS

Na realização deste trabalho, contei com muitos que, de formas diversas, manifestaram a sua colaboração. A todos, dirigo o meu grato reconhecimento e de modo especial, agradeço.

ã **Universidade Federal da Paraíba**, que me proporcionou a realização do Curso de Pós-Graduação.

ã **Universidade Estadual de Campinas - SP.**, particularmente ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, nas pessoas do Coordenador, Professores, Colegas e Funcionários, pela experiência acadêmica e serviços prestados,

ã **CAPES**, pelo apoio financeiro,

aos **Supervisores Escolares** da rede oficial de ensino do Estado da Paraíba pela ajuda e colaboração, cujos pronunciamentos se converteram em objeto de nosso estudo,

ao professor-orientador, Dra. **ROSÁLIA M. RIBEIRO ARA**  
**GÃO**, pelo apoio, acompanhamento e sugestões, e, especialmente, pelo testemunho de sua amizade,

ao professor, Dr. **JOSÉ CAMILO DOS SANTOS FILHO**, pelo acompanhamento deste trabalho na sua fase inicial,

aos professores **DEMerval SAVIANI** e **NEWTON CÉSAR BAL**

ZAN que, por ocasião do Exame de Qualificação, apresentaram críticas e sugestões valiosas,

aos professores **MARIA LÚCIA R. D. CARVALHO, RAQUEL PEREIRA CHAINHO GANDINI** e **MILTON JOSÉ DE ALMEIDA** que apresentaram sugestões críticas e valiosas ao esboço do Projeto de Pesquisa,

aos colegas, **CARMEM, DALVA, ESTELA, FÁTIMA, JANE, LÚCIA, MARIA JOSÉ, MARY** e **SANDRA...** com quem dividi as minhas primeiras inquietações,

aos irmãos **FRANCISCO, DESTÉRRO, MARIA, JOÃO, LUREA** e **FANCA**, que me apoiaram nos momentos mais difíceis,

a outros colaboradores: **SEVERINA, EDVIRGES, MIRIAM, CARNECY, GRAÇA, MAGERDAN...**

aos **MEUS ALUNOS** do período 83.2 da Disciplina - Princípios e Métodos de Supervisão Escolar II que contribuíram com valiosas observações.

## RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo dos discursos de Supervisores da Educação, a nível de escola, como forma de conhecer a função real da Supervisão através da explicitação da prática desses profissionais no contexto educacional. O objetivo é verificar como se configura a percepção do papel sócio-político que o Supervisor da Educação exerce junto aos professores.

Buscamos no discurso dos supervisores o material empírico-analítico do nosso trabalho, onde se materializaram opiniões sobre formas de pensar e fazer a Supervisão, expectativas, temores e angústias de Supervisores da Educação. Através da análise de conteúdo, como também de algumas considerações teórico-metodológicas, exploramos as relações entre os elementos expressos no discurso e o contexto em que a prática do supervisor está inserida, numa tentativa de captar elementos que explicassem posições assumidas pelos supervisores no efetivo exercício de sua prática.

Ao longo do quarto capítulo apresentamos a leitura que realizamos do discurso dos supervisores agrupados em três partes, de acordo com as categorias de análise utilizadas:

- Na primeira parte tratamos dos elementos que configuram a prática educativa-função técnica e função política do Supervisor da Educação, onde aparecem elementos que configuram o posicionamento político do Supervisor no seu trabalho junto aos professores.

A Supervisão da Educação - um mecanismo a "ser

viço de", segunda categoria de análise, representa um estudo das funções da Supervisão frente à escola e ao poder constituído.

Na terceira parte, a Supervisão da Educação configurada por uma visão de mundo, apresentamos a apreensão da realidade pelo supervisor como forma de explicar a sua prática.

Concluimos que o trabalho da Supervisão está centrada num assistencialismo/paternalista à ação docente e que a função técnica é mais enfatizada, uma vez que o supervisor parte de atividades "meios" sem repensar as atividades "fins".

Concluimos, ainda, que enfatizando o técnico ou o político, ou buscando um equilíbrio entre ambos, em casos raros, o supervisor exerce uma função técnico-político, na medida em que instrumentaliza e estrutura a ação docente, atendendo a determinados fins. Embora não se possa afirmar se o Supervisor percebe, realmente, que cumpre uma função política e se tem consciência da função que exerce junto aos professores.

## SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO .....	01
<b>CAPÍTULO I</b>	
A PESQUISA: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS .....	11
<b>CAPÍTULO II</b>	
A SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO .....	22
A. Considerações Iniciais .....	22
B. Um pouco de História .....	30
C. A Supervisão da Educação na Literatura Brasileira ....	43
<b>CAPÍTULO III</b>	
SUBSÍDIOS TEÓRICOS FUNDAMENTANDO A DISCUSSÃO DO PROBLEMA.	63
<b>CAPÍTULO IV</b>	
A FALA DO SUPERVISOR DA EDUCAÇÃO - UM TESTEMUNHO DE SUA PRÁTICA .....	70
PARTE 1 - Os Elementos que Configuram a Prática Educativa - Função Técnica e Função Política do <u>Supervi</u> sor da Educação .....	71
PARTE 2 - A Supervisão da Educação - Um mecanismo "a <u>Ser</u> viço de"? .....	107
PARTE 3 - A Supervisão da Educação Configurada por uma <u>Vi</u> são do Mundo .....	129

CAPÍTULO V

CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	148
BIBLIOGRAFIA .....	154
ANEXOS .....	162

## INTRODUÇÃO

A história do processo de desenvolvimento brasileiro revela o caráter dependente da nossa situação econômica, política e sócio-cultural e, também, a luta de segmentos da sociedade civil pela liderança e pelo estabelecimento de uma educação que atendesse e fortificasse os interesses de grupos detentores do poder.

A ação de educar, portanto, envolve um projeto sócio-político, isto é, encerra uma filosofia e uma estratégia política, em função das quais reflete o momento histórico e a realidade social.

A educação, configurada como dimensão supraestrutural da sociedade, sente-se comprometida com o processo de desenvolvimento social e, para tanto, no caso brasileiro, no momento presente, os seus agentes têm sido convocados a repensar a sua prática. O resultado desse repensar, de modo geral, busca refletir uma nova perspectiva teórica e uma nova postura de profissionais da educação, que começam a assumir a urgência de orientar sua prática no sentido de transformação da sociedade. Aí estão os movimentos reivindicatórios e até organizativos dos professores de todos os graus de ensino, a partir do final dos anos 70. Segundo Gadotti (1980) "os educadores hoje se organizam para reorientar os rumos da educação, para conquistar o di

reito de educar, e ao mesmo tempo pensar a educação".

Convém ressaltar que a escola não seria o único lugar que se prestaria à difusão de uma nova ordem hegemônica. Os sindicatos, as organizações de massas, a imprensa falada e escrita, entre outros, são também momentos importantes e decisivos no processo de transformação da sociedade.

Assim, a importância de uma reflexão crítica sobre o papel sócio-político da educação é por nós considerada durante toda nossa prática de educador, quer como professor nos três níveis de ensino, quer como Técnico em Educação (Supervisor Escolar) e, especialmente, no que implica a prática docente no Curso de Pedagogia - Habilitação em Supervisão Escolar.

Nessa perspectiva, tomamos como propósito trabalhar a educação sob uma forma específica - a Supervisão da Educação -, tendo como suporte a prática efetiva do profissional supervisor. Isto significa considerar a Supervisão da Educação um momento particular de uma totalidade onde todos os momentos parciais se relacionam. Na dinâmica entre o geral e o particular, o específico por nós tomado nos remeterá a outros específicos e estes, ao geral, permitindo-nos entender a educação no contexto do qual é parte. (1)

---

(1) A respeito de considerações teóricas sobre a noção de relacionamento entre as partes e o todo, ou seja o geral e o particular, consultamos KOSIK, Karel - Dialética do Concreto, Paz e Terra, 1967.

Neste momento histórico, o problema da Supervisão da Educação e de outras funções técnicas (Administração Escolar, Orientação Educacional, dentre outras), instituídas pela Reforma Universitária - Lei 5.540/68, vem se agravando à medida que estudos e reflexões críticos estão sendo realizados, evidenciando a formação e a prática desses especialistas e, ainda, as formas de inserção desses profissionais no contexto educacional.

As críticas sobre o papel do técnico na educação podem ser agrupadas em dois blocos: <sup>(2)</sup>

Primeiro, o lançamento do técnico, no contexto educacional, enfatizou a divisão social do trabalho e a especialização das funções dentro da própria escola. Surgiram o técnico e o não técnico; o qualificado e o não qualificado; o especialista e o não especialista. As funções desses profissionais legitimaram as relações de poder dentro da escola, separando os que planejam e decidem, dos que executam, fragmentando, ao máximo, o trabalho pedagógico. Foi, assim, subestimada a capacidade reflexiva dos docentes (executores), reprimida sua capacidade intelectual, sua atividade criadora.

Segundo, o técnico em educação não é formado para

---

(2) Consultar palestras proferidas nos ENSEs (Encontros Nacionais de Supervisores Educacionais) e autores, entre outros, Coelho, Gadotti, Arroyo, Silva-Naura, Zung, Araújo, etc.

exercer uma efetiva função de educador. Isto porque a formação desse profissional é feita de forma alienante. O especialista em educação recebe uma formação acrítica, não criativa. O currículo do Curso de Pedagogia não possibilita ao aluno nem mesmo ter um conhecimento superficial da sociedade brasileira, não proporciona questionamento da realidade social, da prática educativa, enquanto prática coletiva, da relação educação e poder, educação e classe social.

Os autores que discutem a introdução do "técnico", no contexto escolar, visualizam, claramente, as causas que deram origem a essa criação e os problemas que tal medida acarretou no sistema escolar. Entretanto, em alguns, a crítica encontra-se limitada pelo simples fato de estes, ao formularem os seus conceitos terem se identificado apenas com o aspecto técnico-político e burocrático da medida, não se apercebendo, portanto, da possibilidade do supervisor, mesmo com o cognome de técnico e/ou especialista em educação, vir a ser um educador que crê no homem e em suas potencialidades.

Diante de tal possibilidade, a necessidade de uma reflexão crítica sobre a funcionalidade política, social e técnica dos Serviços de Supervisão, nos vários níveis - central, intermediário e escolar - se fez premente, como uma forma de conduzir a uma compreensão da prática social que realizamos em educação durante muitos anos e, ainda, como forma de orientar a nossa ação presente de educador.

A nossa preocupação veio crescendo à medida que se levantava uma série de questões mais específicas, que se configuram como indagações e parecem merecer investigações sistemáticas, a saber:

- Como a supervisão se manifesta nas diversas instâncias do sistema de ensino;
- Qual o real papel social e político da Supervisão da Educação no contexto escolar;
- O supervisor se sente profissionalmente preparado para desempenhar um papel social e político numa perspectiva de transformação;
- Como o supervisor percebe a sua função de educador;
- Quais as formas de inserção da supervisão no contexto educacional;
- O que traduz a ênfase do tecnicismo no exercício da prática da supervisão;
- Porque a supervisão, em alguns momentos, é considerada um mero "joguete", cujas atividades podem ser centradas para qualquer propósito?

A estas e outras tantas questões, alia-se o problema da função básica da Supervisão da Educação, definida pela

legislação e reforçada na literatura específica, que se traduz em termos de "implementação de diretrizes curriculares".<sup>(3)</sup> Essa função básica tem se prestado a muitas controvérsias, vez que, para alguns<sup>(4)</sup>, a supervisão é considerada um "elemento provocador de mudanças e catalizador dos interesses dos docentes", enquanto que para outros<sup>(5)</sup>, a Supervisão tem uma ação "conservadora e desmobilizadora" e sua verdadeira função é "mediar e controlar a circulação e a manutenção do caráter ideológico que prevalece na educação formalizada".

Considerando que a educação visa "**instrumentalizar as massas para fins propostos**" e, ainda, que o processo educacional se opera na "**unidade dialética com a totalidade**", isto é, ela pode gerar conformismo e, conseqüentemente, reproduzir e confirmar as relações sociais existentes, mas, também, ela pode favorecer o processo de transformação, constituindo-se, neste caso, uma instância de emancipação. Assim a Supervisão da Educação, como um momento específico do processo educacional, ao exercer a sua função de - "**implementar diretrizes curriculares**" -, poderá efetivar-se num processo dialético de controle e de emancipação.

Isto posto, um questionamento se faz necessário -

---

(3) De acordo com documentos - DEF/MEC. Doc. 12, 1974 e SECs - Modelos do Subsistema de Supervisão, 1974, 1975.

(4) Balzan - 1982, Coêlho - 1981, Ronca - 1982, Witman - 1981.

(5) Almeida - 1980, Arroyo - 1980, Nogueira - 1981, Silva - 1980.

Será que a ação de mediação com sentido apenas de desmobilização se efetiva porque os supervisores, ao exercerem a sua prática, não se apercebem dos possíveis efeitos da mesma, junto aos professores?

Assim, para penetrar no sentido real da prática da Supervisão da Educação, nos propomos a realizar o presente estudo, valendo-nos de depoimentos orais, ou seja, das representações manifestas no discurso dos supervisores.

Ocorreram-nos, a princípio, algumas vacilações. Num primeiro momento, nos preocupava o fato de que ao contar o "seu fazer" no dia-a-dia, o supervisor, pressionado pelo autoritarismo do sistema, poderia não explicitar a sua prática real e, sim, momentos esporádicos que, vistos de forma separada, poderiam retratar, apenas, o aspecto técnico-pedagógico desta prática, já tão discutido por muitos estudiosos da área. Por outro lado, o supervisor, ao falar do seu trabalho, poderia transformar o momento num "muro" de lamentações, apresentando, assim, apenas determinadas circunstâncias que, no contexto escolar, tendem a dificultar uma prática educativa mais voltada para os interesses, necessidades e aspirações dos que fazem a educação.

De início, para nós, esta dicotomização dificultaria uma análise mais profunda do sentido real da prática, uma vez que não a retrataria como um todo articulado e geral. Entretanto, após reflexão, leituras e discussões sobre o assunto, con

cluimos que, a evidência de momentos esporádicos da prática, sem articulação entre si e entre o social mais amplo, poderia nos oferecer opiniões e informações muito ricas de significados, para a compreensão de alguns aspectos da prática educativa exercida pelo profissional supervisor.

Pensando assim, e assumindo correr riscos, nos decidimos pelo trabalho e elegemos, como ponto de partida, alguns pressupostos básicos:

- o fato de que a "representação é um complexo de fenômenos cotidianos que penetra a consciência dos indivíduos, e não constitui uma qualidade natural das coisas e da realidade, é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas" (Kosik, 1976 - p. 15);

- a evidência de que as práticas dos educadores não são neutras, mas estruturalmente e conjunturalmente vinculadas e comprometidas com a realidade social. Desta forma, essas práticas, embora não sejam colocadas para tanto, podem vir a ser uma instância para questionar as contradições geradas no âmbito da própria sociedade;

- a possibilidade de que, ao explicitar sua prática, o supervisor evidenciará a sua forma de pensar e fazer a supervisão, que, em suma, será orientada pela sua concepção de homem, de educação e de mundo.

A partir dessas diretrizes, delimitamos o problema em estudo, em termos da seguinte questão:

Como se configura a percepção do supervisor educacional, em relação ao papel social e político que ele exerce junto aos professores, em escolas de 1º grau?

Como se pretende tratar sem esgotá-la, dada as limitações deste trabalho, o estudo desta questão apresenta-se distribuído em cinco capítulos, a saber:

Os dois primeiros constam de informações sobre o desenvolvimento da pesquisa, caracterização da clientela e abordagens introdutórias sobre a Supervisão da Educação, com uma síntese histórica em que se pretende elucidar a questão da Supervisão, a partir do desenvolvimento capitalista e, ainda, uma síntese de trabalhos realizados na área.

No capítulo III, introduzimos um referencial teórico que fundamenta a discussão do problema.

O capítulo IV refere-se à análise das representações manifestadas através do discurso dos supervisores entrevistados, sendo trabalhada em três partes, correspondentes às categorias da análise desenvolvida.

O capítulo V reúne conclusões gerais do trabalho e considerações finais que oferecem alguns pontos para uma reflexão sobre a prática da Supervisão da Educação, indicando, de certa forma, alternativas de mudanças. Dada a questão central, não contém proposições definidas e acabadas, mas, sobretudo, pontos de reflexão. Pretende-se, pois, com este estudo, que o apontar elementos para pensar o fazer da supervisão indique caminhos para estudos posteriores, sobre o tema em discussão.

## CAPÍTULO I

### A PESQUISA: CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

Com o intuito de buscar elementos para configurar a percepção dos Supervisores Educacionais, em relação ao exercício da sua função, junto aos professores, realizamos uma pesquisa de campo que teve como sujeitos Supervisores a nível de escola de 1º grau, da rede oficial de ensino do Estado da Paraíba.

O trabalho empírico-analítico incidiu sobre dados relativos à vida profissional do supervisor e dados relativos às suas representações na forma do discurso onde se materializaram opiniões, formas de pensar e fazer a supervisão, expectativas, temores e angústias.

#### 1 - POPULAÇÃO E AMOSTRAGEM

Nossa pesquisa tomou como população os Supervisores Educacionais lotados nas escolas de 1º grau da rede oficial de ensino do Estado da Paraíba.

Inicialmente, pensamos em tomar como população Supervisores de vários Centros Regionais de Educação e Cultura (CRECs) e, para isso, se fez necessário um levantamento do número de supervisores em todo o Estado e por região de ensino.

De posse dos dados, constatamos que a grande maioria dos supervisores prestava serviço nos 1º e 3º CRECs, respectivamente, João Pessoa e Campina Grande, os dois maiores centros do Estado. A **tabela 1** confirma o citado.

**TABELA 1**

SUPERVISORES POR CENTROS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO E CULTURA

CREC	MUNICÍPIO SEDE	Nº SUPERVISORES	%
1a. Região	João Pessoa	63*	34,6
2a. Região	Guarabira	10	5,5
3a. Região	Campina Grande	50	27,5
4a. Região	Cuité	06	3,3
5a. Região	Monteiro	03	1,7
6a. Região	Patos	14	7,7
7a. Região	Itaporanga	09	4,9
8a. Região	Catolé do Rocha	10	5,5
9a. Região	Cajazeiras	17	9,3
T O T A L		182	100,0

FONTE: COSED/SEC/Pb-1982.

(\*) inclui os supervisores da COSED/SEC/Pb.

Após estudo aprofundado da questão, tendo em vista a constatação do número de supervisores integrantes dos 1º e

3º CRECs, em relação às demais regiões, o que representa 62,1% do total e, ainda, as dificuldades de locomoção do pesquisador, o tempo necessário para realização do trabalho e a falta de recursos subsidiários, decidimos tomar, como amostragem, apenas os supervisores pertencentes aos dois maiores centros - João Pessoa e Campina Grande. Outro fator que contribuiu para essa decisão foi o fato de estarem aí localizadas as três Instituições<sup>(6)</sup> responsáveis pela Formação dos Supervisores do Estado, o que leva a supor que todos os supervisores, em exercício da rede oficial de ensino, possam ter sido formados por estes Centros Educacionais; sendo, portanto, a amostra representativa em relação ao aspecto formação.

Os sujeitos integrantes da amostra são os supervisores em exercício nas Escolas Estaduais de 1º grau da rede oficial de ensino, lotados nos 1º e 3º CRECs, com funções diversificadas em termos técnico-pedagógicos:

- a - **Supervisor Escolar** - atuando em escolas de 1º grau integrantes dos Complexos Educacionais.<sup>(7)</sup>

---

(6) João Pessoa - Centro de Educação - UFPb (CE/UFPb)  
 - Faculdade de Educação - Institutos Paraibanos de Educação (FE/IPE).  
 Campina Grande - Faculdade de Educação - Universidade Regional do Nordeste (FE/URNE).

(7) COMPLEXOS EDUCACIONAIS - Reunião de Unidades de Ensino de 1º grau, por aproximação física, atendendo a uma clientela de 1ª a 8ª série, envolvendo escolas da rede oficial, estadual e municipal - Atualmente o Estado da Paraíba conta com 12 Complexos Educacionais, distribuídos nos 9 (nove) CRECs.

b - **Supervisor Escolar** - atuando em escolas de 1º grau não integrantes aos Complexos Educacionais.

c - **Supervisor Escolar** - atuando em escolas de 1ª a 4ª série do 1º grau pertencentes ao sistema tradicional de administração de ensino.

Optamos por uma amostragem intencional, em relação ao número de supervisores, e não intencional, em relação aos sujeitos. Decidimos, portanto, trabalhar com 31 sujeitos su pervisores pertencentes aos 1º e 3º CRECs, ou seja, 27,5% da população, sendo 16 de João Pessoa e 15 de Campina Grande.

Maiores informações sobre os sujeitos da amostra são encontradas nas tabelas 1, 2, 3, 4 e 5 (Veja Anexo I).

## 2 - COLETA DE DADOS

Na coleta dos dados, utilizamos a técnica de entre vista aberta, de forma individual e em grupo, sem nenhum esque ma direcional ou roteiro definido a priori.

A opção por esta técnica deve-se ao fato de acharmos que a melhor forma para conseguirmos elementos significati

vos que configurassem a prática efetiva da supervisão, era deixar o supervisor falar, de forma bem pessoal, sobre sua prática, suas expectativas, seus valores, suas realizações. A introdução de entrevista em grupo ou coletiva nos foi alertada pela leitura do trabalho da Profª. Nereide Saviani (1980) e sua aplicação se deve, ainda, por considerarmos o diálogo, entre os supervisores, um momento rico para colher dados para análise.

Foram entrevistados 31 supervisores, num total de 21 entrevistas. A diferença numérica se deve ao fato de algumas entrevistas terem agrupado 2 ou 3 supervisores do mesmo Complexo Educacional.

Ao falar sobre sua prática, os supervisores entrevistados foram apresentando, dentre outras, nem sempre na mesma ordem, informações sobre: (Maiores informações no Anexo II)

- características e funções básicas da Supervisão da Educação;
- importância do profissional supervisor no contexto educacional;
- suas aspirações e expectativas como educador e como homem no mundo;
- as dificuldades do profissional da área, no exercício da ação supervisora;

- as atividades realizadas no dia-a-dia por um supervisor a nível de escola;
- sua satisfação e realização como um profissional da educação;
- o mais importante na tarefa de supervisionar;
- o que os outros pensam do profissional supervisor;
- as formas de inserção do supervisor no contexto educacional;
- as relações práticas da supervisão versus - contexto social, professor, SEC, poder;
- sua percepção sobre os educadores, a educação, o mundo.

### 3 - PROCEDIMENTOS

Iniciamos nosso trabalho com uma visita à Coordenadoria de Currículo, Orientação e Supervisão Educacional (COSED/SEC/Pb) para levantamento dos Supervisores Educacionais em exercício no 1º grau, em todo Estado e por CRECs.

De posse dos dados, definimos o universo de trabalho e sorteamos, de forma aleatória, os supervisores que integrariam a amostra.

Para contatos iniciais com os supervisores sujei-

tos da amostra, nos fizemos presente à reunião mensal das EIs (Equipes Intermediárias de Supervisão - localizadas no município sede da Região). Em horário cedido pelas Coordenações das EIs, apresentamos o nosso projeto de pesquisa aos supervisores sorteados e decidimos sobre local, data e hora das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas na Coordenação dos Complexos Educacionais e/ou na própria escola, quando esta não fazia parte dos referidos complexos. Nas situações em que os supervisores se encontravam reunidos, como por exemplo, os lotados nos complexos, a entrevista foi realizada de forma coletiva.

Os relatos foram gravados e, posteriormente, decodificados. Na transcrição, obedecemos à forma e à seqüência da gravação, de modo que, ao texto falado corresponde o texto escrito. Omitimos, nas transcrições, apenas os detalhes que levassem à identificação do entrevistado (nome do supervisor, escola, outros elementos na mesma linha).

Neste estudo, os supervisores são identificados por número, de acordo com a ordem de realização das entrevistas, a fim de facilitar o trabalho de identificação. É importante colocar aqui que pessoalmente fizemos as entrevistas e as transcrevemos.

Após as transcrições, procedemos a organização do

material, a fim de que as informações pudessem ser traduzidas em significados substanciais para a pesquisa.

#### 4 - ANÁLISE - ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

Propomo-nos, desde o início, a estudar os discursos do supervisor e encontrar neles elementos para aprofundar conhecimentos sobre a função real da Supervisão da Educação, através da explicitação da prática desse profissional no contexto escolar. Para tanto, analisamos o material colhido, utilizando a técnica de análise de conteúdo.

Tendo em vista a abordagem por nós desenvolvida na coleta dos dados - entrevista aberta -, de início, não tínhamos um quadro organizado para agrupamento das informações. O que sabíamos, desde cedo, era da nossa preocupação em explorar as relações entre os vários elementos colhidos no discurso, e o contexto em que o supervisor estava inserido, numa tentativa de captar elementos que explicassem posições assumidas pelos supervisores, no desenvolvimento de sua prática.

Trabalhamos o material considerando o discurso no seu todo e em partes, numa tentativa de encontrar a melhor forma de organizar os dados colhidos, uma vez que os relatos fo

ram muito ricos em informações e opiniões.

Diante do impasse - como organizar os dados -, o que implicou em vários reajustes, adotamos alguns procedimentos que podem ser assim sistematizados:

- Leitura extensiva de todo o material, para apreensão do discurso do supervisor no seu aspecto fenomênico, na sua forma empírica e na sua manifestação de fatos, que, associados, poderiam oferecer condições para um conhecimento concreto da situação. Foi, portanto, feita uma leitura vertical e horizontal dos discursos;

- Listagem de elementos, considerados, por nós, importantes para exploração e análise;

- Agrupamento provisório de temas de redação em unidades temáticas, segundo a pertinência destes no contexto geral dos discursos, e a importância dos mesmos no problema central de estudo;

- Definição de categorias básicas de análise, tendo em vista o agrupamento de alguns temas na fase anterior, por aproximação de significados;

- Distribuição das informações por categorias;

- Estruturação e análise das informações dentro das categorias, que resultou em uma parte do corpo deste trabalho. (Capítulo IV)

## 5 - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As entrevistas foram realizadas sem um direcionamento prévio, apenas nós colocávamos os objetivos do trabalho e pedíamos ao supervisor para falar da sua prática. Entretanto, em alguns momentos da conversa, nós colocamos algumas questões, quando se fez necessário, para esclarecimento de fatos ou para garantir o reforço de pontos colocados, considerados por nós de muita importância para o trabalho.

Alguns supervisores ficaram surpresos com a ausência de um roteiro de questões e sempre perguntavam, no início, "**eu vou falar sobre o que?**" Mas, logo que iniciava a conversa sobre "**o fazer**" da supervisão, ou seja, a prática deles, não era preciso perguntar nada, pois os fatos iam aparecendo como forma de comprovar aquilo que se faz e em que se acredita.

Observou-se, ainda, no trabalho de coleta e organização dos dados, que a ausência de um questionário, previamente elaborado, não afetou, no nosso modo de entender, os propósitos deste estudo, uma vez que não pretendíamos, desde o início, quantificar opiniões, e sim estabelecer relações entre a fala

concreta do supervisor e as relações do social sobre o "**seu fa  
zer**".

Um dado importante a se registrar, durante a pesqui  
sa de campo, foi a cooperação oferecida pelos supervisores en  
trevistados, que não mediram esforço em dar a sua colaboração  
para a realização deste trabalho, pois, muitos nos atenderam  
fora do expediente normal de trabalho.

## CAPÍTULO II

### A SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO

#### A. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A habilitação em Supervisão Escolar foi instituída pelo Parecer 252/69 do CFE, sendo, portanto, sua história muito recente. A partir do referido parecer, o Supervisor Escolar passou a ser considerado um "Técnico em Educação" e, conseqüentemente, a função supervisora, uma função eminentemente técnica. Isto é confirmado por SILVA (1980 - p.13) quando diz:

*"a primeira característica básica do Supervisor Escolar, formado a partir da proposta do Parecer nº 252/69, dizia respeito a um profissional em que a técnica prevalecia sobre os conteúdos, os procedimentos, sobre os objetivos e finalidades, portanto, ao aspecto propriamente tecnicista do atual contexto educacional".*

A Supervisão, no contexto educacional brasileiro, faz parte dos chamados "Serviços Técnicos"<sup>(8)</sup> e, de acordo com as diretrizes da política educacional, em vigor, sua função básica é implementar diretrizes curriculares, quer a nível macro ou micro:

---

(8) "SERVIÇOS TÉCNICOS" - Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientador Educacional, dentre outros, segundo a Lei 5.692/71.

"A Supervisão compete fundamentalmente implementar os currículos propostos, colaborando com o controle, pelas informações coletadas em termos de resultados alcançados através dos processos e operações desenvolvidas na elaboração do produto final pretendido" (DEF/MEC - Doc. 12 - pg. 43).

Implementar, na linguagem oficial, significa colocar algo em ação, dinamizar, avaliar, testar; desenvolver um plano coletando e sistematizando informações que possam subsidiar o planejamento curricular.

Essas atividades, uma vez executadas, dão à Supervisão uma outra função decorrente da primeira, realimentar o planejamento curricular através de uma ação contínua de informações, ou de um fluxo de informações.

É muito comum, nas diretrizes oficiais e, também, na literatura específica, a apresentação dessa nova função. Entretanto, de acordo com ALVES (1981 - p. 14),

"O fluxo que deveria acontecer nos dois sentidos - **leva e traz**, no tocante à ação supervisora, por influência da própria origem, reduziu-se na realidade somente ao **leva**, uma vez que a função **controle** foi erigida em função principal, em **competência básica** com sentido uno, o de **ida**".

A afirmação de ALVES leva-nos a colocar uma ques

tão básica, no tocante à funcionalidade da ação supervisora em relação a uma educação voltada para os interesses da maioria, uma vez que a relação currículo x educação não é uma via de mão única, é "causa" e "efeito". Estando, portanto, a supervisão cumprindo apenas a função do "leva", não estará exercendo uma função ideológica a "**serviço de**"?

Implementar currículo não é apenas um problema técnico (como fazer para que o aluno aprenda), é, antes de tudo, um problema político, porque envolve o aspecto da escolha e seleção dos conteúdos veiculados na escola. Envolve, portanto, os dois pólos da educação - o "porquê" e o "como".

Considerando o aspecto sócio-político da ação implementar diretrizes curriculares, algumas questões se configuram de certa forma e importância, e merecem ser colocadas: Que conteúdos são, realmente, desenvolvidos nos currículos escolares? Qual a significação social desses conteúdos? Quem decide, na escolha dos conteúdos trabalhados no currículo? A quem servem esses conteúdos? O que está por trás de determinadas diretrizes curriculares? O Supervisor toma parte na definição do "que" ensinar, ou assume, apenas, a parte de "**como**" trabalhar os conteúdos, sem nenhuma reflexão crítica sobre o "porquê"?

Ao se considerar, ainda, a forma como as diretrizes propostas estão expressas nos documentos oficiais (MEC e

SECs), pode-se inferir que, à Supervisão, no exercício de sua função, caberá, apenas, a função de "**controle**", e "**aperfeiçoamento**" do processo ensino-aprendizagem. A questão básica é o aprimoramento do planejamento técnico-pedagógico. Para tanto, a ação da Supervisão deverá se processar através do treinamento, da liderança, da assistência à execução, da ação cooperativa, com um único objetivo - "**melhoria da qualidade**"; isto é, melhoria da produtividade do sistema de ensino, através dos três grandes desempenhos administrativos: planejamento, coordenação e controle.

Sobre a concepção da função supervisora, um instrumental técnico a serviço de fins, SILVA JÚNIOR (1977 - p. 130) assim se expressa:

*"No sistema escolar brasileiro, as funções de planejamento, coordenação e controle, atribuídas aos serviços estaduais de supervisão, referem-se apenas aos meios de execução de uma política educacional, não cabendo, aos supervisores, participação efetiva na definição dessa política. À Supervisão caberá cuidar da qualidade do ensino; isto é, cuidar de "**como**" sem questionar o "**porquê**".*

Dessa forma, a função da supervisão, sobre o processo curricular será, apenas, uma função técnica que está "**a serviço de**" adaptar normas e diretrizes gerais a situações bastante específicas.

Surge, daí, uma nova questão de grande importância

para a discussão do problema da função implementar currículo - O Supervisor, no exercício de sua função, está consciente que poderá desenvolver uma ação educativa a serviço de?

A partir das considerações sobre a função da Supervisão da Educação, necessário se faz abordar dois pontos básicos: a formação do profissional supervisor e o sentido imposto à sua prática educativa.

A formação do Supervisor da Educação está assentada nos princípios veiculados pelas Teorias de Administração: respeito a hierarquia, manutenção e equilíbrio da ordem, execução de ordens estabelecidas por escalões superiores, princípios de Relações Humanas e liderança.

O problema da formação do Supervisor é um problema epistemológico e estrutural. A supervisão não se constitui objeto teórico de estudo<sup>(9)</sup>, isto é, campo específico de conhecimento, o que acarreta inexistência de uma teoria própria e reduz a uma dependência de fundamentação, no caso à Administração Escolar, que, por sua vez, também não possuindo fundamentação própria, tem todo o seu referencial teórico calcado na Administração de Empresa<sup>(10)</sup>.

---

(9) A esse respeito consultar:

- SAVIANI, D. - Educação brasileira contemporânea: obstáculos, impasse, superação, 1980.
- SILVA, N. - Supervisão Educacional - Uma reflexão crítica, 1981.

(10) Sobre o assunto consultar o trabalho de FELIX - dissertação de mestrado apresentada à UNICAMP - 1981.

O currículo do curso de Pedagogia, ao qual a habilitação em Supervisão Escolar está vinculada, visa tornar o portador da habilitação em mais um pedagogo orientado para as atividades administrativas, supervisoras e de orientação educacional, do que um Administrador/Supervisor/Orientador em sua plenitude, isto é, sensível aos problemas educacionais. A ênfase parece ser sempre posta no acidental, em detrimento do essencial. Os problemas da educação são tratados de forma técnica e administrativa, desvinculados do contexto social que os gerou e que exige a sua permanência.

Acreditando que os problemas educacionais podem ser superados sem alteração da base econômica que caracteriza a estrutura social, a educação é tratada de forma isolada da totalidade à qual ela pertence. Os problemas educacionais são tratados como se fossem gerados na própria dinâmica interna ou na estrutura e funcionamento da instituição escolar, e não no antagonismo do modo de produção capitalista, onde a divisão de classe gera uma organização e estrutura educacional a serviço de uma classe dominante que detém o poder e, conseqüentemente, as decisões e, por sua vez, dificulta a percepção concreta da realidade por parte do pessoal envolvido na educação.

Para se combater problemas como alfabetização, repetência, evasão escolar, baixo nível de rendimento e outros, são procuradas formas metodológicas e psicológicas, não se fazendo, portanto, um estudo das reais causas e conseqüências, a

fim de se procurar a melhor e mais eficaz alternativa de solu  
ção.

A falta de um suporte teórico, que fundamente a  
ação da supervisão, poderá levar os profissionais da área a to  
marem decisões e desenvolverem ações específicas, apoiadas mais  
em suas crenças, valores e experiências pessoais, treinamentos  
específicos, do que em Teorias, podendo, portanto, ser manipu  
ladas para quaisquer fins.

Nesse sentido, a Supervisão Educacional cumpre uma  
função ideológica que é a de orientar a sua prática como um  
instrumental a serviço de fins, constituindo-se num mecanismo  
de mediação da estrutura do poder do Estado, que assume o con  
trole do processo educacional, para adaptá-lo às necessidades  
de sua política social e econômica.

Como consequência disto, a função da Supervisão da  
Educação vem assumindo diferentes direções e abordagens, o que  
torna o seu papel, muitas vezes, indefinido, mal situado e mal  
interpretado no contexto educacional; e, conseqüentemente, ine  
ficiente e desvalorizada.

Uma vez que, à falta de uma teoria própria, a Su  
pervisão tem seus princípios elaborados à luz da Administração  
de Empresa, dificuldades surgem quanto à compreensão da função  
da Supervisão, o que poderá explicar a ênfase na função técni  
ca.

ca, excessivamente defendida pelos serviços de Supervisão a ní-  
veis estaduais (Modelos de Supervisão das SECs), maciçamente  
defendida e pregada nos cursos de Pedagogia - Habilitação Su-  
pervisão Escolar e, ainda, assumida pela grande maioria dos Su-  
pervisores Educacionais, no desenvolvimento de sua prática.

Por outro lado, a falta de explicitação objetiva  
da função da Supervisão Educacional compromete a prática do  
profissional da educação nesta área. E, ainda, a ação do su-  
pervisor poderá ser manipulada para fins específicos, consti-  
tuindo-se a supervisão num mero "joguete", cujas habilidades  
humanas e técnicas poderão ser centradas para quaisquer propó-  
sitos.

Dessa forma, a prática da Supervisão da Educação,  
em decorrência de fatores como: Formação deficiente, que não  
possibilita condições para refletir sobre a vinculação educa-  
ção x sociedade e, ainda, a ausência de uma explicitação mais  
objetiva das reais funções da Supervisão, pode tornar-se com-  
prometida ideologicamente, supervalorizando os meios em detri-  
mento dos fins; uma função técnica em detrimento de uma função  
política; a formação de hábitos e habilidades cívico-sociais  
em detrimento de uma consciência politizada; uma educação re-  
pressora em detrimento de uma educação libertadora.

O Supervisor da Educação, como qualquer outro pro-  
fissional da educação, deve exercer uma reflexão crítica sobre

a sua prática, a fim de direcioná-la em função de uma efetiva prática educativa. Só uma análise da prática poderá oferecer, à Supervisão da Educação, condições para ultrapassar sua concepção fiscalizadora, assistencialista, domesticadora e, conseqüentemente, não cair numa deseducação, como assim sintetiza SILVA (1981 - p. 73):

*"Se a Supervisão Escolar está cumprindo as suas funções implícitas, isto é, decorrentes da política vigente como racional, funcionalista, tecnicista, ingênua, acrítica, direcionada, conservadora, executória, perpetuadora da estratificação social, caracteriza-se como função em relação ao sistema e como disfunção em relação à educação".*

Com estas considerações, não queremos eliminar a prática da supervisão no contexto educacional, mas, acima de tudo, reforçá-la, embora sabendo dos riscos que ela corre de tornar-se "**controle**" entre decisão e execução. Salientamos, no entanto, que, enfrentando todos os riscos, a prática da Supervisão pode tornar-se criativa e libertadora; pode tornar-se uma função comprometida com a educação. É, apenas, uma questão de opção.

## B. UM POUCO DE HISTÓRIA

Para abordarmos, adequadamente, a questão da fun

ção da Supervisão da Educação, temos, inicialmente, que tecer algumas considerações, ainda que rápidas, em torno de suas origens, o que nos remonta às suas raízes no todo social; raízes fora dos limites da própria instituição escolar. Assim, se poderá chegar a conhecer as origens da Supervisão, suas relações, implicações e transposições.

A Supervisão, como atividade, controle e fiscalização, nasceu na empresa como decorrência da racionalização do trabalho, cujo objetivo era o aumento da produção.

*"A Supervisão como trabalho científico na observação dos fenômenos, que das causas vão ao como e às consequências, nasce da necessidade de melhor adestramento de técnicas para a Indústria e o Comércio" (Bilelinski, Fiorentini e Lima - 1973 - apud Bechara p.11).*

Portanto, a supervisão, como processo científico, é uma atividade que nasceu com a empresa capitalista, com a finalidade de promover o lucro máximo com o mínimo de tempo. Para o capitalismo, em expansão, era necessário exercer o controle sobre o processo de trabalho que passa a ser dominado e modulado pela acumulação de capital. O "**controle**" constitui - se, portanto, no elemento básico da relação trabalho x produção.

Neste contexto, o supervisor é um fiscal de produção, um controlador de movimentos, um inspetor da ação. Os padrões de supervisão, baseados em inspeção e fiscalização, dão ênfase a um sistema vertical de autoridade, submissão e controle, e identificam-se como uma posição hierárquica, onde o executor é sempre um dependente e deve aceitar passivamente as diretrizes emanadas do Supervisor, hierarquicamente num escalão mais alto.

A fase da supervisão com ênfase, predominantemente na fiscalização, corresponde ao movimento de gerência científica iniciada por Taylor e corresponde ao período da Administração científica que dá ênfase à gerência da força de trabalho em detrimento da perspectiva humana. A tônica é o "**controle**" das atividades executadas.

*"O controle tornou-se o aspecto essencial de gerência através da sua história, mas com Taylor, ele adquiriu dimensões sem precedentes (...). Ele elevou o conceito de controle a um plano inteiramente novo quando asseverou como uma necessidade absoluta para a gerência adequada à imposição ao trabalhador da maneira rigorosa pela qual o trabalho deve ser executado". (BRAVERMAN, 1974, p. 86).*

Com o taylorismo, acentuou-se a impreterível separa

ção de concepção (decisão) e execução. Separação entre trabalho intelectual e trabalho de execução. No primeiro nível, estão concentrados o planejamento, os projetos, as decisões; no segundo plano, a execução e os processos de produção. Aplica-se o conceito de racionalidade à Administração, separando, portanto, a decisão da execução. Foi, ainda, introduzida a especialização das funções, que se tornou o elemento básico na revolução da divisão social do trabalho.

Ainda de acordo com BRAVERMAN (1974, p.112/113),

*"a consequência inexorável da separação de concepção e execução é que o processo de trabalho é agora dividido entre lugares distintos e distintos grupos de trabalhadores (...). A separação de mão e cérebro é a mais decisiva medida simples na divisão do trabalho tomada pelo modo capitalista de produção".*

Nesse contexto de divisão do trabalho, a supervisão funciona como um meio de garantir a execução do que foi planejado no centro das decisões. Ela não objetiva valorizar, explícita ou implicitamente, consciente ou inconscientemente, a sua função, mas, apenas, executar o que foi previamente planejado e decidido. A ação supervisora deverá desenvolver-se no sentido de mediação entre as decisões da alta administração e os níveis mais baixos de execução, procurando encontrar formas

viáveis para a realização das normas organizacionais, tendo em vista a melhoria da produtividade do sistema. Ela dá ênfase à subserviência e à dominação. A função básica da supervisão é **fiscalizar** a correta execução dos objetivos da empresa e a **eficiência** de seus executores básicos, os operários. Ela é apenas um mero executor dos objetivos pré-estabelecidos no centro das decisões. **Controle, responsabilidade e eficiência** são palavras-chaves no desenvolvimento da função supervisora onde as relações são do tipo chefe x subordinado.

À medida que o capitalismo gera mais capital, surge a necessidade de algo "novo" que possa justificar mudança na forma pois o próprio capitalismo exige mais da força de trabalho do homem para aumentar o seu acúmulo de capital. Foi assim que surgiu a Escola de Relações Humanas, liderada por Elton Mayo e seus seguidores. O objetivo desse grupo era **justificar** a dominação da força de trabalho, através do "**bem-estar social**" do trabalhador.

O movimento surgiu do interesse de investigar os fatores que influenciavam no aumento de produção. Uma série de inovações consideradas por eles como importantes para melhoria das condições de trabalho foram introduzidas no dia-a-dia do trabalhador: lanches, período de descanso, diárias **semanais**, outras, que provocaram, realmente, alta na produção. Essa pesquisa ajudou o grupo a explicar os problemas de **organização social** através de princípios das Ciências Sociais, **princi**

palmente da Sociologia e da Psicologia.

A ênfase nas necessidades psicológicas e sociais do elemento humano na empresa, que tem em Mayo e Kurt Levin os maiores colaboradores, deu origem ao movimento de Relações Humanas.

A Escola de Relações Humanas tem seus princípios no elemento humano, no seu aspecto motivacional. Toda a teoria tem por base os princípios da Psicologia Social e Sociologia, mas os princípios de motivação, participação nas decisões, realização das necessidades básicas do indivíduo, aprovação social, prestígio, auto-realização, bem-estar e outros são usados no sentido manipulativo, de modo a reforçar, pela exclusão do conflito, os fins impessoais propostos pela organização.

Mayo e seus seguidores pretenderam buscar elementos que aumentassem a produtividade e, para tanto, tentaram dar ênfase a uma organização mais informal, concentrando sua atenção no trabalho do homem, enquanto participante de um grupo social. Entretanto, mesmo pensando no homem, eles não se afastaram, como não poderia ser, estavam a serviço do capitalismo, do princípio de "racionalidade produtiva", princípio gerador de mais capital. O "controle" da força de trabalho e do processo de produção continuou sendo fundamental.

Segundo TRATEMBERG (1980, p. 20-21),

"a política de "relações humanas" é excessivamente polida para ser honesta. (...) Qualquer livro de relações humanas trata de autoridade, comando, trabalho em grupo, comunicação e conflito. "Relações Humanas" significa agir sobre indivíduos e grupos para provocar neles as atitudes que convêm à empresa. O chefe autoritário é aconselhado a ser não diretivo. A finalidade da política de relações humanas é acentuar essa integração, privilegiando o conformismo".

Atendendo a essa nova roupagem do capitalismo, preocupação com o "bem-estar social" do trabalhador, o elemento responsável pelo controle, o supervisor, passou a usar toda a linguagem da Escola de Relações Humanas. Foram introduzidas, na sua função, as habilidades de liderança de comunicação e de integração, como meios de influenciar pessoas em direção a objetivos previstos.

O supervisor passou a ser o elemento que devia "interagir" no grupo para garantir a melhoria da produtividade, a qualquer custo. A solidariedade desenvolvida no processo de trabalho tornou-se elemento de produção. A arte das relações humanas passou a ser sinônimo de produção.

Liderança funcional passou a ser a palavra mágica

na relação supervisor X executor, uma vez que o sucesso da organização passou a depender da "aceitação", por parte dos subordinados, dos objetivos a serem alcançados.

O sucesso do trabalho passou, portanto, a depender do poder de persuasão do supervisor, uma vez que a teoria, em vigor, enfatizava uma íntima relação entre autoridade e poder pessoal. Para tanto, os operários eram treinados em dinâmica de grupo, onde um "animador" tentava psicologizar os problemas da empresa, eliminando, assim, a dimensão econômico-política dos mesmos, numa tentativa de fazer os operários assumirem a responsabilidade de tudo.

A realidade social é contraditória. Se existe a face da movimentação social, existe, também, a presença da dominação. E, à medida que o sistema econômico avança, ele exige mais centralização. São procurados novos mecanismos de dominação para garantir o poder, e a continuidade de dominação se manifesta de várias maneiras e em vários níveis.

A Teoria do sistema surge como uma nova forma de garantir uma melhor previsão e controle dos eventos; como um meio científico e racional, para encontrar a melhor forma de produzir sempre mais.

Para PENTEADO (1982, p. 40), "a análise sistêmica se propõe a diminuir os custos operacionais do sistema, aumen

mentar a sua eficiência, reduzir o desperdício e as causas de sua ineficiência".

E, ainda, de acordo com APLE (1982, p. 164), "em geral os modelos sistêmicos visam a uma análise mais exata e "científica". É também uma abordagem "tecnológica" na medida em que procura empregar formas rigorosas do raciocínio meios-fins ou processo-produto e está de princípio interessado em eficiência, tendendo, assim, a excluir outros modos de avaliação".

A Teoria de Sistema, veio, portanto, reforçar a ênfase na necessidade de um elemento mediador que assumisse o controle das ações meios-fins e processo-produto, numa ação de vigilância constante, para que variáveis alheias ao processo não pudessem comprometer os resultados pretendidos. O supervisor, nesse contexto, é um elemento de controle da produção, com a função de garantir a seqüência exata de toda programação, fornecendo feed-back. Além dessa função, ele assume uma outra função intermediária, que é a de fiscalizar e eliminar as variáveis intervenientes ao processo.

Pela análise histórica, verifica-se a presença da **racionalidade funcional e técnica** no desenvolvimento da função supervisora, desde a Administração Científica, até a abordagem sistêmica. A análise histórica nos mostra, também, que o termo supervisor foi usado inicialmente, nas empresas, em

relação ao supervisor das linhas de montagem, com a função e treinamento específico de produção.

A supervisão na empresa sempre se processou em termos de mediação, controle, inspeção. Estas características foram assumidas pela Supervisão da Educação.

O enfoque da supervisão, quer na empresa, quer na educação, vem evoluindo através dos tempos, num processo paralelo às Teorias da Administração, centrando sua atuação de acordo com as características específicas do momento histórico - na ênfase à fiscalização do processo de produção; na valorização do bem-estar social do homem; no tipo de relação empregado-empregador; no sistema de autoridade - poder - tomada de decisões; e nos valores e expectativas da organização e do indivíduo.

A Supervisão Educacional nasceu nos Estados Unidos da América do Norte e tem seu modelo primeiro baseado na Supervisão Empresarial. Ela surge como elemento de controle da produtividade do ensino e aperfeiçoamento da técnica. Em suas origens, ela nasceu como inspeção (fiscalização). Sua maior preocupação era a fiscalização do cumprimento das leis de ensino vigentes.

Desta forma, a Supervisão Educacional, foi, portanto, transplantada do modelo empresarial e nasceu junto a neces

sidade de implantação de reformas educacionais. Em suas origens, constata-se o seu caráter "fiscalizador", "mediador", e "controlador", tão enfatizado no modelo empresarial.

Desde as suas origens até os dias atuais, a Supervisão da Educação tem seus princípios e fundamentos baseados nos princípios da Teoria da Administração Escolar, cujos modelos estão sempre calcados nos princípios da Administração de Empresa <sup>(11)</sup>.

As concepções e abordagens da Supervisão da Educação estão acopladas ao desenvolvimento da Administração Escolar. Isto constata-se na literatura norte-americana, como também na brasileira, que faz uma cópia e um transplante daquela, sem qualquer senso de criticidade e de adaptação à realidade brasileira.

Um trabalho sobre concepções e abordagens da Supervisão Educacional é feito por CRISTOFARO <sup>(12)</sup> que bem sintetiza e comprova o acoplamento da Supervisão à Administração.

---

(11) Nesse particular, consultar a Dissertação de Mestrado de M. F. FÉLIX, por apresentar um trabalho que trata da vinculação da Administração Escolar à Administração de Empresa. (UNICAMP - 1982).

(12) O trabalho de CRISTOFARO é uma excelente contribuição, por apresentar um levantamento das diferentes concepções de supervisão e de suas origens à luz da Teoria das Organizações (USP - 1977).

"No Brasil, a Supervisão da Educação, transplanta da do modelo americano, chegou também como inspeção, cuja atividade predominou durante a primeira República, 1889/1930 (ATTA e SIMÕES, 1975, p. 59-60).

No contexto educacional brasileiro, a função da Supervisão da Educação adquire maior importância na implantação de diretrizes estabelecidas por reformas educacionais ou em atendimento a aspectos específicos da política educacional, que requer, na sua implementação, novas formas de ação por parte dos professores incumbidos de sua realização, para as quais eles nem sempre estão preparados ou, sequer, aceitam desenvolvê-las.

Observe-se, para comprovação do acima exposto, os movimento de ênfase na importância da ação supervisora: (13)

- **década de 60** - Primeira programação nacional em termos de Supervisão Escolar, através do PAMP (Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário), cujo objetivo foi atender a um requisito do Plano Trienal de Educação 1960/1963 - erradicação do professor leigo.

- 
- (13) Sobre o assunto, importante consultar os trabalhos:  
 - DONINHA, M. A. - Ideologia e Controle - Dissertação de Mestrado (UFUSCAR - 1980).  
 - NOGUEIRA, M. G. - Alternativas para a Supervisão - de supervisor a educador - Texto do IV ENSE/Fortaleza - 1981.

- década de 70 - Estruturação e implantação dos serviços estaduais de Supervisão Escolar, com exigência do Curso de Pedagogia - habilitação em Supervisão Escolar, implantada pela Lei 5.540/68 (Reforma Universitária) e definida pelo Parecer 252/69 (Definição de Currículos mínimos para as licenciaturas); com o fim de garantir a implantação da Lei 5.692/71 (Diretrizes e Bases para o Ensino de 1ª e 2ª graus). Surge, neste período, uma nova e grande programação nacional de Supervisão Escolar, acionada pelo Centro de Desenvolvimento de Recursos Humanos João Pinheiro (CDRHJP/MG), através do Projeto de Reformulação de Currículos do DEF/MEC.

É preciso que se considere, no entanto, que os objetivos propostos pelos programas citados se referiam, apenas, à preparação de supervisores como elementos "capazes" e "multiplicadores", nos seus Estados, para implantar e implementar a política educacional proposta em Lei. Esse aspecto caracteriza a função da Supervisão da Educação como uma **função técnica a "serviço de"**.

Assim, surge, na escola brasileira, a figura do supervisor, imposta de cima para baixo, de repente, sem que a escola o solicite e sequer sinta necessidade de sua presença. A justificativa para a sua presença era a de que existia no país um elevado índice de professores leigos em exercício nas escolas; e o objetivo declarado era o de "promover a melhoria da situação ensino-aprendizagem".

Até 1970, basicamente, a supervisão se restringia ao ensino primário, com algumas exceções nos Ginásios Vocacionais em alguns Estados.

A partir de 1970, a fim de atender aos requisitos da Lei 5.692/71, a função Supervisão foi estendida a todo o 1º grau e, posteriormente, ao 2º grau e supletivo, com características específicas a cada grau de ensino.

### C. A SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO NA LITERATURA BRASILEIRA

Finalizando este capítulo, são sintetizados alguns trabalhos de autores brasileiros que tratam da Supervisão Educacional.

Para efeito de mais clareza e objetividade, dividimos a pesquisa bibliográfica em 2 (dois) blocos:

- 1 - Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado;
- 2 - Publicações de autores brasileiros e traduções de autores estrangeiros (livros, revistas, cadernos, textos mimeografados, documentos).

Na busca desses subsídios sobre a função da Supervisão Educacional, na literatura brasileira, encontramos dois tipos de abordagens.

Na maioria dos trabalhos selecionados, observamos que o tratamento do assunto é feito num plano teórico, de forma técnica e descritiva e até mesmo didática. São destacadas, apenas, as atividades que o supervisor faz ou deixa de fazer, o que deve fazer ou, ainda, como é percebida a ação deste profissional da educação. Sempre num nível técnico de acordo com os princípios das Teorias de Administração, ou seja, numa abordagem de desenvolvimento dos momentos - planejamento, coordenação e controle.

A Supervisão tende a ser vista, apenas, dentro do contexto educacional, sem, no entanto, ser tratada sua vinculação com o contexto social que gerou e mantém esse profissional. Não se pode constatar, nesta parte da literatura, algo que pudesse questionar ou, até mesmo, justificar a função da Supervisão no contexto educacional.

Em alguns trabalhos, principalmente os mais recentes, década de 80, observamos já uma preocupação com o aspecto sócio-político da ação supervisora no contexto educacional. Esses autores tentaram fazer uma análise, não apenas do que faz ou deve fazer um Supervisor Educacional, mas, sobretudo, procuraram analisar a ação desse profissional, como educador,

numa realidade historicamente situada e limitada. São tratadas as origens da supervisão numa visão histórica, os entraves e os conflitos da função supervisora no contexto educacional e na sociedade como um todo, a vinculação da ação da supervisão com o poder, e alguns até procuram oferecer alternativas para a explicitação da função da Supervisão no contexto educacional.

## 1 - TESES DE DOUTORAMENTO E DISSERTAÇÕES DE MESTRADO

**CASTRO** (1976) - Uma pesquisa exploratória, com o objetivo de identificar e comparar as funções do Supervisor Escolar, de acordo com as percepções do diretor, do professor, do orientador educacional e do próprio supervisor, consideradas mais adequadas no consenso geral de 70% dos entrevistados. Os resultados comprovaram que as funções mais adequadas são as que se relacionam com o planejamento, controle e avaliação das atividades pedagógicas e ao aperfeiçoamento do corpo docente e do processo educativo. Para todos os grupos pesquisados, essas funções são adequadas e eficientes para o desempenho da ação supervisora na escola.

**LOURENÇO** (1976) - Desenvolveu um trabalho em Escolas Primárias Oficiais do Estado da Guanabara, com o objetivo de conhecer o Coordenador Pedagógico em sua atuação junto ao professor no exercício da supervisão. A priori, considera o

desenvolvimento da função supervisora em três fases: planejamento, direção e controle; os três grandes desempenhos da função administrativa. Foram informantes, na pesquisa, os Diretores e Coordenadores destas escolas, que opinaram sobre a ação desenvolvida pelos coordenadores no contexto escolar. As conclusões foram que, segundo os dois grupos, os Coordenadores, geralmente, exerciam as atividades de planejamento e direção e, apenas, parte das atividades, referentes ao controle. Os resultados indicaram, também, que o nível de desempenho dos Coordenadores era inferior às suas expectativas em relação à coordenação.

**ARMELLINI (1977)** - Um estudo sobre competência do Supervisor de ensino municipal, para o meio rural, no Estado do Rio Grande do Sul. O objetivo é identificar as funções, tarefas e competências do supervisor de ensino, tendo como ponto de referência as percepções dos professores do 1º grau e dos supervisores em exercício na zona rural. Um estudo baseado nos modelos de papel social, em especial o modelo "**Function Task Competency**". Os resultados da pesquisa comprovaram que os entrevistados validam as funções, tarefas e competências enfocadas no estudo, as quais se referem a: direção do processo de melhoria do ensino, desenvolvimento de recursos humanos e de currículo, administração do serviço de supervisão e introdução de mudanças e inovações educacionais.

**CRISTÓFARO (1977)** - Um estudo teórico com o objetivo de contribuir para o estudo de uma das especializações em educação, a Supervisão Escolar. Faz um levantamento das diferentes concepções de Supervisão e suas origens à luz da Teoria das Organizações - Supervisão como Inspeção, Supervisão Científica, Supervisão como Relações Humanas, Supervisão como Desenvolvimento de Recursos Humanos e Supervisão Racional. Estuda, ainda, as tendências mais atuais em Supervisão, de acordo com a literatura específica: Supervisão centrada no aperfeiçoamento profissional do professor e Supervisão centrada na modificação tanto de variáveis ambientais como humanas, isto é, centrada no desenvolvimento individual e organizacional. Admite, de acordo com o estudo da literatura, um consenso entre os autores em relação à função da supervisão - desenvolvimento de currículo e aperfeiçoamento da instrução.

**SILVA JUNIOR (1977)** - Desenvolveu um estudo descritivo sobre a função da supervisão escolar em dois níveis: o nível da escola, pensada como organização social e, dentro dessa, o nível de organização do processo ensino. O autor, no seu estudo, tenta examinar os problemas da eficiência e da eficácia do sistema escolar, tendo em vista o papel a ser desempenhado pela supervisão como instrumento de controle do sistema. A análise dos resultados mostra que a Supervisão, no desenvolvimento de sua função básica - implementar diretrizes curriculares, a executa sem questionamento, sem uma reflexão crítica sobre os reais objetivos dessa política. E, ainda, citando

o próprio autor, "controlando a utilização dos meios indicados para a efetivação de uma política educacional, a supervisão escolar responde pela eficiência e pela eficácia dessa política. Não lhe cabendo, entretanto, a responsabilidade pela definição dos objetivos da política, a supervisão enfrenta naturalmente, problemas de racionalidade em seu exercício".

**STAMATO (1977)** - Realizou uma pesquisa com o objetivo de investigar a relação entre a percepção de diretores e de supervisores de 2º grau, quanto à atuação do Supervisor Escolar na Rede de Ensino Oficial do Município do Rio de Janeiro. Toma como parâmetro as dimensões de direção, planejamento, acompanhamento e controle; e testa, entre os diretores e supervisores, a concordância dessas funções. A pesquisa comprovou haver maior consenso entre a percepção dos supervisores e as três dimensões relacionadas, do que entre os diretores e as mesmas dimensões.

**ALMEIDA (1980)** - Desenvolveu um estudo descritivo sobre a função da supervisão escolar, tomando por base a educação institucionalizada no contexto da produção capitalista. O estudo foi realizado através da análise da documentação sobre serviço de supervisão no ensino de 1º grau, do sistema educacional brasileiro, tendo como elemento principal de estudo as diretrizes do MEC e das SECs, sobre a função da supervisão escolar. O objetivo do estudo é compreender a verdadeira função de um dos mecanismos adotados pela instituição escolar para fa

cilitar a efetivação das finalidades pretendidas a esse nível. Procura, durante o estudo, indagar sobre a função real do serviço da supervisão escolar na estrutura educacional numa organização de produção capitalista. A análise dos resultados, segundo a autora, mostra que a supervisão escolar tem como função imediata a implementação das diretrizes educacionais, mas a sua verdadeira função é mediar e controlar a circulação e a manutenção do caráter ideológico que prevalece na educação formalizada.

**SAVIANI, N.** (1980) - Desenvolveu um estudo sobre a função da educação em seus dois aspectos (técnico e político), através da análise de uma categoria específica de profissional no campo da educação, o Supervisor da Educação. O trabalho tem por fundamento a noção de que a ação educativa visa a instrumentalizar o povo para determinados fins sociais, tendo, pois, uma dupla função: técnica e política. O estudo envolveu Supervisores do Ensino Regular e de Educação de Adultos no município de São Paulo. Foi feita a análise dos discursos dos supervisores sobre a sua prática e, segundo a autora, a forma como os supervisores descreveram seu papel veio confirmar a ênfase no aspecto técnico, nos meios e procedimentos que, supervalorizados, se sobrepõem ao conteúdo e, ainda, foi possível concluir que o supervisor nem sempre se dá conta de que exerce uma função política e, em vista disto, não tem consciência de que consta essa função, não sabendo, portanto, explicitá-la.

**CRUZ (1981)** - Um estudo realizado com professores e especialistas de educação das unidades escolares da primeira (1ª) e segunda (2ª) Delegacias de Ensino do Município de Campinas/SP, com o objetivo de investigar a existência de consenso, ambigüidade ou conflito, nas expectativas e percepções mantidas por esses profissionais, em relação ao papel da Supervisão a nível de unidade escolar. O quadro teórico de referência são alguns conceitos da Teoria do papel (consenso, ambigüidade, conflito) e aspectos da legislação sobre coordenação pedagógica e sua posição no Sistema de Supervisão do Estado de São Paulo. Admite as dimensões de Coordenação, Planejamento, Assessoria e Avaliação no tocante ao desenvolvimento da função supervisora. Os resultados apresentaram a existência de consenso, entre os grupos, para a grande parte das atividades relacionadas às dimensões de planejamento e coordenação, mas diminuindo nas de avaliação e assessoria. Ambigüidade e conflitos foram observados, em média, em 40% das atividades, indicando a necessidade de esclarecimento a respeito daquelas funções.

2. PUBLICAÇÕES (LIVROS, REVISTAS, CADERNOS, TEXTOS MIMEOGRAFIADOS, DOCUMENTOS).

AUTOR	CARACTERÍSTICA BÁSICA	FUNÇÃO EXPLÍCITA
<p>NERICI (1966)</p>	<p>A supervisão escolar tem a incumbência de coordenar as atividades pedagógicas da escola bem como aperfeiçoá-las em sentido constante, buscando melhor formar o educando e de forma adequada, em função de uma validade cultural e mesológica. (...) três são as funções básicas da supervisão escolar.</p> <p>1 - <u>Função preventiva</u> - consiste em procurar constatar possíveis falhas no funcionamento pedagógico com a fim de prevení-los(...).</p> <p>2 - <u>Função construtiva</u> - tem por fim auxiliar o professor a superar suas dificuldades ou deficiências(...).</p> <p>3 - <u>Função criativa</u> - visa estimular a iniciativa do professor(...).</p> <p>(p. 37 e 50/61)</p>	<p>- Coordenação</p>

AUTOR	CARACTERÍSTICA BÁSICA	FUNÇÃO EXPLÍCITA
TRALDI (1968)	<p>Parece-nos apropriado designar o supervisor como um <u>líder</u> que é possuidor de duas propriedades: uma, a <u>perspectiva</u> clara dos objetivos da escola e a <u>consciência</u> de seus recursos e qualidades; e, outra, a <u>habilidade de ajudar</u> a outros a chegarem a esta <u>visão</u> e <u>perceberem</u> e agirem de conformidade com a mesma. (p. 3)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liderança</li> <li>- Assistência Técnica</li> </ul>
ABU-MERHY (1969)	<p><u>Processo de liderança</u> educacional através do qual se <u>orienta</u> a escola como um todo, tendo em vista a <u>consecução</u> de suas legítimas finalidades. (p. 25)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Liderança</li> <li>- Orientação</li> </ul>
ANDRADE (1974)	<p><u>Processo de treinamento em serviço</u>, pelo qual se <u>orienta</u> todas as atividades da escola, visando o <u>atingimento</u> das finalidades educacionais. Implica em <u>orientação</u>, <u>coordenação</u> e <u>ajuda</u>. (p. 9)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientação</li> <li>- Coordenação</li> </ul>

AUTOR	CARACTERÍSTICA BÁSICA	FUNÇÃO EXPLÍCITA
<p>GATTI - BERNARDES - MELLO (1974)</p>	<p>(...) partimos do ponto de vista que o Assistente Pedagógico é um agente técnico na educação e que, por sua posição na escola tem papel fundamentalmente de mudança, especialmente na fase de implantação de tão importantes reformulações em nosso sistema de ensino. (p. 35)</p>	<p>- Agente de mudança</p>
<p>BECHARA (1975)</p>	<p>A supervisão deve ser agência de mudança; mudança implica em modificação na maneira de pensar e agir, quer em relação ao agente, quer em relação aos outros. (...) O foco do trabalho do supervisor passa a ser os objetivos do ensino, em funções dos quais são analisados o comportamento do aluno e a atuação do professor. Assistência, renovação e inovação, passam a ser características da função do supervisor, que em vez de dirigir deve assistir, participar e apoiar. (p. 14)</p>	<p>- Agente de mudança - Assistência Técnica.</p>

AUTOR	CARACTERÍSTICA BÁSICA	FUNÇÃO EXPLÍCITA
<p><b>SILVA JUNIOR</b> (1977)</p>	<p>Três funções básicas do processo administrativo são admitidas como inerentes à supervisão escolar: planejamento, coordenação e controle. (...) as funções de planejamento e de coordenação se desenvolvem de modo a possibilitar o exercício eficiente de função de controle, caracterizada, conseqüentemente, como a função identificadora da supervisão escolar. (p. 10)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento</li> <li>- Coordenação</li> <li>- Controle</li> </ul>
<p><b>SERGIOVANNI - STARRAT</b> (1978)</p>	<p>A supervisão esclarecida está virtualmente preocupada com o valor, crescimento e desenvolvimento da organização humana, pois é desse crescimento que depende o sucesso da empresa escolar. É dentro dessa estrutura que as pressuposições de supervisão, as orientações e os padrões predominantes de comportamento são de importância fundamental para o sucesso da escola. (p. 84)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Agente de mudança</li> <li>- Elemento de integração (mediador)</li> </ul>

AUTOR	CARACTERÍSTICA BÁSICA	FUNÇÃO EXPLÍCITA
<p><b>RANGEL</b> (1979)</p>	<p>Um <b>trabalho de assistência</b> ao professor em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. (p. 13 e 14)</p>	<p>- Assistência Técnica</p>
<p><b>SILVA, R. M.</b> (1979)</p>	<p>Supervisão escolar, figura imposta para <b>garantir a iniformidade da ação pedagógica</b> e para <b>coordenar</b> os esforços de todos os agentes educativos. (p. 12)</p>	<p>- Coordenação</p>
<p><b>TOSCHI</b> (1979)</p>	<p>O supervisor é um líder que oportuniza a liberdade de ação, avaliação, livre e consciente, iniciativa, diálogo e responsabilidade. (...)o supervisor lidera por força da função, deve liderar por capacidade. (p. 5)</p>	<p>- Liderança</p>
<p><b>ALMEIDA</b> (1980)</p>	<p>Podemos compreender que o serviço de supervisão, notadamente no âmbito do Ensino de 1º grau brasileiro é um mecanismo criado especialmente para <b>mediar e facilitar</b> a circulação das diretrizes educacionais. A esse nível restrito ele é tido como <b>implementador</b></p>	<p>- Mediação</p>

AUTOR	CARACTERÍSTICA BÁSICA	FUNÇÃO EXPLÍCITA
<p><b>ARROYO</b> (1980)</p>	<p>das diretrizes curriculares, e implementar significativa provedores para que aquilo que é pretendido seja realizado concretamente. (p. 104)</p> <p>O serviço de supervisão tornou-se extremamente complexo e hierarquizado: equipes centrais que elaboram os esquemas globais de supervisão e atuam junto aos coordenadores regionais e das delegacias, que por sua vez dão diretrizes aos supervisores de unidade, que por sua vez dão diretrizes e controlam os docentes e os alunos. É uma rede sofisticada de controle e coordenação articulada a nível nacional, central, regional e escolar. (p. 105/106).</p>	<p>- Controle</p> <p>- Mediação</p>
<p><b>GADOTTI</b> (1980)</p>	<p>Supervisão é "assistência", "recurso", "estímulo", "aconselhamento", "apoio", "auxílio" (...). Esses itens demonstram como é concebida a supervisão pelos autores que consultei: uma supervisão assistencialista e domesticadora. A meu ver uma supervisão</p>	<p>- Organizador da produção e da cultura.</p>

AUTOR	CARACTERÍSTICA BÁSICA	FUNÇÃO EXPLÍCITA
<p data-bbox="654 1745 749 1887">PRESTES (1980)</p>	<p data-bbox="297 471 588 1478">deveria se aproximar do sentido que dá Antonio Gramsci ao intelectual, isto é, o <u>organizador da produção e da cultura</u>. No meu entender o supervisor deve ser um intelectual no sentido gramsciano, aquele que organiza a produção na escola. (p. 108)</p> <p data-bbox="654 471 1395 1478">O supervisor escolar deverá atuar diretamente junto aos professores na <u>coordenação das atividades pedagógicas</u> de cada escola. ( ). A orientação constante que o supervisor dá aos professores a respeito de todo o instrumental pedagógico que os mesmos deverão dominar e aperfeiçoar a fim de desincubirem de suas funções, envolve tanto <b>Assistência à Execução como Treinamento</b>. (...) o supervisor deverá orientar e acompanhar de perto as várias fases da execução dos novos planos, a fim de garantir que a incorporação dos novos conhecimentos se realize de acordo com as diretrizes definidas. (p. 18 e 19)</p>	<p data-bbox="654 174 682 436">- Coordenação</p>

AUTOR	CARACTERÍSTICA BÁSICA	FUNÇÃO EXPLÍCITA
<p>ALONSO (1981)</p>	<p>O supervisor é um agente de inovações educacionais, devendo, entretanto, subordinar a sua ação a um conhecimento prévio da realidade sócio-econômica-educacional em que irá agir, de tal sorte que consiga adaptar normas e diretrizes gerais a situações bastante específicas. (...) a ação supervisora procura desenvolver-se no sentido de mediar entre as decisões mais amplas da alta administração e os níveis mais baixos de execução das tarefas (...). A função principal do supervisor estará, pois, orientada para a <b>obtenção de melhores resultados</b>, o que certamente decorrerá do aprimoramento do pessoal, resultante, por sua vez, da <b>estimulação exercida sobre ele</b> no sentido de desenvolver suas capacidades e superar limitações através de uma ação planejada. (p. 38 e 39)</p>	<p>- Agente de Inovação - Mediação</p>

AUTOR	CARACTERÍSTICA BÁSICA	FUNÇÃO EXPLÍCITA
COELHO (1981)	<p>A supervisão aparece à experiência imediata como uma prática de muitas fases, nem sempre muito clara e precisa, tanto para os órgãos educacionais a nível federal, estadual e municipal, como para os próprios supervisores. Abrindo-se num leque de princípios, normas, regras e atividades, às vezes contraditórias, é descrita empiricamente através da enumeração de uma diversidade de prática, à qual se supõe sempre que ora falta, ora sobra alguma coisa (...). A supervisão aparece, pois, como uma atividade tecnoburocrática que tem como funções básicas o planejamento (ou melhor o repasse e/ou detalhamento dos planos governamentais para o setor educacional), o assessoramento, a coordenação e a avaliação. (p. 3 e 4)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Planejamento</li> <li>- Coordenação</li> <li>- Avaliação</li> <li>- Assessoria</li> <li>- Mediação</li> <li>- Controle</li> </ul>

AUTOR	CARACTERÍSTICA BÁSICA	FUNÇÃO EXPLÍCITA
<p><b>CRUZ</b> (1981)</p>	<p>Supervisão (...) agente facilitador de mudanças do comportamento didático dos professores, bem como de <u>integração</u> entre os conteúdos curriculares, com vistas à obtenção dos objetivos da escola de 1º e 2º graus. Essa nova função introduzida pelas últimas reformas do ensino, <u>adquire maior importância</u> quando se considera a necessidade de <u>implantação</u> de inovações estabelecidas por essas <u>mesmas</u> reformas. (p. 5)</p>	<p>- Agente de Mudança - Elemento de <u>integração</u></p>
<p><b>SILVA, N.S.F.C.</b> (1981)</p>	<p>(...) a supervisão aparece no cenário sócio-político-econômico, historicamente, como função de <u>controle</u>, onde a racionalidade é o princípio que fundamenta a filosofia tecnocrata urgente. (...) <u>separação</u> entre planejamento e execução é uma estratégia que vem sendo utilizadas nas economias industriais, onde as economias planificadas regem os processos de produção e os processos de trabalho,</p>	<p>- Controle - Mediação</p>

AUTOR	CARACTERÍSTICA BÁSICA	FUNÇÃO EXPLÍCITA
<p><b>WITTMAN</b> (1981)</p>	<p>tendo, como objetivo, eficiência e eficácia dos <u>mes</u> mos. Para tal o grupo técnico (dirigente) <u>planifi</u> ca, o grupo operário executa e, para que essa linha processual se efetue sem desvios é necessário um <u>me</u> diador - aquele que vai controlar o desempenho e a eficiência do trabalho - é o Supervisor, mero <u>con</u> trolador e instrumento da classe <u>tecnoburocrática</u> que toma as decisões. (p. 48 e 51)</p> <p>A supervisão educacional é, conseqüentemente, um <u>lu</u> gar de expressão das contradições que existem na so ciedade como um todo, conscientemente ou não, a <u>prá</u> tica da supervisão educacional é uma <u>instância de</u> controle para a manutenção das contradições e <u>divi</u> ções sociais, através da des-<u>educação</u>; ou uma <u>ins</u> tância de <u>emancipação</u>, o que implica uma prática <u>pe</u> dagógica no interior, a partir e em função da <u>supe</u> ração das contradições sociais. (p. 27)</p>	<p>- Controle - Emancipação</p>

AUTOR	CARACTERÍSTICA BÁSICA	FUNÇÃO EXPLÍCITA
<p>PRZYBLSKI (1982)</p>	<p>Supervisão escolar é o processo que tem por objetivo prestar ajuda técnica no planejamento, desenvolvimento e avaliação das atividades educacionais em nível de sistema ou de unidade educacionais, tendo em vista a <b>unidades das ações pedagógicas, o melhor desempenho e o aprimoramento permanente do pessoal</b> envolvido na situação ensino-aprendizagem. (...) Já se pode configurar a Supervisão Escolar como aquela atividade na área da educação, que tem a responsabilidade de orientar o Sistema Educacional como um todo e as unidades escolares em particular, no sentido de alcançar o melhor resultado no processo ensino-aprendizagem. (p. 13 e 24).</p>	<p>- Assistência Técnica</p>

## CAPÍTULO III

### SUBSÍDIOS TEÓRICOS FUNDAMENTANDO A DISCUSSÃO DO PROBLEMA

Este estudo parte do princípio de que a educação, como prática social, só poderá ser entendida e explicada através do conhecimento das relações do social, ou seja, da totalidade concreta da qual a educação é um momento particular com sua especificidade própria. É preciso, portanto, situar, no tempo e no espaço, a sociedade global como forma possível de apreensão da educação que ela realiza.

A totalidade nos permite compreender e explicar a verdadeira função de um fenômeno particular, as leis gerais que o determinam e o caráter ideológico que ele representa no sistema social concreto. Isto significa que o estudo de um momento concreto, no caso a educação, nos obriga a tomar a sociedade em sua totalidade, a fim de se entender a verdadeira razão da existência desse momento.

Assim, a educação mesmo considerada um fenômeno particular específico, a compreensão de sua função real implica em ultrapassar sua função imediata e manifesta, sua aparência e chegar às suas relações externas.

Impõe-se, portanto, para a realização desse estudo, a necessidade da investigação dialética da realidade concreta

que, no caso específico, encontra, nos fatos sociais, o seu ponto de partida.

Para Karel Kosik, (1976)

"...totalidade não significa todos os fatos. Totalidade significa: realidade como um todo estruturado, dialético, no qual ou do qual, um fator qualquer (classe de fatos, conjunto de fatos) pode vir a ser racionalmente compreendido. Acumular todos os fatos não significa ainda conhecer a realidade; e todos os fatos (reunidos em seu conjunto) não constituem, ainda, a totalidade. Os fatos são conhecidos da realidade se são compreendidos como fatos de um todo dialético, isto é, não são átomos imutáveis, indivisíveis e indemonstráveis, de cuja reunião a realidade saia constituída se são entendidas como partes estruturais do todo". (p.p. 35-36)

Considerados isoladamente os fatos tornam-se abstratos. Isolá-los do movimento significa torná-los objetos de contemplação; seria aceitar a realidade no seu imediatismo, na sua simplicidade, sem nela dimensionar a síntese das relações sociais de uma sociedade determinada. Esta forma de pensar são re

presentações a nível do "pensamento comum" que não corresponde à compreensão real das coisas e da realidade, porque exclui delas a realidade do movimento. O objeto fica, portanto, reduzido à sua manifestação, à sua aparência, que, por si só, não tem existência real, porque só o movimento é criador da realidade; e este aspecto não é apreendido pelo pensamento comum. Conclui-se, portanto, que, sendo a realidade do movimento, dialética e dinâmica, a representação desse movimento também deve ser dinâmica, a fim de não petrificar, no campo das representações, aquilo que é dinâmico no real.

Retomando o que é enunciado no início deste capítulo, só é possível explicar a educação se situarmos a sociedade global da qual ela faz parte, ou seja, a totalidade concreta em que essa educação se materializa, assim, há de se considerar a prática educativa como um momento particular, onde todos os momentos parciais se relacionam.

A sociedade em que vivemos é uma sociedade capitalista dependente, periférica, situada no 3º mundo, caracterizada por alto índice de exploração do capitalismo hegemônico e uma divisão de classe bastante estratificada.

O conflito central em nossa sociedade é a luta de classes. É uma luta de classes antagônicas, a dominante - detentora do capital e a dominada - possuidora da força de trabalho que precisa ser vendida para a subsistência dos seus possuidores. As relações fundamentais que se estabelecem entre es

As duas classes são relações de antagonismo, de contradição, de oposição, o que poderá contribuir para o fortalecimento e/ou transformação das estruturas sociais, dependendo do poder e do domínio exercido por uma classe em detrimento dos interesses da outra.

Acredita-se no poder da transformação, através da compreensão da evolução histórica que deu origem às formas sociais em vigência na sociedade capitalista, hoje, surgidas por motivos específicos do modo de organização do capital e controle das forças produtivas dentro de um sistema de relações sociais também específico e particular. Isto se dá em consequência do desenvolvimento das contradições que existem no bojo da própria sociedade.

As contradições constituem, portanto, o motor da luta de classes na transformação social e é, através delas, que a sociedade avança e se renova. Pela contradição se chega à qualidade dialética da totalidade, à compreensão da relação todo/parte, ao reconhecimento do real como histórico-social, à captação da essência do fenômeno. Ignorar a contradição é assumir uma postura conservadora e fatalista, pois abstrair esse elemento é retirar do real o movimento, é aceitar o existente como realidade absoluta, universal e eterna, é retirar do homem o poder de criar e se transformar, de ser sujeito de sua práxis, um ser ativo e pensante, mediador e mediado pelo processo histórico (Kosik, 1976).

O tipo de organização social atual surgiu em decorrência de outras formas anteriores e seu próprio processo de desenvolvimento favorece o seu declínio e cria condições para o surgimento de uma nova sociedade, o que torna evidente o caráter histórico da totalidade concreta e a força de trabalho do homem - o **operariado** - a principal razão histórica da luta de classe.

O capitalismo, para se manter, elabora teorias e normas fundamentadas nos seus interesses e tenta universalizá-las, através da mistificação. Para exercer o seu processo de dominação, tenta assegurar sua exploração através dos meios não econômicos, da negação da exploração e divisão de classes, e de um discurso pretensamente universal e igualitário, portanto, falsamente idêntico e homogêneo. A ideologia dominante tenta, assim, garantir, mediante um discurso homogêneo, a divisão social e suas conseqüências.

Vivemos, então, num mundo social estratificado e, nesse bojo de sociedade capitalista, onde vários grupos lutam por uma parcela maior das vantagens materiais e sociais, encontra-se a escola como momento particular, mas, também, como parte indissociável da totalidade, desempenhando a sua função educativa. A escola, com todo o seu aparato pedagógico, é uma das grandes organizações culturais e, como tantas outras, uma instância social que comporta no seu interior as características da sociedade global.

Fazendo parte do social, a escola apresenta, no seu interior, as mesmas relações de mudança e de reprodução que caracterizam a totalidade. Daí poder-se afirmar que é possível atuar dentro da escola porque existe dentro dela um espaço garantido pela existência objetiva de seu contrário, de sua negação.

*"A escola permanecerá, pois, completamente incompreensível ou antes completamente mistificada, se não se relacionarem todas as modalidades de sua ação com a oposição de classes na sociedade capitalista, com a divisão da sociedade em classes ou proveito da classe dominante; porque, é a partir deste antagonismo, que os outros vão inteirar-se não só da existência de que é possível identificar o seu funcionamento." (SNYDERS, 1977, p. 27).*

Atribuir-se à escola, numa sociedade de classes, apenas a condição de reprodutora das desigualdades sociais, onde o conhecimento trabalhado e os valores defendidos estão apenas a favor da reprodução, da dominação, é um posicionamento reacionário, radical e unilateral, onde se deixa espacrar a análise do movimento interno da própria escola e do seu vir a ser<sup>(14)</sup>.

O trabalho realizado pela escola - a educação - pode ser uma pressão à não participação no sentido de que tenderia a formar o obediente e não o colaborador independente e so

---

(14) Sobre o assunto consultar MELLO - Magistério do 1º Grau, da competência técnica ao compromisso político - Cortez-1982.

lidário. Neste caso, a educação assumirá o seu aspecto demobilizador e reacionário cujo objetivo é a manutenção do "status quo". Mas, a escola pode ser também o lugar em que se promove a participação política, o que dar à educação um outro caráter, o da perspectiva de transformação.

As contradições da sociedade se manifestam também na educação, enquanto parte desse todo. Os educadores, através de suas práticas diversificadas, docência, serviços especializados - entre outros, a Supervisão da Educação, - como um dos segmentos da sociedade civil, pode exercer, consciente e/ou inconscientemente, a dominação ou não, dentro do contexto escolar.

Outras considerações teóricas que orientam este estudo podem ser apreendidas no próprio desenvolvimento do trabalho como um todo e na relação que se estabelece entre as várias partes.

## **CAPÍTULO IV**

### **A FALA DO SUPERVISOR DA EDUCAÇÃO - UM TESTEMUNHO DE SUA PRÁTICA.**

Este capítulo contém as representações do Supervisor da Educação, a nível de Unidade Escolar, expressas através do seu discurso, onde se encontra um testemunho de sua prática, suas angústias e seus temores. Esses discursos constituem uma fonte rica de informações e significados que o nosso trabalho não esgota.

A apresentação é distribuída em 3 (três) partes que correspondem às categorias utilizadas na análise.

**PARTE 1** - OS ELEMENTOS QUE CONFIGURAM A PRÁTICA EDUCATIVA - FUNÇÃO TÉCNICA E FUNÇÃO POLÍTICA DO SUPERVISOR DA EDUCAÇÃO.

**PARTE 2** - A SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO - UM MECANISMO "A SERVIÇO DE"?

**PARTE 3** - A SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO CONFIGURADA POR UMA VISÃO DE MUNDO.

**PARTE 1 - OS ELEMENTOS QUE CONFIGURAM A PRÁTICA EDUCATIVA - FUNÇÃO TÉCNICA E FUNÇÃO POLÍTICA DO SUPERVISOR DA EDUCAÇÃO.**

*"Se a Supervisão Escolar está cumprindo as suas funções implícitas, isto é, decorrentes da política vigente como racional, funcionalista, tecnicista, ingênua, acrítica, direcionada, conservadora, executória, perpetuadora da estratificação social, caracteriza-se como função em relação ao sistema e como disfunção em relação à educação".*

(SILVA, N.S.F.C. - p. 73)

Toda prática educativa está inserida dentro de determinado espaço, em uma certa realidade concreta e limitada. Ela reflete as relações de forças da totalidade e tem sua própria de inserção, a fim de operacionalizar seu projeto pedagógico que poderá estar a serviço da manutenção ou transformação da ordem vigente.

Portanto, a educação visa instrumentalizar o povo para determinados fins de participação social, tendo, pois, uma dupla função: uma TÉCNICA - enquanto dotada de instrumentos do "como fazer", e outra POLÍTICA - enquanto voltada para os "fins" da participação social. Entretanto, essas funções não são polos opostos e excludentes; ao contrário, elas são mutuamente

inclusivas, estão intimamente relacionadas, inter cruzam-se e se confundem numa única função - a FUNÇÃO EDUCATIVA.

Considerando que a educação tem uma função técnico política, ela pode tornar-se um instrumento de luta. Luta para estabelecer uma nova relação hegemônica que permita construir um novo bloco histórico. E o ponto de partida para um trabalho de educação nessa perspectiva é o compromisso de "assumir a liberdade e a crítica como modo de ser do homem" (FREIRE, 1978, p. 6).

O sentido político da educação está em instrumentalizar as massas para uma participação mais efetiva no processo de desenvolvimento da sociedade; está em oferecer condições para a compreensão das relações de forças existente na sociedade; está em refletir sobre as questões mais amplas da realidade de político-sócio-econômica, em que vive a humanidade.

*"Nesse sentido a educação se constitui num espaço político pedagógico, onde os homens preocupados em se situar podem lutar por uma existência mais autêntica e uma sociedade mais justa". (GADOTTI, 1983, p. 8)*

Assim, é preciso que a escola ofereça uma prática social livre e crítica, onde a idéia de liberdade<sup>(15)</sup> coincida

---

(15) Liberdade, neste contexto, tem a significação dada por Paulo Freire - "o modo de ser o destino do homem que só terá sentido na história que os homens vivem" - Educação como prática de liberdade.

com a luta consciente dos homens por libertar-se, onde se possa exercitar livre e criticamente o direito de pensar e de agir.

É preciso, ainda, que a escola ofereça condições para que o povo entre em contato com a cultura mais elaborada, a fim de permitir-lhe conhecimento real do concreto, o que poderá oferecer condições para uma efetiva participação social. É preciso, portanto, que o saber seja conquistado por todos, e, principalmente, pelas classes populares, para que essas, uma vez tendo acesso à linguagem e ao modo de pensar da classe dominante, possam lutar em condições de igualdade de pensamento. Para tanto, é preciso que o conteúdo veiculado na escola tenha uma real significação social, para que a educação possa cumprir realmente a função técnico-política que lhe cabe.

Torna-se patente, portanto, a necessidade de oferecer aos homens, através da educação, a consciência das condições e da natureza da sua própria ação. Tanto os explorados, como os exploradores precisam dessa consciência para poder lutar. Aqui, a função educativa se torna de real importância. Ela se confunde com a função problematizadora da realidade que aí está. Ela poderá oferecer a instrumentalização e a "ferramenta" para o processo de transformação, porque o processo educativo e a conscientização jamais se separam, um não existe sem o outro, uma vez que *"todo apredendizado deve encontrar-se intimamente associada, à tomada de consciência da situação real"*. (FREIRE, 1980, p. 6).

Sendo a função educativa uma função técnico-política, os educadores, sujeitos de sua práxis, desempenham consciente e/ou inconscientemente uma ação com fins propostos. O político constitui, portanto, o próprio ser do ato educativo, enquanto ato humano e, como tal, inserido na luta concreta dos homens.

Os educadores, através de suas práticas diversificadas - docência e serviços especializados - desempenham funções específicas no contexto escolar que são definidas pela própria política educacional. Essas práticas, por sua vez, têm origem na divisão social do trabalho na sociedade capitalista.

Na divisão social do trabalho escolar, de acordo com a legislação vigente, cabe ao Supervisor da Educação - um dos serviços especializados da escola - a função de cuidar da melhoria da qualidade de ensino, através da assistência e do controle ao planejamento, execução e avaliação da ação docente. Nesse quadro, o supervisor é considerado, apenas, um "técnico" responsável pela aplicação de mecanismos que garantam "melhor rendimento" e "melhor produtividade" no trabalho escolar.

Cabe aqui dizer, entretanto, que as funções no processo educacional não se definem pela parte legal, mas, sobretudo, pela orientação que se dá à prática. É preciso, portanto, acreditar que existe uma educação de classe acontecendo

no dia-a-dia da formação e organização das classes e que ser educador é aceitar esse processo e buscar nele o seu lugar, o seu espaço de ação.

Nesta concepção, a função do Supervisor da Educação passa a ser pensada em função de sua prática, à medida em que ela for inserida em uma prática política mais ampla de redifinição dos fins da educação e dos interesses a que ela serve.

A função atribuída ao Supervisor da Educação, na linguagem oficial e na literatura pesquisada, é de "elemento capaz de garantir a eficiência da tarefa educativa", através do controle de produtividade do trabalho docente. Eficiência, eficácia, produtividade, fluxo e refluxo de informações e controle, linguagem própria das Teorias de Administração de Empresas, são elementos utilizados na explicitação da função desse profissional da educação.

A íntima relação das Teorias de Supervisão com as Teorias de Administração é sintoma da ênfase no caráter técnico atribuído ao Supervisor da Educação. Para tanto, a legislação e a literatura específica atribuem a esse profissional a tarefa de organizar, planejar, coordenar, assessorar, orientar, controlar e avaliar as tarefas docentes no processo educativo.

Essa concepção está incorporada ao modo de pensar e de ser dos Supervisores, que assim se expressam, quando falam

da sua função:

"O papel da supervisão, hoje, no contexto escolar, é dar **orientação técnico-pedagógica** mais que qualquer coisa (...). Veja, a ênfase é mais em orientar técnicas". (S-1)

"(...)Aqui, eu chamo a atenção para o trabalho da supervisão, que deve ser um trabalho de **cooperação e ajuda**". (S-7)

"A função da Supervisão, no contexto escolar é **orientar** o professor, oferecer metodologia e **acompanhar** o trabalho didático-pedagógico". (S-11)

"A função, realmente, é **planejar - orientar - avaliar** o trabalho docente, para garantir a melhoria do ensino". (S-16)

"O trabalho de Supervisão, na 1ª fase, é um trabalho de **acompanhamento**, de **controle** e de **avaliação** do trabalho docente. Entretanto, nem sempre acontece como a gente quer, porque fica na dependência do Administrador e da aceitação do professor". (S-20)

Pelo visto, a concepção de Supervisão em Educação expressa pela quase totalidade dos supervisores entrevistados está muito ligada aos conceitos de Supervisão, definidos pela legislação vigente e veiculados na literatura específica (Ver pág. 51) e que são também enfatizados nos Cursos de Pedagogia. A supervisão é sempre colocada como um elemento **facilitador** do trabalho docente. Expressões como - **colaboração, apoio, ajuda, liderança, integração, acompanhamento, controle**, entre outros, na mesma linha de significação, são usadas para definir a função do Supervisor da Educação.

Um aspecto importante a ressaltar é que todos os supervisores entrevistados têm claro que sua presença na escola tem como finalidade "**cuidar da melhoria da qualidade**" do ensino e, ainda, que sua presença na escola é importante e imprescindível para um "**bom rendimento**" escolar.

"**Consciente**" da finalidade de sua função - "**cuidar da melhoria da qualidade**" - e, sem realmente conseguir desempenhá-la a contento, porque o contexto escolar não oferece as mínimas condições, o supervisor, sem vincular o problema à totalidade, ou seja, ao social mais amplo, tenta encontrar saídas dentro da própria escola e, como não encontra, se angustia e aponta culpados para o fracasso de seu trabalho que recai ora no Sistema Educacional - materializado pela SEC; ora no professor despreparado e não envolvido; ora no aluno desinteressado; ora na família que não se envolve nos trabalhos da escola; ora

na burocracia - materializada pela centralização do poder.

"É importante salientar isto, nós estamos muito amarrados na SEC. A Supervisão não desenvolve melhor o seu trabalho porque é muito controlada, muito limitada. A maioria dos supervisores que eu conheço gostariam de executar um trabalho melhor. A gente pensa, a gente planeja, mas na hora "H" não se pode realizar, porque falta tudo. O culpado é o **sistema** - não queria usar essa palavra, mas não tem outra. Quando você pensa em atuar mesmo, não tem condições de realizar, de se expandir. É mais fazer o que mandam. Você só vai ajeitando, não tem condição de ir em frente, de agir com um pensamento seu, porque sempre tem os limites". (S-5)

"Nós temos problemas sérios na orientação, porque muda muito o coordenador de área e professores e nós ficamos num eterno recomeçar. (Por que essa mudança?) Bem, o pessoal entra muito em licença para tratamento de saúde. Não sei explicar, mas os professores vivem sempre tirando licença. (...) A meu ver, **se o professor se interessasse mais** um pouco era possível conseguir algo melhor. É chato acusar os outros ou colocar a culpa no outro, mas eu penso as

sim. (...) Veja, o problema dos alunos da 2ª fase, não sabem ler nem escrever, é um problema serissimo. E o pior é que o professor da 5ª série não quer mais assumir isto porque eles dizem que não são alfabetizadores". (S-6)

"Olha, **o aluno hoje não quer nada**. Muitos alunos não estudam, pensando só na recuperação. Eles não se envolvem nos trabalhos de sala-de-aula. Pra eles, a televisão é muito mais importante". (S-13)

"Um outro problema é **a mão participação dos pais**. Hoje, **as mães não ensinam mais aos filhos**. Do jeito que o aluno leva o dever para casa, traz de volta. É necessário que a família assuma. A escola sozinha não dá conta". (S-25)

"É bom colocar, aqui, o problema da **burocracia que dificulta o trabalho de supervisão**. Este ano, nós elaboramos um projeto pedagógico, considerado ótimo pelos professores e quase não pudemos executá-lo, porque tivemos que pedir permissão às Coordenações do CREC e da EI, uma vez que alterava uma resolução do DG-1; e, quando a

permissão chegou, já estava no final do semestre (...) Entretanto, nós começamos a desenvolver o projeto a nível de experiência, antes da aprovação da cúpula toda. Isto dificulta o nosso trabalho, porque a gente não tem autonomia para decidir". (S-11)

A maioria dos supervisores entrevistados percebe que a concepção proclamada não corresponde ao real, entretanto, poucos discutem o problema na sua essência. A forma de apontar outros como responsáveis pelo fracasso do seu trabalho, sem no entanto relacionar a posição desse outro com o contexto social mais amplo, demonstra a falta de articulação entre os problemas da escola e a realidade concreta. Isto porque o que circula na instituição escolar não é algo criado por ela, é o resultado das condições da sociedade capitalista, em sua totalidade.

As colocações sempre ficam ao nível da justificacão, embora alguns discursos contenham elementos que tentam representar o real. Entretanto, os supervisores não conseguem atingir a essência do problema, que se apoia em pontos básicos como: a divisão social do trabalho, chegando à escola e cada um lutando por mais afirmação para garantir o seu espaço; o gigantismo da escola, nas últimas décadas, e esta sem condições de atender à população que a procura; o autoritarismo do sistema vigente refletindo na escola e incorporado pela mesma; a especialização das funções como decorrência da divisão social do tra

balho.

Os supervisores, em diversos momentos do seu discurso, expressam a função da supervisão, atribuindo-lhe um caráter assistencialista/paternalista ao trabalho docente. Qualquer possibilidade de uma análise mais objetiva, quando se questiona esse assistencialismo pedagógico, é sempre descartada, o que vem, portanto, confirmar que a função da supervisão, a nível de escola, se processa nestes termos.

"A importância maior do trabalho de supervisão é a **sistematização do trabalho docente**. (...) Por exemplo, se o supervisor não estiver presente no departamento<sup>(16)</sup>, os professores não planejam e ficam esperando o supervisor chegar. Ninguém começa o trabalho, ninguém toma iniciativa". (S-21)

"O supervisor assiste o professor dando orientações, porque do contrário, o professor fica perdido, sem saber arrumar o trabalho. (Isto não faz o professor ficar dependente? Isto é, não corre o risco de tirar a autonomia do profes

---

(16) **DEPARTAMENTO** - Reuniões semanais e/ou quinzenais que agrupa professores por série (1ª fase do 1º grau) ou por área de estudo (2ª fase do 2º grau), supervisores e coordenadores de área para avaliação dos trabalhos realizados e planejamento de atividades. O "departamento" em escola de reforma, na 1ª fase, é realizado em horário oposto ao trabalho de sala-de-aula. Para tanto, os professores são remunerados com o valor de 10 (dez) horas/aula. Na 2ª fase é definido dentro do horário normal do docente.

sor?) Olha, o problema da dependência é um ne  
gócio muito sério e sem saída. A dependência  
é tão grande que chega ao ponto do departamen  
to ficar vazio quando o supervisor falta; a pon  
to do diretor dizer - "hoje os professores não  
planejaram porque o supervisor não veio". Veja  
como é difícil resolver isto. Eu mesma não ve  
jo saída. (...) A importância da presença do  
supervisor é tão grande que a ausência desse  
elemento pode levar a escola a uma desorganiza  
ção total. Eu mesma já me afastei durante um  
semestre por problemas de saúde (gestante) e,  
como a SEC não colocou outro supervisor, o ní  
vel dessa escola, que é considerado um dos me  
lhores do Estado, desceu tanto que criou séri  
os problemas pra mim e pra Diretora. Tivemos  
que fazer um trabalho com os professores no  
ano seguinte, a fim de melhorar a imagem da es  
cola na SEC". (S-26)

"O supervisor ajuda o professor a montar o pla  
nejamento, porque se ele não estiver presente,  
o professor, sozinho, não faz. E o pior de tu  
do é que o professor não faz e quem leva a cul  
pa é o supervisor". (S-2)

A dependência do professor em relação ao supervisor

- nada fazendo sem a sua presença - não seria um tipo de inércia que, embora em nada contribua para imobilizá-lo numa outra direção, favorece o caos ou a manifestação da desordem para manter a ordem, o que pode caracterizar a reprodução das relações sociais para manutenção da ordem vigente, numa sociedade capitalista dependente de um país periférico de 3º mundo?

Considerando que qualquer ação conseqüentemente tenha, como antecedente, uma preocupação que poderá estar comprometida ou não com a transformação, a manutenção da dependência do professor em relação ao supervisor, não será um mecanismo utilizado por este para garantir o seu "status quo" e, conseqüentemente, sua dominação sobre aquele? Ou, essa dependência não será conseqüência da falta de competência técnica do supervisor que, não assumindo, tenta mistificá-la através da dependência do professor à sua ação?

Na tentativa de fazer uma reflexão mais crítica na discussão da relação supervisor X professor, procurando descobrir relações mais profundas que tornassem as explicações mais objetivas, insistimos no questionamento sobre a dependência e assistencialismo, mas as representações dos supervisores não saem do nível anterior. Em alguns momentos, aparecem colocações a nível mais elaborado, em busca de "bom senso". Nestes casos, o germe da crítica se esboça e a realidade parece ficar descoberta como forma de desmistificação da ideologia dominante, entretanto, a tentativa de desvendamento do real emerge, mas não

se confirma.

"Nós trabalhamos dentro de uma linha de colabo  
ração, de apoio, de ajuda, dando liberdade ao  
professor para que ele desempenhe um trabalho  
criativo. (...) Por outro lado, a gente sabe  
que essa colaboração, essa ajuda, esse apoio,  
até certo ponto, é controvertido, ao ponto de  
se dizer até que a supervisão é dispensável;  
que o professor é capaz, como sempre foi em  
épocas remotas, de realizar o trabalho sozi  
nho. Por isso, eu acho que a supervisão pre  
cisa mudar a forma de atuação. Realmente, eu  
não sei sugerir o quê de concreto, pois, quando  
a gente começa a fazer uma análise da prá  
tica, a gente percebe que está oposta ao dis  
curso. Não sei explicar o porquê real, mas  
muitos fatores entram aí, a partir do momento  
em que a gente se encontra, como também da  
própria conjuntura-político-social-econômica,  
em que se encontra o país e, ainda, do pró -  
prio Sistema Estadual de Ensino. Você sabe,  
porque já sentiu na pele, o papel de supervi  
ção é cumprir as determinações e normas da  
SEC". (S-7)

Pela forma como os supervisores explicitam a sua

prática, é possível perceber a ênfase da função técnica no de desenvolvimento da ação supervisora. São enfatizados os **meios** em detrimento dos fins, o "**como fazer**" em detrimento do "**porque fa**zer". Os supervisores, na quase totalidade, discorrem o tempo todo sobre os processos usados na ação supervisora e alguns enfatizam a importância de conhecer e aplicar métodos e técnicas, como única forma de melhorar o seu trabalho.

- "O meu trabalho se prende aos seguintes aspectos: Como professora eu sempre me avaliava e via em que estava errada, e, quando entrei na Supervisão eu tentei trabalhar em cima dos pontos que eu falhei. Por exemplo manejo de classe, métodos e técnicas de grupo".(S-16)
- "O meu trabalho é orientar o professor em métodos e técnicas. Eu procuro ajudar o professor no planejamento e na sala de aula, ajudando na disciplina da classe, etc. No planejamento, nós definimos o plano da semana e quando eu vou às salas de aula, eu verifico se o plano está sendo executado do jeito que a gente planejou". (S-26)
- "O trabalho de supervisor exige que ele tenha um pouco de prática para poder orientar os professores. Eles exigem muito do supervi

sor no detalhamento de objetivos, na escolha de atividades, etc. O supervisor precisa ser bem preparado em métodos e técnicas".  
(S-27)

A partir destas constatações, parece evidente que o trabalho da Supervisão da Educação está centrado no assistencialismo ao desenvolvimento da ação docente, o que vem, portanto, corroborar a tese já levantada e bastante discutida nos ENSEs (Encontros Nacionais de Supervisores da Educação) por alguns estudiosos<sup>(17)</sup> no assunto, que a função técnica da supervisão é a mais enfatizada no desenvolvimento da ação supervisora.

Através do discurso, é possível perceber, ainda, que a grande maioria dos supervisores entrevistados incorporaram, sem nenhuma criticidade, as vigas mestras da ideologia burguesa, aderindo simplesmente ao mito do modernismo e do ativismo, sem no entanto questionar a aplicação de tudo isso no decorrer de sua prática.

"Nós participamos de tudo: estamos presentes no planejamento, fazemos visitas às salas-de-aula, realizamos maratona no final de cada bimestre, elaboramos e aplicamos testes de avalia

---

(17) Coelho, Gadotti, Silva Júnior, Ronca, Nogueira Silva, Sani N., Arroyo

ção, revisamos as cadernetas, preenchemos a fi  
cha de avaliação somativa, e, ainda, preenchem  
 os todos os formulários do Setor de Estatística  
 da SEC e do IBGE". (S-27)

"Aqui nós realizamos o nosso trabalho de forma **integrada**. Primeiro, há a reunião do pessoal técnico do complexo para tentar garantir uma unidade de ação em todas as escolas. Depois o setor pedagógico define com os professores o planejamento por série e por turma. Ninguém to  
ma decisão sem consultar o setor competente. O nosso trabalho abrange tudo que se refere ao setor pedagógico, como por exemplo: notas de alunos, reuniões de pais, assistência aos pro  
fessores nos departamentos, visitas às escolas e as salas-de-aula, elaboração de material sub  
sidiário para o professor e outras atividades de cunho pedagógico". (S-19)

- "Olha, nós, este ano, tentamos inovar no traba  
lho de recuperação. Nós estamos trabalhando com **recuperação contínua e paralela**, a fim de diminuir o índice de reprovação". (S-12)
- "Nós usamos o "**pré-teste**" para colhermos elemen  
tos para o planejamento e o "**pós-teste**" para

verificar o rendimento na avaliação final".

(S-21)

- "O planejamento é feito no início do ano com detalhamento e operacionalização de objetivos".

(S-14)

A influência do <sup>dogmatismo</sup> ~~socialismo~~, do psicologismo, do economicismo é muito marcante na escola, observa-se, nos discursos dos supervisores, a utilização de certos jargões específicos dessas áreas, sem se darem conta das bases teóricas; dos reais conceitos desses elementos.

O verbalismo e o ativismo desenfreado nas escolas se manifestam na sobrecarga de trabalho; nas burocráticas exigências de preenchimento de fichas, planos, guias, na ausência de revisões pedagógicas sobre o trabalho de equipe, isto é, na ausência de reflexão sobre a prática, como forma de perceber a relação que existe entre os problemas da escola e o contexto social, político e econômico no qual a escola está inserida.

Tentando discutir esses fatos com os supervisores, o problema é simplesmente desviado na sua origem. Fatos como: contexto histórico que gerou a supervisão na escola; divisão social do trabalho; dominação e autoritarismo na sociedade capitalista e que se reflete na escola; formação do supervisor e do professor, sem questionamento da realidade que aí está, são to

talmente ausentes e quando aparecem não são discutidos na sua essência e, sim, na sua manifestação.

A função técnica e a função política do educador deve ser pensada, não só apenas em relação aos objetivos mais amplos propostos pela política educacional, mas, sobretudo, em função da problematização dos homens em suas relações com o mundo. Isto porque o modelo educativo proposto pela política educacional é um modelo verticalista, centralizador e imposto, do qual o educador não participou da elaboração e sua adesão total a esse modelo transforma-o em um mediador ou um mero expectador de um modelo verticalista.

Na tentativa de forçar uma reflexão sobre o papel político do educador, durante as entrevistas, tentamos colocar indicadores que conduzissem a um pensar sobre a prática, como por exemplo - porque um trabalho centrado apenas no assistencialismo e no controle da ação docente? - A supervisão faz tudo isto de forma consciente? Alguns supervisores afirmam que seu trabalho gira em torno, apenas, do professor,

"Eu só faço isto, não vejo saída". (S-20)

"Eu acredito que meu trabalho fica mais nisto". (S-26)

"Nem sei responder. Nunca pensei nisto, sabe?"

"Olha, pra mim isto basta" (S-3); outros supervisores

colocam algum elemento que sai do nível anterior, entretanto, o supervisor tenta usar certos artifícios para descartar sua função fiscalizadora, para dissimular o autoritarismo, a dominação.

"Olha, eu sou muito pelo direito do funcionário. Isto porque eu sou muito curiosa por legislação e eu procuro sempre orientar os professores para reivindicar os seus direitos e eles até que me procuram. **Eu procuro ver os direitos para não só cobrar deveres, a fim de não me tornar chata**". (S-17)

Em alguns discursos, é possível detectar elementos que mostram a preocupação com a responsabilidade com os seus pares, com o trabalho de conscientização dos membros da escola, como forma de garantir mais independência no trabalho pedagógico, mais conhecimento da realidade. Entretanto, os elementos apontados como significativos para uma "boa atuação docente", não ultrapassam o círculo das relações mais imediatas a nível de "senso comum", tornando o conhecimento limitado ao nível da superficialidade.

A forma de dicotomizar o técnico e o político, isto é, deixar de lado o técnico - "o como fazer" para abordar o político - "o pensar sobre" - no outro extremo, é uma forma muito ingênua de ver a realidade, apesar da "boa vontade" em acertar,

uma vez que o técnico e o político não se separam, eles estão no mesmo contínuo. Em educação, não se é primeiro político para depois ser técnico . As duas coisas se completam.

"No planejamento,<sup>(18)</sup> nós damos uma assistência ao professor em termos de métodos e conteúdo. Sô que eu acho que no momento não é disso que o professor está precisando. Ele precisa é de discussão sobre os problemas da educação de um modo geral. O professor precisa ser alertado para esses problemas. Ele precisa de uma injeção. Aqui nós estamos tentando, este ano, dinamizar os departamentos neste sentido. Pois veja, o departamento é muito monótono e o professor fica sô naquela de fazer o plano da semana, o que acontece nos primeiros 40 minutos, e depois fica sô na enrolada. Em virtude disto, este ano, como eu ia falando, nós estamos querendo melhorar o nível do departamento.(...) (O trabalho é sô para encher o departamento?). Não. Não é sô encher não. É que eu acho que o professor está precisando de algo mais que planejamento pedagógico. Não apenas os professores, mas os supervisores também. É um trabalho para todos". (S-23)

---

(18) **Planejamento** aqui é sinônimo de **Departamento**.

"Olha, aqui, a gente tem oportunidade de discutir, em conjunto, os problemas da escola e procurar alternativas juntas. Nós procuramos trabalhar com o grupo mostrando a necessidade de sermos educadores em vez de, simplesmente, professores - administradores - supervisores. Eu acho que isso vai além do assistencialismo pedagógico". (S-9)

"O fato real é que o professor, muitas vezes, chega à escola sem saber didática, sem saber o conteúdo das disciplinas. O professor não sabe trabalhar os passos da leitura; não sabe fazer treino ortográfico; não sabe organizar atividades para explorar os fatos fundamentais. Isto toma muito tempo do supervisor e, quando a gente assume só isso, que é o que realmente acontece, o supervisor deixa de pensar em algo mais importante sobre a educação, para se transformar no professor do professor, orientando só metodologia". (S-1)

Colocamos na discussão a tese defendida por alguns educadores<sup>(19)</sup> em que a ação supervisora como está sendo desenvolvida nas escolas, através de um controle rígido e de um assis

---

(19) Coelho, Arroyo, Almeida, Nogueira, outros.

tencialismo centralizador da atividade pedagógica, desmobiliza e pode até esvaziar a ação docente do professor; grande parte dos supervisores não é capaz de discutir e, simplesmente, ignora o assunto. Entretanto, alguns conseguem se aperceber do significado do problema e tentam justificar, sem, no entanto, discutir o problema na sua essência, pois os elementos colocados no discurso, apenas, demonstram a importância do professor no desenvolvimento da ação supervisora, mas não são evidenciados os elementos essenciais na relação supervisor X professor. São apresentadas, apenas, a "aceitação" e a "confiança" do professor como elementos indispensáveis ao desenvolvimento da ação supervisora.

"É, realmente, o professor é o elemento chave do trabalho do supervisor. A supervisão só existe porque existe professor. Mas a supervisão é importante porque organiza o trabalho docente". (S-5)

"O trabalho de supervisão é um trabalho muito sério e precisa de muita confiança por parte do professor; e isto a gente percebe que não existe. O professor não confia muito no supervisor, porque existe aquela velha história de que supervisão está na escola para exigir mais trabalho, mais papel para preencher e que sua função é apenas trazer recado e trabalho da

SEC". (S-11)

"É claro que o valor do trabalho está neles. Se eles quiserem, bem! Do contrário, o trabalho do supervisor vai de água abaixo. Por isso, nós tentamos um trabalho de conquista e de confiança". (S-28)

De um modo geral, as análises feitas sobre a relação supervisor X professor não passam de pseudo-análises. Isto porque os problemas centrais não são devidamente encarados. Os problemas, neste âmbito de relação, são postos, no mais das vezes, em termos psicológicos - a nível de "aceitação", "confiança", "conquista" - o que contribui para escamotear os reais problemas da concretização da prática educativa, que são gerados pelas contradições da sociedade de classe em que se vive e que a escola reproduz no seu seio.

Percebe-se que relações autoritárias e verticalistas ainda predominam na relação supervisor X professor. Esse tipo de relacionamento é um reflexo do modelo autoritário do sistema político vigente e das relações de poder estabelecidos e, a tentativa de procurar resolvê-lo, através de dimensões psicológicas de "aceitação", "confiança", "conquista", é uma forma de fugir ao esclarecimento do problema e de encobrir a sua real manifestação.

Entretanto, isso não é mecânico, porque a sociedade não é estática. Nela existem contradições que se refletem

na escola. Como a sociedade, a escola é um lugar de conflito. É preciso olhar para escola sem separá-la da totalidade do social e captar, dentro dela, as contradições existentes.

A função do Supervisor da Educação na escola se concretiza na coordenação e estruturação do trabalho docente, através dos processos administrativos de planejamento - controle - avaliação. Um elemento importante no desenvolvimento desses processos é a seleção e a organização dos conteúdos programáticos que fazem parte da ação educativa através da ação docente.

A categoria conteúdo foi colocada na discussão, para verificar o nível de apreensão do supervisor em relação à significação social dos conteúdos desenvolvidos pela escola. Isto porque o conteúdo veiculado na escola pode servir como mecanismo de aceitação e, conseqüentemente, manutenção da ordem vigente, isto é, pode ser uma forma de acomodar as classes populares, através da incorporação da ideologia dominante, domesticando-as em algum esquema de poder ao gosto da classe dominante, ou poderá servir como elemento de desvendamento do real, transformando-se, portanto, num instrumento real de saber e de luta.

As representações dos supervisores sobre os conteúdos trabalhados na escola demonstram dois níveis de apreensão.

No primeiro nível, estão agrupados os depoimentos

dos supervisores que vêem o conteúdo apenas como um elemento de decorativo do plano de trabalho do professor, que poderá ser copiado de qualquer fonte, sem nenhuma criticidade e sem nenhuma reflexão sobre a sua validade social. Para estes, o conteúdo das ciências é neutro e universal e serve a todos em qualquer lugar e em qualquer circunstância, da mesma forma.

"Olha, o conteúdo trabalhado é copiado da Proposta e do livro didático, o que faz, muitas vezes, o conteúdo ficar fora da realidade do aluno". (S-1)

"O conteúdo é retirado do livro didático e os objetivos a gente tira da Proposta da SEC". (S-3)

"O planejamento é feito de acordo com a Proposta. Agora, os objetivos, a gente tenta situar de acordo com a realidade do aluno". (S-4)

Sem uma reflexão crítica sobre a importância do conteúdo na função educativa, a forma de apenas transcrever a listagem de conteúdo da Proposta Curricular da SEC e do Livro Texto, na maioria das vezes, também indicado pela SEC, essa forma de decalque, nos leva a dois pontos de análise. De um lado, a percepção que os supervisores têm da relação entre o conteúdo que a escola trabalha e o nível de consciência em que ele pode operar é unilateral, no sentido que o primeiro nada tem a ver com o

segundo e vice-versa; isto é, a reciprocidade da relação que im  
plica numa operação mais complexa do pensamento não é percebida  
 ou não é considerada. Por outro lado, os supervisores desacre  
ditam totalmente no papel de transformação da educação e, sim  
plesmente, cruzam os braços numa atitude de "nihilismo pedagógico", isto é, nada é possível fazer, então deixam o barco rolar.

No segundo nível, situam-se os depoimentos dos su  
pervisores que já apresentam uma certa preocupação com a signi  
ficação social dos conteúdos que a escola seleciona e desenvol  
ve no seu processo educativo. Mesmo reconhecendo que os conteú  
dos das Ciências têm validade universal, os supervisores, situa  
dos neste nível, reconhecem que os conteúdos precisam ser sele  
cionados, a fim de atender aos objetivos que a escola se propõe  
 a desenvolver. É possível perceber, na fala desse grupo de su  
pervisores, elementos que demonstram uma tentativa de elabora  
ção de uma consciência crítica sobre a significação social dos  
 conteúdos. Entretanto, percebe-se, nestes discursos, que os su  
pervisores, muito preocupados com o índice de aprovação no fi  
nal do ano letivo, tentam reduzir o conteúdo ao mínimo, como  
 critério de aprovação. Isto poderá demonstrar a incorporação  
 do discurso da classe burguesa em relação à educação, transfe  
rindo a ênfase da quantidade pela ênfase na qualidade. Esse me  
canismo poderá prejudicar toda uma tentativa de fazer da escola  
 uma instância de difusão de uma nova ordem democrática.

Reduzir o conteúdo ao mínimo possível é um dos gran

des equívocos da escola, quando trabalha com alunos de classe subalterna. É aceitar e pregar a priori, que o aluno pertencente a este grupo social é um ser inferior, incapaz de aprender determinados conteúdos. Na verdade, a redução dos conteúdos ao **mínimo** e a **adequação** à realidade nada mais é do que um mecanismo de discriminação social utilizado pela escola.

"Olha, a gente se preocupa muito com o conteúdo. Nós procuramos definir o **mínimo** por série, para garantir uma unidade na escola e também para atender ao aspecto de transferência do aluno. Esse **mínimo** é baseado na **nos**sa realidade e naquilo que o aluno deve e **po**de **aprender**, tendo em vista a série anterior e a série que o aluno vai cursar no ano seguinte. Para selecionar esse conteúdo, nós nos baseamos na Proposta da SEC, em livros textos e também na nossa experiência de trabalho.(...) Por sinal, a EI está fazendo um trabalho junto aos supervisores, coordenadores pedagógicos dos complexos e coordenadores de área das escolas, sobre o problema da adequação dos conteúdos. (Sic) (Como vocês vêem esse aspecto de "adequação" à realidade do aluno?) Olha, nós estamos fazendo um **es**tudo dos conteúdos que os livros textos **tra**zem, porque, na maioria das vezes, estão mui

to alheios e muito distante do conhecimento das nossas crianças. Nossa preocupação é sobre o conteúdo veiculado no livro texto. Um exemplo, entre outros - os nossos livros são doados pela SEC, através do PLIDEF/MEC e a maioria dos livros de Estudos Sociais e alguns textos do livro de leitura sã falam do Rio e S. Paulo. Sendo a dotados esses livros, corre o risco do professor esquecer o Nordeste e a criança ficar sem realmente conhecer aquilo que está perto dela e é a sua realidade imediata. E, ainda, algumas informações sobre o Nordeste são deturpadas nos textos. <sup>(20)</sup> A gente sabe que o aluno vê televisão e conhece mais coisas desses estados que até mesmos os professores que não têm tempo para ler nem ver televisão, porque trabalham dois/três/turnos, mas é preciso ter cuidado com os textos. A nossa preocupação, em relação a conteúdos, não é para regionalizar, nem tão pouco individualizar, mas é, simplesmente, selecionar o melhor para atender o aluno". (S-5)

---

(20) Tratando-se de deturpação de conceitos sobre o Nordeste, lembro-me de certo livro de Estudos Sociais adotado pela SEC/Pb., que denominava a Paraíba de "**Terra das Emas**". Era tão ridículo o conceito porque na Paraíba não existe emas, nem na BICA (Jardim Zoológico da Capital). A Paraíba é sempre exaltada como **Terra dos Tabajaras, Terra das Acácias, Paraíba, masculina mulher macho** (fato ligado à posição da Paraíba na Revolução de 30, quando João Pessoa negou apoio ao Presidente. E, como a Paraíba é feminino - O Estado DA Paraíba - recebeu esta denominação.

A sensibilidade de quem busca transformar uma determinada situação permite, de certa forma, vislumbrar caminhos que merecem ser discutidos. O "adequar o conteúdo à realidade" para atender melhor o aluno merece uma análise por dois ângulos.

De um lado, a "adequação" poderá estar no sentido de partir do nível cultural do aluno e fazê-lo caminhar na busca de conhecimentos e habilidades que lhe permitam participar como sujeito da própria cultura. Neste ângulo, a escola se constitui num lugar de crescimento intelectual e desenvolvimento de potencialidades.

Considerando que em educação o ponto de partida é o aluno e o ponto de chegada é a apreensão da realidade concreta<sup>(21)</sup>, numa outra visão; o adequar à realidade poderá ser uma forma de "plantar o homem na terra", sem lhe oferecer uma visão de mundo onde as relações se estabelecem num ambiente muito restrito e imediato, sem vinculações na totalidade maior. Proclamar que o conteúdo deve ser de acordo com o nível de aspiração e os interesses imediatos do aluno, a fim de não gerar conflito, é uma forma ingênua e simplista de ver a educação.

Esta forma de proclamar a necessidade de uma "educação adequada" à realidade do aluno, para não gerar conflito, é uma maneira de escamotear os reais problemas educacionais; uma

---

(21) Sobre o assunto consultar as obras de Paulo Freire.

forma de fugir do compromisso de educador como gerador e organizador de cultura; uma tentativa de não assumir socialmente de público a função política a favor da classe dominante; enfim, é tentar jogar a responsabilidade dos atos para o aluno que não consegue caminhar dentro da escola, acusado de não aprender a ler e escrever porque é desinteressado, porque vem de família social humilde e que deverá permanecer cada vez mais humilde, porque, no dizer de DEMO (1980, p. 77), "em termos sociais, o pobre não poderia jamais receber apenas uma educação "adequada", porque seria oficializar sua desvantagem".

Nas discussões sobre o significado social dos conteúdos veiculados na escola, surgiram elementos importantes como - conteúdo para escola de centro X escola de periferia e conteúdo trabalhado por escola pública X escola privada.

Ainda, sobre o assunto, alguns supervisores fazem colocações onde aparecem visivelmente a sua posição política; ora incorporando a ideologia da classe burguesa - aos pobres qualquer coisa serve -, porque, na realidade, eles não têm nada e não querem também nada:

"Bem, aqui a gente não precisa pensar muito sobre o conteúdo que o aluno aprende. **Tudo serve.** Veja, as escolas em que eu trabalho são de periferia e os alunos, geralmente, vêm de **Favelas** e do **Mangue**. São alunos que não têm muito

conhecimento das coisas. **O mínimo que o professor der para eles é importante. Qualquer coisa ajuda**". (S-27);

ora tentando colocar no conteúdo que a escola trabalha, elementos que possam situar o aluno no contexto e oferecer-lhe algo para interferir na realidade, mesmo imediata. Entretanto, percebe-se, pelos relatos, que a inclusão desses conteúdos no currículo fica, apenas, no nível de apreensão do supervisor, vez que não chega ao aluno, para o professor. O supervisor consciente disto fica angustiado.

"Olha, a nossa grande preocupação é que o conteúdo seja **adequado à realidade** do aluno e também à filosofia geral da escola que é uma política humanizadora. Além dos objetivos específicos das disciplinas do currículo, nós colocamos objetivos no sentido de promover o aluno a tomar decisão. Nós fazemos um trabalho muito grande com os professores e os alunos nesse sentido, promovendo campanhas sobre as necessidades da comunidade, como por exemplo - **resolver problema de esgoto, de lixo e outros**. Agora, às vezes, eu me angustio, porque muitas coisas que se decide nos Departamentos não chegam ao aluno, param nos professores. O que se vê e se sabe é que o profes

sor está ligado mesmo é em conteúdo da disciplina e nada mais. Eles não vêem o outro lado. Veja bem, essa escola é de periferia e a comunidade é de uma pobreza franciscana sem limite. Eles precisam primeiro resolver os seus problemas para depois pensar na escola. (Será que eles não precisam, também, do conteúdo das Ciências, para articular melhor os problemas reais com o modelo de sociedade que aí está?). É, eu sei, mas é preciso começar a fazer alguma coisa também pelos problemas imediatos. Aqui o índice de evasão é muito alto, é preciso fazer alguma coisa para resolver isto". (S-9)

Mais uma vez se percebe, nos discursos, a ênfase no assistencialismo/paternalista, que agora transita na tríade supervisor X professor X aluno, e em grande valorização do social que funciona como forma de mistificar a ação que a escola realiza com alunos de classe social subalterna.

A supervalorização do social pode levar o educador "bem intencionado", inconscientemente, a assumir postura reacionária e conservadora e pode, também, servir para desviar a atenção de elementos mais relevantes a serem considerados na prática educativa. O atribuir-se os erros e acertos da educação à ênfase no social pode ter implicações muito sérias, além de se constituir uma explicação conservadora para a marginalização so

cial e política da grande maioria da população.

Um outro aspecto observado, nesse posicionamento, é a delimitação de problemas como evasão escolar, ao âmbito restrito da escola. A tentativa de querer resolver esses problemas buscando apenas soluções pedagógicas no âmbito interno da escola, é uma postura pedagógica ingênua e simplista, uma vez que descarta a tese de que esses problemas têm suas raízes além do ensino e, conseqüentemente, da área educacional; são parte de um contexto mais amplo - social, político, econômico e cultural.

## CONCLUINDO

A função educativa quando voltada para os seus pólos de desenvolvimento - Função Técnica e Função Política, produz uma educação voltada para o aprender a produzir e para o aprender a ser. Atende, portanto, aos dois grandes sentidos da Educação - o Econômico e o político.

De acordo com NÓBREGA<sup>(22)</sup>

"uma Educação para a Política não omite os profissionais qualificados para a Sociedade. Mais do que apenas trabalhar, eles repensam a sociedade

(22) NÓBREGA, F. Pereira - Educação para a Política - **Jornal O NORTE**, João Pessoa, 8 de julho de 1983.

dade, capazes que são de dirigi-la; o político deixa de ser privilégio das classes liberais ou dominantes. Todo cidadão é um momento de reflexão política nacional, porque, efetivamente, se educou para o exercício consciente da cidadania".

O aspecto político intrínseco a toda ação educativa se mostra no discurso dos supervisores em sua totalidade e em determinados momentos bem acentuado, embora não se possa assegurar que disso eles tenham consciência.

A prática educativa do Supervisor da Educação está centrada na assistência técnico-pedagógica à ação docente, no sentido de garantir a melhoria da qualidade do ensino. Para desenvolver a sua prática, os supervisores valorizam a técnica com ênfase nos procedimentos, nos meios, nos recursos, nas estratégias, que desconectados e valorizados indistintamente se sobrepõe ao conteúdo, o que vem desmobilizar o caráter político da educação a favor da classe subalterna.

Relações verticais e autoritárias são percebidas nas relações Supervisor X Professor, como um reflexo do modelo autoritário do sistema político vigente e das relações de poder estabelecidos.

A tentativa de resolver os problemas da educação,

através da valorização do social e/ou de formas psicológicas, demonstra que o Supervisor "bem intencionado", trabalhando num sistema de relações verticais, sem se aperceber, incorporou a ideologia burguesa e, inconscientemente, faz uso dela na sua prática.

O aspecto político da ação do supervisor junto aos professores aparece expresso numa relação de dominação e autoritarismo, quando o supervisor afirma, no seu discurso, sua função de "estruturação da ação docente".

**PARTE 2 - A SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO - UM MECANISMO "A SERVIÇO DE"?**

*"É preciso que ele descubra tudo o que existe aã de seu e de alheio; de assumido e de im posto; de pedagogia como "prática de liberda de" ou de prática da opressão através da pe dagogia. Que ele saiba olhar um lado e o ou tro da educação, escolher o seu e lutar por ele".*

*(Brandão - 1981 - p. 11)*

A Supervisão da Educação faz parte dos chamados ser viços técnicos e sua função, no contexto escolar, não tem um ca ráter docente nem administrativo, e, sim, técnico-pedagógico. O caráter técnico atribuído à Supervisão da Educação é enfatizado nas diretrizes oficiais e na própria literatura específica, uma vez que a quase totalidade dos autores definem a Supervisão co mo um "serviço técnico a serviço de". A seleção de conceitos, abaixo descritos, confirma a ênfase no "tecnicismo" e, conse qüentemente, reforça e induz uma ação de controle sobre o pro cesso.

- "Supervisão é um **serviço técnico** experiente que visa fundamentalmente o estudo e o aperfeiçoa mento de modo cooperativo de todos os fatores

que afetam o crescimento e o desenvolvimento do educando".

(Burton e Brueckner - 1947)

- "Supervisão é um **programa planejado para a melhoria da instrução**".

(Adms e Deckey - 1953)

- "Supervisão é um conjunto de atividades cuja função básica é o **melhoramento contínuo do currículo, isto é, a ajuda no desenvolvimento de melhores situações de ensino-aprendizagem**".

(Willes - 1967)

- "Supervisão é um **processo de liderança educacional através do qual se orienta a escola como um todo, tendo em vista a consecução de suas legítimas finalidades**".

(Abu-Merhy - 1969)

- "Supervisão é o **trabalho de assistência e treinamento em serviço: assistência à execução das atividades desenvolvidas pelo professor, desde o planejamento até a avaliação final; treinamento em serviço tendo em vista modificar a atuação do professor**".

(Prestes - 1978)

- "Supervisão é o projeto de **ajuda técnica** no planejamento e avaliação das atividades educacionais, a nível de sistema ou unidade escolar, a fim de que os objetivos pretendidos pelo sistema sejam alcançados".

(Przybylsky - 1978)

Não nos propomos a analisar a listagem de conceitos apresentada, entretanto, uma leitura rápida nos leva a observar pontos de convergência, entre os vários autores citados, tais como: **cuidar da melhoria da qualidade e orientar o currículo para garantir a consecução de objetivos propostos.**

Alguns autores<sup>(23)</sup> que estudam a Supervisão da Educação, têm afirmado que esse é o ponto crítico da Supervisão, na educação brasileira, uma vez que, no exercício de sua função básica - "implementar diretrizes curriculares" -, a supervisão a executa sem questionar o aspecto ideológico do fenômeno "qualidade", sempre proposto nas diretrizes da política educacional e, ainda, de acordo com Silva Júnior (1977), "a Supervisão da Educação não participando das definições dessa política, ela apenas cuida da execução. Portanto, ela cuida do "como", sem questionar o "porquê".

A função técnica - "implementar diretrizes curricu

---

(23) Arroyo-1980, Coelho-1981, Gadotti-1980, Nogueira-1981, Silva N.-1980, Silva Júnior-1977, Zung-1979.

lares" -, atribuída à Supervisão da Educação, expressa nos documentos oficiais e reforçada na literatura específica, tem se prestado a muitas controvérsias, quer de caráter teórico, quer de caráter prático. Para uns<sup>(24)</sup>, tendo em vista sua função básica, a supervisão é considerada um "elemento provocador de mudanças e catalizador dos interesses dos docentes", com responsabilidade de garantir a melhoria da produtividade, enquanto para outros<sup>(25)</sup>, a supervisão tem uma ação "conservadora e desmobilizadora" e, sua verdadeira função é "mediar e controlar a circulação e a manutenção do caráter ideológico que prevalece na educação formalizada".

Na verdade, uma análise mais profunda na forma de explicitação da função - "implementar diretrizes" - implicaria, por parte dos responsáveis pela ação, num conhecimento detalhado e aprofundado dos reais objetivos das diretrizes curriculares expressas na política educacional e, ainda, a ação implementar, a nível de escola, poderá implicar na interferência e/ou invasão e até esvaziamento da ação do professor, elemento responsável pela dinamização da relação ensino-aprendizagem.

Considerando a supervisão um "agente de mudança", ela deverá ser, necessariamente, exercida por um profissional competente, com profundo conhecimento das normas da política educa

---

(24) Balzan-1982, Brandão-1982, Przybylski-1982, Witmann-1981.

(25) Almeida-1980, Arroyo-1979, Nogueira-1981.

cional e, também, da realidade existente, a fim de sugerir e prover meios para a mudança. Além de conhecer e ser capaz, o supervisor precisa também acreditar no que está por trás dessas mudanças; do contrário, a sua ação cairá num vazio e, conseqüentemente, no descrédito. De acordo com Silva Júnior (1977), "desprovidos de visão crítica das questões educacionais e sem preocupação em situar a exata posição da política educacional no contexto mais amplo da política governamental, os Supervisores Escolares não conseguiram, sequer, desenvolver sua função básica de implementadores de currículos".

Tomando, ainda, como elemento de análise a proposição - mudança para garantir melhoria da produtividade, no caso específico, melhoria no processo ensino-aprendizagem, algumas indagações, embora não se pretenda respondê-las neste estudo - Melhoria em relação a quê e a quem? - Qual o parâmetro de melhoria da qualidade? Quais as condições oferecidas ao profissional supervisor para garantir melhoria da qualidade? - Garantir melhoria da qualidade não implicaria na necessidade do supervisor, agente de controle do processo, participar, também, nas definições dessa política, como forma de se sentir comprometido com ela?

Ao se considerar a função "implementar diretrizes curriculares" um processo de "mediação", faz-se necessário tecer algumas considerações. O significado de mediação dada a ação que o supervisor executa não implica, necessariamente, em

desmobilização. Poderá ser ou não, em grau maior ou menor, pelo efetivo exercício da prática do Supervisor da Educação, que, por sua vez, será embasada e orientada por uma concepção de mundo e de homem. O significado de mediação está, portanto, ligado à orientação impressa à prática do supervisor que não dependerá, apenas, das proposições da política educacional, mas, sobretudo, da formação como educador do profissional supervisor, dos seus valores como homem e como educador, do seu compromisso com o projeto pedagógico que desenvolve.

A partir das considerações sobre - supervisão agente de mudança , supervisão mediação e manutenção do caráter ideológico da educação formalizada e, dada a importância deste aspecto, neste estudo, parece-nos oportuno afirmar que a efetiva função da Supervisão Educacional dependerá de fatores, tais como: formação do supervisor, momento histórico em que a prática está se realizando, compromisso político do profissional supervisor com o projeto de educação que desenvolve, competência técnica para realizar a ação supervisora, visão crítica, por parte do supervisor, dos problemas que a escola enfrenta e sua vinculação com o social e, ainda, acreditar no que faz, tentar buscar espaço e realizar sua ação da melhor forma possível.

Tentamos, dessa forma, captar no discurso dos supervisores entrevistados, elementos que nos conduzisse a uma compreensão da direção imposta à prática exercida pela Supervisão da Educação. Ao falar do seu fazer, no dia-a-dia, os supervisores

centram sua prática ora numa ação de conscientização sobre a política norteadora da escola, ora na orientação imposta ao planejamento escolar com ênfase no conteúdo e/ou em métodos e técnicas, dependendo do grau de ensino da escola e do nível cultural dos professores.

"Aqui a gente tem oportunidade de discutir, em conjunto, os problemas da escola. Desde que cheguei, a minha estratégia de ação é a discussão para que o professor tente seguir a filosofia da escola, que é promover uma política humanizadora. Dessa política, devem emergir pessoas conscientes. Pra isso, a gente teve que estudar muito sobre conscientização. Eu acredito muito no trabalho de discussão. (...) Esse trabalho é realizado para que professor, supervisor e administrador sejam, simplesmente, educador. Olha, nós discutimos muito sobre a necessidade de humanização do trabalho. Deixa eu te mostrar esses textos que nós trabalhamos no Departamento. (Vimos alguns textos e discutimos alguns conceitos). Veja, é tudo dentro dessa linha de humanização. Fazemos um grupo com um único objetivo - promover uma educação humanizadora. Por isso, usamos o Departamento para discutir conteúdo, mas também para discutir esses problemas; os nossos alunos são mui

to carentes e a escola não pode ficar ilhada do social. A nossa maior preocupação é mostrar isso aos professores". (S-9)

- "O nosso trabalho não apresenta muita dificuldade. Acho, talvez, não sei, é porque a escola é de 1ª a 4ª série. Parece que o pessoal da 2ª fase e do 2º grau enfrentam uma "barra pesada". Eu vejo isso nas reuniões da SEC. Nunca traba-lhei na 2ª fase. Bem, aqui, a gente se sente necessária ao trabalho. Os professores procu-ram muito a supervisão. Nós tentamos fazer um planejamento unificado por série. Orientamos todas as séries. Tenho que estudar bastante pa-ra não cair no descrédito, porque, prá mim, o fundamental é o professor acreditar que o super-visor tem algum subsídio prá dar, do contrário, o supervisor não consegue nada". (S-17)

- "O meu trabalho é feito da seguinte maneira: eu dou assistência nas escolas (\*) todos os dias. Dou assistência ao planejamento semanal, onde elaboramos planos de aula e planos de unidade; preparo material subsidiário para o trabalho do professor em sala-de-aula. Olha, eu dou orien-tação em todas as áreas do currículo, em rela

---

(\*) O supervisor trabalha em duas escolas de 1ª à 4ª série.

ção a conteúdos e a métodos de ensino. Oriento, ainda, a avaliação e o trabalho de recuperação".  
(S-18)

- "Olha, essa escola é de 2ª fase e a supervisão tem muita dificuldade de atuar, porque ela não está preparada. Por isso, a nossa prática é muito limitada. Nós coordenamos o planejamento semanal, mas sem muitas condições, a não ser na elaboração de objetivos, técnicas de avaliação e atividades de recuperação, porque aí nós temos segurança. Fazemos também análise de planos, mas só na parte técnica. O nosso trabalho é mais intensivo junto ao coordenador de área<sup>(26)</sup>. Ele, por sinal, é quem orienta o conteúdo, junto aos professores. Nós entramos, quando é possível, mas só na parte técnica. Nós temos problemas sérios na orientação, porque muda muito o coordenador e aí nós ficamos num eterno recomeçar". (S-6)

No cumprimento do papel de coordenador do planejamento pedagógico, o supervisor poderá atuar de forma articulada, envolvendo orientação e discussão de aspectos que vão desde o con

---

(26) **COORDENADOR DE ÁREA** - Um professor escolhido pelo grupo de professores para coordenar os trabalhos, com duração de 1 ano letivo, podendo ser reeleito.

teúdo programático, métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, a assuntos de interesses da escola, dos alunos e da classe de educadores de um método geral. Entretanto, de acordo com os depoimentos dos supervisores, esta articulação não se efetiva vez que, ao assumir a coordenação do planejamento didático-pedagógico, nos deparamos com duas situações distintas e curiosas. A primeira, assistir o planejamento de forma direta, junto aos professores, orientando conteúdos e métodos, o que acontece na 1ª fase (1ª à 4ª série), fato que o supervisor assume, conforme afirma no discurso, com "competência", embora ressaltando o respaldo legal da função - ajudar, orientar, assistir o professor. A segunda, orientar o planejamento de forma indireta, através do coordenador de área. Neste caso, o supervisor torna-se uma figura intermediária com ação de oferecer, apenas, assistência técnica e metodológica, não se responsabilizando pela seleção de conteúdos programáticos, uma vez que ele não se acha competente para opinar em tal nível.

Alguns supervisores, conscientes do problema, discutem o assunto em questão, e já começam a buscar caminhos, numa tentativa de auto-afirmação e como forma de sair do marasmo em que se encontra, embora estejam, ainda, muito presos ao aspecto didático-pedagógico.

- "Olha, o supervisor da 2ª fase (5ª a 8ª série) é muito acomodado, porque não domina o conteúdo, aí ele fica só na orientação de métodos e técnicas

cas de ensino, avaliação e recuperação, num trabalho conjunto com o coordenador de área. Isso cansa, desestimula e faz até o supervisor ser criticado pelos professores. (...) Nós, aqui, tentamos mudar a rotina. Este ano, houve um problema muito sério na área de matemática. Constatamos, quando preenchíamos o mapa estatístico da SEC, que havia um alto índice de recuperação em Matemática, no 1º semestre; e, após a recuperação periódica, os alunos não conseguiram recuperar-se. Aí, nós ficamos muito angustiados e fizemos uma reunião diretamente com os professores. Para não chegar lá de mãos vazias, montamos um projeto de recuperação contínua e apresentamos ao grupo no dia da reunião. Nosso projeto foi aceito e realizamos o trabalho no 2º semestre. Nós trabalhamos muito e estudamos bastante junto com os professores, e os resultados foram excelentes. Foi compensador ouvir dos professores, na avaliação final, que esse trabalho deveria ter sido iniciado no começo do ano. Agora, nós já somos vistas, aqui no colégio, de outra maneira".(S-11)

Considerando os elementos manifestos no discurso dos supervisores, observamos como emergem algumas das questões que vem merecendo a atenção de estudiosos: evidenciam-se aspectos

tos referentes ao papel do Supervisor, à flutuação de idéias em termos do tema da competência e do compromisso, a par e passo com a questão da formação. A orientação centrada em conteúdos programáticos, métodos e técnicas, de forma restrita a exigências técnico-burocráticas, relega a reflexão crítica sobre a relação educação e sociedade a segundo plano, de forma tal que chega a comprometer a supervisão da Educação.

Ao tratar a dicotomização, prática de supervisão na 1ª fase (1ª à 4ª série), prática da supervisão na 2ª fase (5ª à 8ª série), alguns supervisores sempre colocam a problemática em termos de relacionamento. Os demais problemas, parecem não existir, ou pelo menos, não constituem motivo de preocupação imediata. No entanto, é fácil constatar que aquilo que se manifesta nesta área contém problemas de toda ordem, inclusive o de relacionamento. Em se tratando desta parte específica do problema - relacionamento -, não é analisada a forma de inserção desse profissional no contexto escolar - imposto pelo poder -, que, em parte, é visto pelos professores como um "fiscal do sistema"; aquele que "traz" e "leva", podendo, portanto, gerar inconformismo e desconfiança. Também não é analisado o aspecto da divisão social do trabalho escolar, onde cada um, nos dias-de hoje, procura garantir o "seu pedaço", como forma de sobrevivência. A ausência dessa análise contextual poderá refletir uma formação profissional voltada, apenas, para os aspectos pedagógicos e psicológicos da educação.

Os supervisores, ao analisarem este aspecto da sua prática, que faz parte de um todo concreto e articulado, se expressam de forma particular e desarticulada:

- "O problema maior da supervisão é que seu trabalho depende da **aceitação**. O seu trabalho depende da **boa vontade** do professor". (S-28)
  
- "Na primeira fase, não existe dificuldade, porque os professores são mais **acessíveis** e se identificam com o trabalho da supervisão.(...) Mas, na 2ª fase, o negócio é outro, não existe aceitação. Os professores são muito **auto-suficientes**, se consideram dono do saber. Além do mais, eles acham supervisão um trabalho **dirigido** e eles não gostam de ser dirigidos". (S-20)
  
- "Os professores da 1ª fase são mais **malleáveis** e **acessíveis**". (S-6)
  
- "Os professores da 1ª fase são mais **humildes** e **cooperativos**". (S-16)

- "Os professores da 2ª fase são mais **rebeldes**, não aceitam qualquer coisa". (S-20)
- "Os professores da 2ª fase são mais **exigentes**". (S-17)
- "Alguns professores de 2ª fase criticam a supervisão e chegam até a xingar, dizendo - **essas "do ras"**<sup>(27)</sup> **não fazem nada**". (S-19)

Tentando discutir o problema da "**rebeldia**", da "**auto**suficiência" dos professores de 2ª fase, em contraposição com a "**humildade**", a "**acessibilidade**" dos professores de 1ª fase, alguns supervisores evidenciam um nível de senso crítico sobre o problema em si, não muito comum na maioria dos discursos.

- "Bem, eu acho o seguinte: os professores de 5ª a 8ª série, geralmente, têm licenciatura plena. Eles sabem o conteúdo e também ganham mais, podem ler mais e entendem mais de política. Isto é, o nível político é mais alto, eles discutem os problemas, argumentam o certo e o errado. Eles sempre dizem - Está acontecendo isto e aqui lo, e como a SEC vem exigir? - Eles querem ex

---

(27) "**DORAS**" - Supervisoras, Orientadoras, Administradoras.

plicações e justificativas para as ordens. O su  
pervisor fica sempre "na mal", porque é ele quem  
traz os recados". (S-22)

- "Um dos aspectos pode ser o nível intelectual. O professor de 2ª fase tem Licenciatura, o de primeira só tem o pedagógico. Mas, pode ser também pela forma como o professor é engajado no Estado. Às vezes, o professor é RE<sup>(28)</sup> e está ali só para quebrar um galho, enquanto termina o curso superior de medicina ou de engenharia, é o caso dos professores de Ciências e de Matemática. Ou então, é um professor, mesmo com ou sem licenciatura, com um contrato de emergência<sup>(29)</sup> e sem esperança de ser renovado, na 2ª fase se vê muito isto". (S-14)

- "As dificuldades na 2ª fase podem ser atribuídas a dois fatores: Primeiro, falta da nossa parte maior segurança em conteúdo, aí a gente recua. Segundo, o pessoal da 2ª fase é melhor em nível intelectual e ganha mais, embora a situação econômica não seja melhor, por isso, eles são muito rebeldes. Talvez, o supervisor esteja deixando um espaço porque vai recuando na

(28) "RE" - Regente de Ensino - não faz parte do Quadro de funcionários.

(29) "Contrato de Emergência" - Contrato feito por um período de tempo, sem vínculo empregatício.

2ª fase, porque não domina o conteúdo. Isto faz com que o OE (Orientador Educacional) entre no campo pedagógico - no campo da supervisão -, porque, ao assumir o trabalho, ele vai logo dizendo e tirando o corpo fora - "Olha, eu vou ajudar, mas não assumo conteúdo, porque não é de minha responsabilidade" -. O supervisor é quem deveria ver essa parte com os professores, mas como ele não domina o conteúdo, vai perdendo terreno e vai ficando desacreditado". (S-6)

A imprecisão na definição clara e objetiva das funções da Supervisão da Educação, a nível de escola, acaba, forçosamente, gerando verdadeira confusão no exercício da prática, uma vez que, o supervisor é sempre convocado para qualquer "serviço-extra", tornando-se, portanto, num mero "joguete", cujas habilidades podem ser centradas para qualquer propósito.

Embora o supervisor, em alguns casos, seja consciente do seu papel, ele se vê amarrado à burocracia do Sistema, tendo que assumir, para tanto, postura que não lhe agrada, por exemplo, ser o porta-voz da SEC, preencher fichas que não levam a nada, deixar o seu trabalho pedagógico para realizar censo escolar, etc.

- "Um outro problema sério é que não existe uma fundamentação da supervisão; e isto dificulta o

trabalho. Não existe uma definição real do "que fazer" da supervisão. Ela faz de tudo e termina não fazendo nada. Eu fico angustiada diante do problema. A gente trabalha mais que todo mundo. O nosso trabalho devia ser mais dinâmico, mais atuante, mas não cair numa rotina de preencher papel para ficar no fichário e ninguém lê". (S-6)

- "O que mais me cansa é a falta de uma definição clara das funções do supervisor na escola. A gente faz de tudo, qualquer trabalho da SEC vem para a supervisora, até trabalho do Setor de Estatística e do IBGE. Também, o trabalho de supervisão é muito burocrático e amarrado na EI. Veja esses mapas que estamos preenchendo (mostrou o material), é muita coisa para não levar a nada, e, também, muito cansativo. **(Esse material é analisado pela EI e discutido com vocês?)** Não, não há retorno. A gente preenche e entrega, mas não é feita uma análise dos resultados por escola, não é feito um estudo de caso. Apenas, serve para elas montarem o quadro da região, enviar uma cópia para a SEC e colocar o resultado, numa pa ampliado, na parede". (S-5)

- "Olha, como não existe uma definição clara das funções, o supervisor é "pau prã toda obra". Ele é "o burro-de-carga" do Sistema, faz de tu do que é necessário". (S-21)
  
- "A supervisão não tem mesmo uma definição clara de sua função, ela faz de tudo na escola e muitas vezes não faz aquilo que é mesmo da sua responsabilidade, que é coordenar a parte pedagôgica da escola. Além dessa papelada que deve ser entregue a EI e a SEC, nós fazemos trabalhos para o setor de estatística e para o IBGE. Para qualquer trabalho "extra", a SEC convoca a Supervisão e a gente tem que parar o nosso trabalho. A gente perde um tempão fazendo isto e não vê nenhum resultado para o nosso trabalho. O problema da papelada e o trabalho burocrático atrapalha muito o serviço de supervisão, mas, para a SEC, supervisão é isso mesmo. É "pau prã toda obra". Qualquer serviço convoca a supervisão e manda executar as ordens. Ninguém está preocupado com o trabalho pedagôgico. Agora, quando chega o final do ano e o negôcio não vai bem, porque todo mundo lá de cima fica cobrando um bom nível de aprendizagem e um alto índice de aprovação, aí a supervisão é quem paga o pato. O pessoal lá de cima, per

gunta logo - Esta escola não tem supervisão?

- E o supervisor está fazendo o que? (S-7)

O ativismo, imposto ao Supervisor pelo poder oficial, que se expressa na sobrecarga de trabalho didático e nas exigências técnico-burocráticas quer de preenchimento de fichas, guias, boletins, mapas estatísticos, relatórios, quer na realização de planejamento, avaliação, reforma curricular, metodologia, poderá levar a prática da supervisão a uma ação pragmatista e imediatista, desviando, assim, sua atenção do núcleo dos problemas educacionais que têm suas raízes no social e não apenas no interior da escola. O ativismo desenfreado não se reduz, apenas à sobrecarga de trabalho, mas, sobretudo, se configura pela ausência de revisões teóricas que fundamentam a prática e proporcionam reflexões críticas sobre o "o que fazer", a fim de que não se tenha, meramente, a prática pela prática.

Coelho (1981), em relação ao acima exposto, assim se expressa:

"preocupados com o atendimento de todas as exigências da burocracia, com as técnicas, os métodos, o preenchimento das fichas, os relatórios, a definição e a realização dos objetivos governamentais, o cumprimento do programa de cada disciplina, corremos o risco de reduzir

mos a escolarização/educação ao cumprimento das formalidades, à execução de tarefas burocrático/administrativas. E assim a questão dos fins, dos compromissos, das possibilidades e limites da ação educativa fica em silêncio e a dimensão sócio-política da Supervisão é escamoteada".

(p. 8)

As contradições do social também se operam dentro da escola. O **fazendo de tudo sem nada fazer**, no nosso caso específico, a prática da Supervisão da Educação se efetiva, dessa forma, numa ação controlada pelo poder oficial, tornando, portanto, a ação, exercida pelo profissional supervisor, em uma "**disfunção**", que poderá conduzir a prática da Supervisão à situação de mero mecanismo a "serviço de".

A título de ilustração, transcrevemos parte do discurso do supervisor de nº 7.

"É importante rever a função da Supervisão nas escolas. Nós sempre pregamos colaboração, ajuda mútua, integração e, às vezes, o supervisor não pode realizar isto. Um exemplo concreto é o problema da greve, em que nós supervisores não tivemos condições de dar um apoio mais efetivo ao professor. E a greve era função de todos e não só dos professores. O resultado foi isso aí, o

trabalho pedagógico ficou prejudicado porque a relação professor X supervisor se alterou ain da mais. O professor sentiu que o supervisor estava do outro lado. O que não era verdade. O supervisor estava sem condições de agir, por que recebeu ordens de cima para assumir a do cência. A situação do Supervisor era a seguin te, muito milindrosa; se ele estava de acordo com a escola (Administração), o professor o considerava um inimigo; se ele tentava ficar neutro, não querendo tomar partido, ele era visto como um elemento em quem não se podia con fiar; e, se ele ficava assistindo às reuniões, no meu caso, tentando ajudar, tentando apoiar, tentando encontrar um equilíbrio, ele ficou mal visto pela EI, órgãos técnicos da própria escola e até por colegas da supervisão do cam po. Para a SEC, o trabalho do técnico, durante a greve, era ficar do lado do sistema, fazendo um trabalho de fiscalização e de denúncia. Aqui, nós reunimos um grupo de supervisores, que não concordou com as diretrizes de cima, e nos po sicionamos contra, não assumimos sala de aula. Entretanto, o resultado para o supervisor, foi desgastante, ele ainda não se afirmou jun to aos professores. O nosso caso é um exemplo, não só de supervisores, de orientadores também".

(S-7)

## CONCLUINDO

Para um desempenho efetivo de sua função básica - "Implementar diretrizes curriculares" -, comprometidos com os interesses da maioria, a Supervisão da Educação precisa compreender que a educação e a escola são realidades enraizadas historicamente, e, que sua prática não é neutra; o "seu fazer" está ligado a tudo de concreto que acontece na sociedade - reprodução, exploração, contradição, transformação.

Entretanto, com uma formação alienante e acrítica, onde as relações de contradição do social não são discutidas, o supervisor, sem condições de refletir sobre sua prática, em geral, não percebe que, na escola pública, realiza a supervisão que convém ao Estado, e, por conseguinte, à classe que o mantém, estando, portanto, desenvolvendo uma função a "serviço de".

Preocupados com o atendimento de todas as exigências da burocracia, com as técnicas, os métodos, o preenchimento de fichas, a elaboração de planos e de relatórios, o detalhamento e a operacionalização de objetivos, o supervisor, inconscientemente, reduz, a sua função educativa ao cumprimento e execução de tarefas burocrático/administrativos. Esse ativismo desenfreado e a ausência de uma reflexão sobre a prática e a escola que temos, dificultam a elaboração e o desenvolvimento de um projeto educativo e político-social, comprometido com a maioria.

**PARTE 3 - A SUPERVISÃO DA EDUCAÇÃO CONFIGURADA POR UMA VISÃO DE MUNDO.**

*"Confiança com coragem  
 Vibração com fantasia  
 e mais dia e menos dia  
 a lei do circo vai mudar.  
 Todos juntos somos fortes...  
 Não há nada pra temer.  
 ...E no mundo dizem  
 que são tantos  
 saltibancos como nós".*

*(Bacalov, Bardotti e Chico Buarque)*

Evidentemente, toda prática educativa é determinada por uma visão de mundo e, conseqüentemente, por uma concepção que se tenha de homem.

O homem é um ser histórico-social, que se faz e se transforma, construindo e transformando o mundo. Isto é, o homem se constrói pela sua presença no e com o mundo.<sup>(30)</sup> Ele não é apenas um mero expectador da história de sua geração, mas um ser pensante em constante reformulação e desenvolvimento; um ser

---

(30) Sobre o assunto consultar, dentre outros:

- . as obras de Paulo Freire
- . WITTMANN, Lauro C. - Pressupostos críticos e perspectivas de atuação para o Supervisor da Educação - In Anais do IUENSE, Fortaleza, 1982.

criador da cultura e da história, que repete na sua história individual experiências vividas.

Conhecer o homem, contudo, significa compreendê-lo como um ser de totalidade, um ser coletivo, um ser concreto e real. E, compreendê-lo na sua totalidade, supõe vê-lo em função de seu meio ambiente, do contexto sócio-econômico-político em que vive.

No contexto histórico-social, o homem é um ser desafiado a existir. Ele enfrenta o desafio de afirmar-se como sujeito da história, como senhor de si e do mundo. É, portanto, uma luta de confrontos com o mundo, consigo e com os outros, numa busca de afirmação pessoal e de integração comunitária e social.

A superação desses confrontos está na possibilidade de uma consciência crítica que resultará do envolvimento com a realidade.

*"Esse envolvimento significa: conhecimento e participação. Isso é bem mais que ter informação sobre a História. É ter o senso da história, de estar num processo de vida coletiva, onde a nossa vida individual não se funde, nem se confunde, mas se entrelaça, e onde certos atos aparentemente isolados têm sentido e, até, uma certa explicação, dentro de um contexto maior". (Theodoro, 1982, p. 3).*

O conhecimento e as perspectivas de participação na

realidade poderão ser trabalhados pelo fenômeno Educação. Portanto, pela mediação educacional, o homem possibilita seu processo de integração no mundo e com o mundo.

Entretanto, uma análise crítica da história da educação, principalmente nas suas formas institucionalizadas, mostra que a escola tem cumprido, com mais intensidade, embora não exclusivamente, um papel de mecanismo de discriminação social, reproduzindo e consolidando as relações de dominação e exploração que configuram a sociedade na qual se inscreve, o que poderá retardar e até dificultar o processo de integração do homem. Fatores como: evasão escolar, alto índice de reprovação na 1ª série - excluindo, aí, já uma grande parte da população, seletividade na escola, dicotomização escola pública x escola privada e/ou escola de centro x escola de periferia, bem confirma a vinculação da escola aos interesses da classe que detém o poder.

A partir dessas considerações, tentamos captar no discurso dos supervisores entrevistados, elementos que indicassem o nível de apreensão dos supervisores, em relação a determinados fenômenos sociais que caracterizam a educação na sociedade.

Há sinais de "bom-senso" no discurso de alguns supervisores. Bom-senso no sentido de uma consciência que nasce do seu cotidiano na escola. Mesmo contraditória, a realidade dura e sofrida também educa. O real educa, ainda que for por contradição.

Alguns supervisores, ao expressar o seu pensar sobre o papel da educação no desenvolvimento social, demonstra um nível de "bom-senso", já numa perspectiva de consciência crítica sobre a realidade.

"Pra mim, educação é uma forma de preparar uma pessoa para viver em sociedade. Agora, eu acho que a escola, como ela está aí, está muito longe disto. Hoje, a gente está enfrentando problemas sérios, como desemprego, fome, violência e outros; e a escola está perdida nisto tudo. Ainda não encontrou saída para o impasse. (...) O aluno, na escola, não se prepara para viver em sociedade. Aqui, ele aprende logo a ver quem manda e quem não manda. Aprende a ser subserviente. A educação é muito dominadora, impõe muito e oferece pouco. Existe o problema da pressão pessoal e a escola não pode fugir. O problema maior é que as pessoas que trabalham em educação não estão, realmente, conscientes dos problemas sociais. É necessário,

portanto, rever as atribuições de cada pessoa dentro da escola, para ver o que se pode fazer". (S-26). O "bom-senso" que acima se evidencia prevê que a mudança do que aí está não se opera sem uma consciência crítica sobre a totalidade. Está, tam bém, no reconhecimento de que, nas relações de força, o poder é grande, mas não é absoluto. É possível atuar dentro da escola, numa perspectiva de transformação e, para tanto, precisa conhe cer as relações de força e as contradições que atuam dentro de la e do social maior, da qual ela parte.

Outros supervisores, entretanto, discutem o problema da vinculação da educação com o social, numa visão funciona lista e liberal do homem e da sociedade.

"Olha, educação é importante, porque, formando "**bons hábitos**" e "**habilidades**", ajuda o homem a viver melhor no mundo. É uma semente que o educador planta para **contemplar** no futuro". (S-2)

"Eu sofro muito vendo a escola preparar para uma sociedade de consumo, preocupada, apenas, com conhecimento e esquecendo

a parte **espiritual**  
 e a **moral**. Isto forma o homem  
 defeituoso, aleijado, incompleto. Tudo  
 é importante na escola, até a  
 maneira de vestir, de andar e de  
 falar do professor. Tudo isso interfere  
 na educação". (S-1)

"A escola precisa formar "**bons-cidadãos**",  
 para garantir um futuro melhor  
 da sociedade". (S-3)

Observa-se, nestes discursos, a preocupação de en  
 quadrar o homem numa linha "**moral**" de pensamento e ação. Sem se  
 dar conta, os supervisores expressam toda uma corrente filosófi  
 ca da Escola Nova, cuja preocupação maior era preparar o "**cida**  
**dão**", para garantir uma sociedade justa e humanitária. Uma ideo  
 logia que mistifica o pedagogismo e o legalismo das instituições  
 educacionais, cujo objetivo é despolitização crescente das mas  
 sas, através do poder do pensamento técnico e organizatório, em  
 detrimento do pensamento crítico e politizado. Essa postura  
 contribui para manter a dominação econômica, política e cultu  
 ral das massas excluídas no jogo do poder.

Neste contexto, a ideologia assume um caráter **mora-**  
**lista**, o que não deixa de ser uma forma de conduzir ao imobilis  
mo e ao conformismo, na medida em que se atribui, à educação,

a responsabilidade de preparar para a vida num contexto de dominação e exploração, onde o homem "**bem formado**" deve ser subserviente, responsável, cumpridor dos deveres sociais e, conseqüentemente, despolitizado .

Às vezes, os supervisores, através do discurso, expressam uma visão metafísica da educação, do homem e do mundo, em que as coisas são apreendidas como prontas, definitivas, acabadas, sem perspectiva de mudança. Não se percebe a realidade no seu movimento, na sua transformação. Para a educação que temos aí, **não há mais saída**. A única coisa que nos resta é aceitar a realidade, numa atitude de "**nihilismo pedagógico**" e cruzar os braços.

"(...)a educação, hoje, está  
entrando num cãos total e  
não há mais saída. E isso  
não é um problema local,  
sô nosso, é um problema geral.  
(...)Nós estamos preocupados, mas  
não podemos fazer nada, porque  
não existe mais saída. Toda  
estrutura escolar está montada  
numa linha de reprodução. Não  
há lugar para a transformação". (S-17)

De fato, o problema da dominação exercida pela esco

la, através de sua ação reprodutora, tem o seu significado na ordem das coisas, mas a falta de articulação entre ela e a contradição maior não possibilita a compreensão do problema e torna o discurso vazio de significado.

Aceitar que a educação apenas reproduz é uma atitude ingênua, simplista e unilateral de ver a realidade. O movimento, a contradição, também existem dentro da escola. É preciso, portanto, saber como eles se manifestam e tentar captar sua direção em busca de superação das contradições.

O raciocínio dialético permite reconhecer uma outra função da escola, da transformação, com perspectiva de uma ação organicamente estruturada e articulada, onde se descortina uma nova dimensão histórica. Se, em parte, a escola reproduz o modelo da classe dominante, por outro lado, ela é uma instância de difusão do conhecimento; logo, um espaço privilegiado para articulação e organização de um novo modelo hegemônico. A pressão exercida, na escola, pelos educadores e educandos, em relação a melhores condições de ensino, mais verbas para a educação, melhores salários para os docentes, maior autonomia para as Universidades, é um testemunho de que a escola é um espaço de luta e de organização.

Mesmo sem um suporte teórico que forneça uma fundamentação sólida sobre a contradição entre capital e trabalho, alguns supervisores percebem, na prática, a exploração do tra

balho humano.

"O problema da educação é provocado por vários fatores. Veja bem, o **salário pequeno** desestimula o professor e obriga-o a trabalhar outro expediente para garantir o seu sustento. Não há tempo para ler e, ainda, os livros são muito caros, o salário não dá para adquirí-los. A própria sociedade coopera com isto, a estrutura, o governo. Tudo para impedir o crescimento. Veja, as verbas para educação são sempre as menores. Um verdadeiro complô". (S-10)

"Olha, um bom desempenho docente, do jeito que a coisa está aí, é difícil, não impossível. O professor vive sobrecarregado com um número muito alto em sala de aula. E, como ele ganha pouco, dá outro expediente em outra escola". (S-8)

"O maior problema que enfrento, como supervisora de 2a. fase, é evasão escolar e baixo rendimento do aluno. (...) Em relação a esses aspectos, os professores, muitas vezes, não sabem dizer as causas e nem sabem quem é o aluno que deixou de frequentar. Isto porque eles trabalham, geralmente, com 10 turmas de 45/50 alunos, e, como podem, num caso deste, dar uma assistência maior ao aluno? Além disso, o salário é muito baixo e não motiva o professor". (S-10)

A dominação da sociedade pela burguesia não se dá, apenas, pelo fato dessa classe assumir o poder político, mas, sobretudo, pela hegemonia dos seus valores, de sua forma de pensar e expressar, que, por sua vez, ratificam o poder político. A burguesia, universalizando os seus direitos e os seus privilégios, a nível de discurso, garante a sua manutenção e o seu domínio. A ideologia proclamada e, conseqüentemente incorporada, dificulta a visão concreta e objetiva das coisas.

Alguns supervisores, manifestam a incorporação da i

deologia burguesa impossibilitando uma reflexão crítica de sua ação numa outra perspectiva. Isto pode ser verificado através das representações do supervisor, quando este naturalmente a ceita e justifica a necessidade de seletividade na escola.

"Veja, o que nós queríamos era definir critérios para a entrada de alunos no colégio. O nosso objetivo era selecionar para melhorar o nível. Uma seleção mais rigorosa, para entrar alunos, pelo menos médio (...)  
(Quando a escola assume uma postura desse tipo, não está assumindo um caráter elitista?) Talvez eu tenha me expressado mal.  
Veja, nós já temos os alunos do complexo - 4ª série - que, automaticamente, vêm para esta unidade na 5ª série. Além destes, nós recebemos alunos de outras escolas, não vinculados a complexos, municipais, estaduais e particulares. O que nós queríamos era conhecer o nível do aluno que **gostaria** de ficar conosco e selecionar os melhores. É, pode ser elitismo, mas o problema é que sõ temos "X" vagas e gostaríamos

de trabalhar com os melhores. Nosso objetivo mesmo era conhecer os alunos, a fim de organizar turmas homogêneas. (Veja o problema - os alunos têm o direito a entrar na escola garantido pela Constituição e são escamoteados por falta de vaga. A falta de vaga não é uma forma de mistificar a seletividade?) É, pode ser. Acontece que algumas escolas não fazem seleção, porque o nível do colégio não atende aos anseios da comunidade, e os alunos inscritos não preenchem, sequer, as vagas oferecidas. Aqui é diferente. São muitos inscritos e poucas vagas". (S-5)

As razões apresentadas para justificar a seletividade - **trabalhar com os melhores** - parecem ter sentido bíblico - "**são muitos os chamados e poucos os escolhidos**". Esta forma de pensar, reflete toda uma ideologia camuflada de competência pessoal. O **querer** parece ser **poder**. Todo mundo pode ser um operário padrão, basta "saber" **ser**. Todo mundo tem direito - depende de querer ser o melhor. Entra toda uma orientação para a **competição**. O homem é visto de forma individual, não se apreende o homem coletivo, e mesmo o homem individual não é conhecido como

produto da história e da sociedade. O problema da conquista da vaga é atribuído ao aluno que não se preparou para tanto, ficando a sociedade e a escola, em particular, que reteve esse mesmo aluno por 4 anos e não lhe deu sequer a "competência para conquistar uma vaga", impune por ocasião do julgamento.

Outros supervisores, ao tratar o aspecto individual/coletivo do homem, já expressam as relações de dominação e a importância de consciência e luta de classe, como única forma de desestabilizar o que aí está.

"Como eu já disse antes, é preciso mudar. É só ter coragem e união. Mas tem que **ser posição de grupo** e não um só elemento, pois, se um supervisor sozinho tentar fazer isto, ele corre muito risco. Mas, se a equipe de Supervisão assumir, aí já seria um grupo, aí as repressões, as punições seriam para o grupo, o que torna mais difícil para o pessoal de cima se posicionar. O problema maior da supervisão é este mesmo - **falta de unidade de pensamento, de liberdade e de ação**". (S-7). A apreensão dos li

mites da ação individual, já denota, neste caso, indícios de "bom-senso" e a formação de uma consciência já mais elaborada, uma vez que prevê que a transformação não se dá sem luta.

A importância da consciência de classe é defendida por alguns supervisores. Porém, em alguns discursos, observa-se o medo de assumir determinadas posturas, temendo represália.

"Às vezes, a gente pensa sobre a necessidade de formar um grupo forte para lutar. Mas, esses assuntos não são discutidos a fundo, porque, você sabe, uma discussão nesse sentido, corre-se o risco de se perder o emprego". (S-28). A expressão - "**corre-se o risco de perder o emprego**" - reflete um pensamento desmobilizador que só contribui para a acomodação.

O pessimismo, a covardia, o direito proclamado, que se confere aos dirigentes para decidirem sobre a vida e o destino dos homens, também se constituem instrumento de defesa para o imobilismo dos que precisam lutar por uma sociedade mais justa e mais humana, por uma nova ordem hegemônica, porque a história tem demonstrado que as estruturas sociais mudam inde

pendentemente da vontade individual dos homens.

No pensamento comum, algumas vezes, a ordem das coisas se apresenta invertida. O atribuir-se à família a responsabilidade pelo fracasso escolar é desconhecer que a condição de classe é que determina o tipo de educação e não o contrário. O pensamento, nem sempre, consegue ultrapassar o imediato, e, neste caso, a família passa a ser o depósito de desculpas.

"É, a escola ajuda. Por exemplo, a escola do município onde eu trabalho é localizada num bairro muito pobre e os pais não cooperam. Olhe, na turminha da pré-escola, onde nós fazemos um bom trabalho de segunda a sexta, a família desmancha tudo no sábado e no domingo. Precisa ver os hábitos dos meninos na segunda-feira". (S-12)

"É isso mesmo. Os pais não têm educação para permitir que os filhos possam participar na escola. Pensa, filhos de pais que chegam bêbados em casa, bate na mãe, nos filhos. Esses meninos têm

condições de receber o conteúdo que a escola trabalha? De jeito nenhum". (S-11)\*

A desigualdade social é percebida, mas tudo parece estar na ordem natural das coisas. O pensamento, de certa forma, entra em conflito. Assim, a incorporação da ideologia capitalista ganha enorme importância para a manutenção da ordem sócio-político-econômica.

Só a análise da prática é que conduz à praxis. A análise da prática educativa implica em refletir sobre questões importantes como: teoria/prática, meios/fins, processo / produto, conteúdo/método, dominação/exploração, quantidade/qualidade, ação/reflexão.

A ausência de reflexão sobre a prática tem levado os supervisores a assumirem posições simplistas, ingênuas e desarticuladas do concreto.

Alguns supervisores, ao analisar sua prática hoje, observam que no passado eles eram mais submissos e ingênuos, logo, despolitizados e, conseqüentemente, mais coniventes com o sistema.

---

(\*) Os supervisores 11 e 12 deram entrevista coletiva.

"É isso mesmo, eu tenho até um exemplo concreto. Veja, numa determinada reunião da EI eu estava apresentando os resultados finais do colégio onde aparecia um alto índice de reprovação. Ninguém quis ouvir os fatores que concorreram para aquele resultado. Surgiu logo a pergunta de sempre - a supervisora não fez nada? Veja bem, até as colegas de campo começaram a me acusar. E o pior é que eu, ingenuamente, incorporei tudo, aceitei a crítica e assumi o fracasso. Veja que inexperiência e que falta de visão do contexto como um todo - **as** **sumir sozinha o baixo nível de qualidade de ensino da escola!** Hoje, eu não faço mais isto. Pois, como pode a supervisão, sozinha, arcar com essa responsabilidade? Hoje, eu não carrego a culpa sozinha, não, de maneira nenhuma. Só na hora do fracasso é que a supervisão é vista

e aclamada como o carro chefe da desgraça. Hoje é que enxergo isto, levei bastante tempo para começar a compreender essa engrenagem". (S-6)

Essa forma de pensar já mostra um esboço de tomada de consciência da totalidade, das relações entre os vários fenômenos, do movimento e da contradição existente no social. E, ainda, a consciência de que a ação do supervisor não é isolada no grupo, ela é uma síntese de tudo o que acontece na escola e no social.

A consciência de que o homem é um ser coletivo e que sua ação é uma síntese do social, isto é, o indivíduo reflete o social, numa relação dialética em que o geral e o particular se implicam mutuamente.

## CONCLUINDO

A possibilidade de consciência crítica parte do envolvimento com a realidade. Logo, a visão de mundo é o resultado desse envolvimento, que implica em conhecimento e participação na história.

A concepção de mundo expressa pela maioria dos supervisores, através de suas representações, envolve um conheci

mento superficial da realidade, onde os fenômenos são apreendidos isoladamente e desarticulados de seu movimento e de sua transitoriedade.

Numa outra visão, onde a consciência de que as relações de poder e de força podem direcionar e/ou mudar os rumos da história já aparece em alguns discursos, o que demonstra, que alguns supervisores, conseguem apreender o movimento e a transitoriedade das coisas.

Ainda, muitos supervisores assumem sem discutir a política educacional do Estado, desconhecem por completo a educação que a cada momento se inventa e se realiza na luta das classes populares e, conseqüentemente, não refletem sobre a prática que realizam nas escolas, logo, não conseguem atingir a praxis.

Noutra vertente, encontramos supervisores que já começam a pensar e a interrogar sua prática, a perguntar pela gênese do que fazer e buscar novos rumos para a educação que realizam. A consciência de que, na escola, o supervisor não é um ser isolado, já demonstra certa consciência crítica e bom-senso na forma de ver a realidade.

## CAPÍTULO V

**CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho pretendeu estudar o discurso de Supervisores da Educação como forma de conhecer a função real da Supervisão, a nível de escola, através da explicitação da prática desses profissionais no contexto escolar. E, ainda, explorar as relações entre elementos manifestos no discurso e o contexto social em que a prática do supervisor estar inserida a fim de analisar posições assumidas pelos supervisores no efetivo exercício de sua prática.

O caminho percorrido neste trabalho, nos leva a dois tipos de considerações. Num primeiro momento reflexões sobre a prática que aí está, expressa nos depoimentos dos supervisores entrevistados. E, num segundo momento, considerações sobre os rumos de uma nova prática.

A Supervisão da Educação se configura como uma prática de muitas faces, nem sempre muito clara e precisa, tanto para os estudiosos no assunto, como para os próprios supervisores, vez que, se sentem perdidos no exercício de sua prática quer pela falta de uma definição clara e objetiva das reais funções da Supervisão, quer pelo acúmulo de tarefas que realizam na escola, as quais se constituem num ativismo desenfreado dificultando uma reflexão crítica sobre o "fazer" diário do profissional supervisor.

Na maioria dos discursos, pode-se observar que, o supervisor, tendo recebido uma formação acrítica, não consegue perceber o sentido de sua prática em termos das funções que desempenha como forma de legitimar as relações de poder dentro

da escola, por não perceber a relação existente entre educação e sociedade. Assim, este assume, ingenuamente, um pseudo-comando do processo ensino-aprendizagem, acreditando, realmente, estar em suas mãos a solução para a melhoria da qualidade do ensino e, como isto não se confirma, angustia-se e procura, no próprio contexto escolar, responsáveis para justificar o fracasso de sua ação.

O conhecimento demonstrado sobre os problemas da educação, através da grande maioria dos supervisores, identifica-se com o "senso-comum", em cujo conteúdo a educação aparece como um fenômeno isolado do social. As razões apresentadas como determinantes para os problemas na área da educação são, pois, apreendidas como elementos autônomos, desvinculadas do social e, conseqüentemente, da ação conjunta dos homens.

Num outro nível, alguns supervisores, embora poucos, conseguem perceber a relação educação e sociedade e já começam a articular o seu "fazer" com as relações de força do social. Assim, já começam a pensar em como fazer educação numa sociedade de classes que apresenta sérias contradições no próprio sistema educacional, como também na forma de encarar a educação. Esse grupo de Supervisores já começa a questionar a gênese do seu "fazer", já percebe que sua ação não se efetiva isolada e particularmente, mas representa, sobretudo, uma síntese do social, evidenciando, portanto, este grupo, "bom-senso" na forma de sentir e tratar os problemas educacionais.

O discurso dos supervisores entrevistados fornece elementos ricos de significados para a discussão da percepção do papel sócio-político da Supervisão da Educação junto aos professores e, conseqüentemente, na educação. Os elementos se constituem indicadores da direção imposta à prática, a saber:

- A Supervisão da Educação aparece no discurso dos Supervisores, como absolutamente necessária ao bom desempenho da atividade docente, ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade do processo educativo, embora, os supervisores, na grande maioria, nem sempre se considerem "competentes" para assumir, junto ao professor, a coordenação do processo pedagógico como um todo.

- A prática educativa exercida pela grande maioria dos supervisores, conforme expressa nos seus depoimentos, revela, em geral, uma ação centrada no assistencialismo paternalista à atividade docente. Por isso, a ação se desenvolve na forma de estruturação do trabalho docente com ênfase nos aspectos técnicos-métodos de ensino, formas de avaliação e recuperação, elaboração de planos e guias, preenchimento de fichas, que têm sua importância na ordem natural do processo pedagógico, mas uma vez, considerados desarticuladamente, apenas reforça a ênfase nos meios em detrimento dos fins. ("senso comum").

- Outras indicações são manifestas numa outra vertente, quando os supervisores expressam suas preocupações com os fins da educação mesmo ao ensejo ou propósito da consideração de objetivos. Entretanto, a forma como concebem a ação educativa - conscientização, ação humanizadora, politização - numa visão dicotomizada da parte instrumental (conteúdos das ciências), revela um outro ângulo de consideração, um reducionismo político, decorrente da flutuação da consciência na manifestação em que se esboça "bom-senso". A conclusão que se chega, de um modo geral, é que os supervisores partem de atividades meios sem repensar as atividades fins. E isto, po

de levar a Supervisão ao exercício de funções a serviço de fins propostos não condizentes com os fins pensados e perseguidos por educadores que gostariam de desenvolver uma ação educativa voltada para os interesses da maioria.

- A pouca importância dada à significação social dos conteúdos veiculados na escola, aparece na maioria do discurso dos supervisores, uma vez que os conteúdos são apenas copiados do livro texto e/ou da Proposta da SEC. Em alguns casos, com raras exceções, é pensado o quê trabalhar. Em geral, o conteúdo é colocado apenas em termos de seleção e transmissão, vez que, raramente, aparecem considerações sobre, ou razões que justifiquem a forma de seleção e/ou de transmissão. Os que apresentam certa preocupação com os conteúdos são, na sua maioria, os que estão trabalhando com professores de 2a. fase, mas a preocupação situa-se a nível de conhecimento ou domínio do conteúdo, a fim de favorecer uma ascendência junto aos professores.

- A forma como os supervisores concebem a sua função quando buscam explicitar ou descrever a tarefa da Supervisão, expressa o seu compromisso com a educação que realizam. De um lado estão as manifestações dos supervisores que vêem a Supervisão como executora de ordens e de outro lado, estão os que vêem a Supervisão também nesta perspectiva, mas acreditando e aceitando ser possível, como desafio, mesmo implementando diretrizes empacotadas, desenvolver um projeto de educação voltado para interesses sociais.

- A descrição da prática, no tocante ao que faz, o que não faz, o que deveria fazer ou que deveria mudar, revela a forma como os supervisores apreendem a relação educação e sociedade e, ainda, a forma de encarar a Supervisão numa visão de "Técnico em Educação", com responsabilidade apenas de cuidar da

parte pedagógica, entendida e definida como planos, guias, grades curriculares e outras tarefas técnico-burocráticas, e/ou numa visão de "Educador/Supervisor" com condições de abordar e interpretar os problemas da educação e, em particular da Supervisão, buscando saídas e formas de superação para tais problemas.

- A tentativa manifesta pelos supervisores de solucionar os problemas de evasão escolar, repetência e qualidade do ensino, com soluções como introdução de novas metodologias, seleção dos melhores alunos, adequação do conteúdo à realidade do aluno, expressa uma concepção de educação voltada mais para o controle, a manipulação, a discriminação social.

- Ao denunciar o desinteresse da SEC pela aprendizagem e as diretrizes vigentes na SEC como gerando dificuldades para o trabalho, abaixando o nível de qualidade do ensino pela ênfase no aumento da quantidade, os supervisores parecem não estar se dando conta de que cumprem uma função política de manter pela "democratização do ensino" a dicotomização qualidade/quantidade.

À guisa de conclusão, podemos dizer que, em todos os casos, quer enfatizando o técnico, quer o político, quer buscando um equilíbrio entre ambos, o supervisor exerce uma função técnico-política, na medida em que instrumentaliza e estrutura o trabalho docente, atendendo a determinados fins, embora não se possa afirmar que o supervisor perceba cumprir uma função política e, ainda, se tem consciência da função que exerce junto aos professores. Em alguns casos, observa-se uma tênue manifestação de consciência crítica sobre o seu papel junto aos professores.

Na busca de novos rumos para a Supervisão da Educação, numa perspectiva de uma ação voltada para uma prática educativa comprometida com interesses sociais, necessário se torna colocar algumas idéias:

- As exigências sócio-políticas da Supervisão se dão hoje em um momento histórico significativo da sociedade em que as lutas mais amplas estão voltadas no sentido da burocratização/participação, concentração/distribuição, dominação/democratização, quantidade/qualidade, fazendo-se necessário que daí decorra uma prática social com perspectivas de superação das contradições. A postura básica do supervisor se define pela tendência a um dos extremos da contradição. Ou engaja-se como elemento de controle ou como elemento de mudança, dentro das limitações e imposições historicamente impostas à prática.

- A dimensão educativa, e portanto política, da Supervisão da Educação emerge quando, pelo trabalho de reflexão, negamos a Supervisão como prática técnico-burocrática, isto é, enquanto realidade acabada, executória, funcionalista.

- A educação pode instrumentalizar o homem, como qualquer outra instância política, preparando-o para participação social, valendo, portanto, investir nesta luta. A valorização e o repensar os conteúdos veiculados na escola, em todas as áreas e níveis, se insere nessa luta, à medida que contribua para a socialização do saber, apreensão e compreensão das relações existentes no social.

- O fracasso da Supervisão não está na qualidade e competência pessoais do Supervisor, uma vez que a contradição não se localiza apenas na teoria versus a prática da própria Supervisão, mas na escola versus realidade social em que esta se insere.

**BIBLIOGRAFIA**

- ABU-MERHY, N. F. - Supervisão do ensino médio, Melhoramentos , São Paulo, 1967.
- ALONSO, Mirtes - Supervisor Escolar: um profissional a mais, na escola de 1º e 2º graus?, In Educação e Avaliação (2), Cortez, São Paulo, 1981.
- ALMEIDA, M. D. - Ideologia e controle (o outro único lado do Serviço de Supervisão), Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 1980. (Dissertação de Mestrado).
- ALVES, Nilda - A prática política do Supervisor Educacional , In: Cadernos CEDES (6), Cortez, São Paulo, 1982.
- ALVITE, Maria M. C. - Didática e Psicologia: Crítica ao Psicologismo na Educação, Edições Loyola, São Paulo, 1981.
- ANDRADE, Narcisa V. de - Supervisão em educação, Livros Técnicos e científicos, Rio de Janeiro, 1976.
- ARMELLINI, Neusa J. - Competências do supervisor do ensino municipal para o meio rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1977. (Dissertação de Mestrado).
- APLLE, Michael - Ideologia e Currículo, Brasiliense, São Paulo, 1982.
- ARROYO, Miguel G. - Operários e Educadores se identificam: Que rumos tomará a educação brasileira? In Educação e Sociedade (5), Cortez, São Paulo, 1980.

- ARROYO, Miguel G. - Administração da educação, poder e participação, In Educação e Sociedade (2), Cortez, São Paulo, 1979.
- ATTA, D. e SIMÕES, J. L. - Supervisão Educacional, Arco-Iris, Salvador, 1975.
- BALZAN, Newton C. - Perfil do Supervisor Necessário, In: Cadernos CEDES (7), Cortez, São Paulo, 1982.
- \_\_\_\_\_. Supervisão e Didática. In: Anais do III ENSE, Rio de Janeiro, 1981.
- \_\_\_\_\_. Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional. In Educação e Sociedade (6), 1980.
- BECHARA, O. T. - Supervisão Escolar, In: Didata (3) Cortez e Moraes, São Paulo, 1975.
- BRANDÃO, Carlos R. - O educador: Vida e Morte (Org.), Graal, Rio de Janeiro, 1982.
- BRASIL, Departamento de Ensino Fundamental (DEF), Supervisão de Ensino: Tentativas de modelo e análise de custos, Brasília, 1974 (Série Ensino Fundamental).
- \_\_\_\_\_. Documentos 8B, 8C, 8D, Brasília, 1976 (Série Ensino Fundamental).
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura, - Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus, Relatórios - Sistema Integrado: Supervisão Escolar - orientação educacional, Brasília, 1979 e 1980.
- BRAVERMAN, Harry. - Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX. Zahar, Rio de Janeiro, 1977.

- CARDOSO, F. H. e FALETO, E. - Dependência e Desenvolvimento na América Latina, Zahar, Rio de Janeiro, 1970.
- CHARLOT, Bernard - A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação, Zahar, Rio de Janeiro, 1979.
- CASTRO, Ana de L. B. de - Percepção do Supervisor Escolar pelo diretor, orientador educacional, pelo professor, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1978. (Dissertação de Mestrado).
- COELHO, Ildeu M. - Dimensões de Supervisão Educacional no contexto da prática educacional brasileira, In: Anais do IV ENSE, Fortaleza, 1981.
- CRISTOFARO, Eleni. - Supervisão Escolar: perspectivas e tendências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977. (Dissertação de Mestrado).
- CRUZ, Maria I. da - A influência da Formação na percepção de Supervisão Escolar entre Professores e Especialistas de Educação, UNICAMP, 1981. (Dissertação de Mestrado).
- CURY, Carlos R. J. - Exigências Sociais e Políticas para a Supervisão Educacional, In: Anais do IV ENSE, Fortaleza, 1981.
- \_\_\_\_\_. Ideologia e Educação Brasileira, Católicos e Liberais, Cortez e Moraes, São Paulo, 1979.
- DEMO, Pedro. - Educação, cultura e política social, Feplan, Porto Alegre, 1980.

- FAUSTINI, L. A. e Alii - Supervisão Pedagógica em Ação. SE/SP, São Paulo, 1978.
- FELIX, Maria de F. - Administração de Empresa e Administração Escolar: Administração Científica - Uma Análise da Proposta do Estado Capitalista Brasileiro para Burocratização do Sistema Escolar. UNICAMP, Campinas, SP, 1982 (Dissertação de Mestrado).
- FREIRE. Paulo - Educação como prática da liberdade, Paz e Terra, 8ª edição, São Paulo, 1978.
- GADOTTI, Moacir - Ação Pedagógica e Prática Social Transformadoras. In: Educação e Sociedade (4), Cortez e Moraes, São Paulo, 1979.
- \_\_\_\_\_. Estratégias para uma definição das áreas de formação atuação do educador. Mimeo, 1980.
- \_\_\_\_\_. Educação e Poder: Introdução à pedagogia do conflito, Cortez, São Paulo, 1980.
- \_\_\_\_\_. Educação para quê e para quem? (A favor de quem, contra quem?) - Ou por um novo projeto de educação. In: Cadernos CEDES (8), Cortez, 1982.
- GATTI, B. et alii - Estudos sobre a Função do Assistente Pedagógico. In: Cadernos de Pesquisa (9), Fundação Carlos Chagas, São Paulo, 1974.
- GORZ, André et alii - Divisão Social do Trabalho e Modo de Produção Capitalista, Publicações Escorpião, Portugal, 1976.
- GRAMSCI, Antônio - Concepção Dialética da História, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1978.

- GRAMSCI, Antônio. - Os intelectuais e a Organização da Cultura, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1968.
- KOSIK, Karel. - Dialética do concreto, Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio, 2ª edição, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967.
- LEFEBVRE, Henri. - Lógica formal/lógica dialética, Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Civilização Brasileira, Rio de Janeiro, 1975.
- LENHARD, Rudolf. - Fundamentos da Supervisão Escolar. Pioneira, São Paulo, 1973.
- LOURENÇO, Leda M. S. - Função do coordenador pedagógico, na Guanabara: escolas oficiais de 1º grau (1ª a 4ª série). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 1974. (Dissertação de Mestrado).
- MARX, Karl. - Contribuição à Crítica da Economia Política, Martins Fontes, São Paulo, 1977.
- \_\_\_\_\_. O Capital, cap. VI, (inédito), Ciências Humanas, São Paulo, 1978.
- McGRECOR, Douglas. - Os aspectos humanos na empresa, Clássica Editora, Lisboa, 1970.
- MELLO, Guiomar N. de. - Magistério de 1º grau. Da competência técnica ao compromisso político, Cortez, São Paulo, 1982.
- MILLS, Wright. - A nova classe média, Zahar, Rio de Janeiro, 1976.

- NERICI, Imídio G. Introdução à Supervisão Escolar, Atlas, São Paulo, 1976.
- NICÁCIO, Mirian C. - A saúde dimensionada por uma concepção de mundo - Um estudo das representações do professor, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1983.
- NOGUEIRA, Marta G. - Alternativas para a Supervisão - de Supervisores a Educador, In: Anais do IV ENSE, Fortaleza, 1981.
- PARAÍBA, Secretaria da Educação e Cultura, Modelo do Sistema de Supervisão, João Pessoa, 1974.
- PARANÁ, Secretaria de Educação e Cultura, Sistema de Supervisão, Curitiba, 1974.
- PERNAMBUCO, Secretaria de Educação e Cultura, Sistema de Supervisão - modelo teórico, Recife, 1975.
- PRESTES, Naide A. - Supervisão em Educação: uma abordagem teórico-política, Cortez e Moraes, São Paulo, 1978.
- PORTELLI, Hugues. - Gramsci e o Bloco Histórico, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977.
- PRZBYLSKI, Edy. - O Supervisor Escolar em Ação, Sagra, Porto Alegre, 1976.
- \_\_\_\_\_. Supervisão Escolar - concepções básicas, Sagra, Porto Alegre, 1982.
- RANGEL, Mary. - Supervisão Pedagógica: um modelo, Vozes, Petrópolis, 1979.

- RIBEIRO, M. Luiza S. - História da Educação Brasileira, Cortez e Moraes, São Paulo, 1978.
- RIO DE JANEIRO, Secretaria de Educação e Cultura, Sistema de Supervisão Educacional, Rio de Janeiro, 1976.
- RONCA, Antonio C. C. et alii. - O exercício da Supervisão Escolar: um urgente desafio, In: Anais do V ENSE, Rio de Janeiro, 1982.
- SAVIANI, Demerval. - Educação do senso comum à consciência filosófica, Cortez, São Paulo, 1980.
- SAVIANI, Nereide. - Função Técnica e Função Política do Supervisor Escolar, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1980. (Dissertação de Mestrado).
- SILVA JR. Celestino A. - Supervisão Educacional e Política Educacional, no Brasil, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977 (Tese de Doutorado).
- SILVA, Naura S. C. - Supervisão Educacional, Vozes, Petrópolis, 1981.
- \_\_\_\_\_. O papel do supervisor no atual contexto brasileiro, In: Cadernos CEDES (7), Cortez, São Paulo, 1983.
- SILVA, Teresa R. N. - Algumas reflexões sobre os especialistas do ensino, In: Cadernos CEDES (6), Cortez, São Paulo, 1982.
- SERGIOVANNI, T. J. e STARRAT, R. J. - Novos Padrões de Supervisão Escolar, EDUSP, São Paulo, 1978.

- SNYDERS, George. - Escola, classe e luta de classes, Moraes Editora, Lisboa, 1977.
- STAMATTO, José. - Relacionamento entre percepção de diretores e de supervisores de 2º grau no Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1977. (Dissertação de Mestrado).
- THEODORO, Luiza. - A observação crítica da realidade e seu papel na educação, In: Anais do IV ENSE, Fortaleza, 1981.
- TRATEMBERG, Maurício. - Administração, Poder e Ideologia, Moraes, São Paulo, 1980.
- \_\_\_\_\_. Sobre Educação, Política e Sindicato, vol. 1, Cortez, São Paulo, 1982.
- VAZQUEZ, Adolfo S. - Filosofia da Práxis, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1977.
- WITTMANN, Lauro C. - Pressupostos críticos e perspectivas de atuação para o Supervisor da Educação, In: Anais do IV ENSE, Fortaleza, 1981.
- ZUNG, Acacia Z. K. - As implicações do Modelo Político Brasileiro na determinação das funções do Supervisor de Educação, In: Anais do II ENSE, Curitiba, 1979.

A N E X O S

## ANEXO I

## CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA

TABELA 1

## EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL POR TEMPO DE SERVIÇO

TEMPO DE SERVIÇO (ANOS)	EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL			
	MAGISTÉRIO		SUPERVISÃO	
	F	%	F	%
(Não exerceu o magistério)	01	3,3	-	-
Menos de 1 ano	02	6,5	01	3,3
De 1 a 5 anos	07	22,2	17	54,9
De 6 a 10 anos	13	42,0	09	29,0
De 11 a 15 anos	05	16,2	03	9,7
De 16 a 20 anos	01	3,3	01	3,3
De 21 a 26 anos	02	6,5	-	-
Mais de 26 anos	-	-	-	-
T O T A L	31	100,0	31	100,0

**TABELA 2**

## EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL POR GRAU DE ENSINO

GRAU DE ENSINO	EXPERIÊNCIA		PROFISSIONAL	
	MAGISTÉRIO		PROFISSÃO	
	F	%	F	%
1ª a 4ª série do 1º grau	24	77,4	13	42,0
5ª a 8ª série do 1º grau	05	16,1	02	6,5
1ª a 8ª série do 1º grau	02	6,5	16*	51,5
T O T A L	31	100,0	31	100,0

(\*) Cinco (5) são Assistentes Pedagógicos - Coordenador do trabalho pedagógico do Complexo Educacional.

**TABELA 3**

## ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DA ESCOLA

ESTRUTURA ADMINISTRATIVA DO ESCOLA	Nº DE SUPERVISORES	%
Complexo Educacional	22	70,9
Escola de 1º grau (1ª a 8ª série)	05	16,2
Escola do Sistema Tradicional (1ª a 4ª série)	04	12,9
T O T A L	31	100,0

**TABELA 4**  
SITUAÇÃO FUNCIONAL

SITUAÇÃO FUNCIONAL	Nº DE SUPERVISORES	%
Supervisor Escolar	11	35,4
Professor	19	61,3
Orientador Educacional	01	3,3
<b>T O T A L</b>	<b>31</b>	<b>100,0</b>

**TABELA 5**  
FORMAÇÃO PEDAGÓGICA

FORMAÇÃO PEDAGÓGICA	Nº DE SUPERVISORES	%
<b>PÓS-GRADUAÇÃO</b>		
. Especialização-Supervisão Educacional	12	38,7
. Especialização - (outros)	02	6,5
<b>GRADUAÇÃO</b>		
. Licenciatura Plena em Pedagogia - Habilitação Supervisão Escolar	14	45,1
. Licenciatura Plena em Pedagogia - Habilitação Orientação Educacional	01	3,3
. Licenciatura em Letras	01	3,3
. Licenciatura Curta em Pedagogia Habilitação Supervisão Escolar	15	48,3

**TABELA 6**  
**REALIZAÇÃO PESSOAL**

REALIZAÇÃO PESSOAL	Nº DE SUPERVISORES	%
Plena	01	3,3
Em parte	20	64,5
Não	10	32,2
T O T A L	31	100,0

**TABELA 7**  
**SATISFAÇÃO PESSOAL NO TRABALHO**

SATISFAÇÃO PESSOAL NO TRABALHO	Nº DE SUPERVISORES	%
Sim	17	54,9
Não	14	45,1
T O T A L	31	100,0

## ANEXO II

## CATEGORIAS

(Primeiro momento da Organização dos dados)

## 1. CARACTERÍSTICAS DA SUPERVISÃO

I T E N S	SUPERVISORES	
	F	%
. Orientação Técnico-Pedagógica	31	100,0
. Elemento de ajuda e cooperação e estímulo ao trabalho docente	31	100,0
. Trabalho de conquista e aceitação	10	32,2
. Fiscalização/policiamento/controle	15	48,3
. Elemento de auxílio ao professor	05	16,1
. Elemento responsável pela execução de ordens, determinações e normas da SEC	31	100,0
. Facilita e estrutura o trabalho docente	08	25,8
. Oferece maior segurança ao professor	31	100,0
. Coordena o trabalho pedagógico	31	100,0
. Elemento de ligação entre os vários serviços da escola	06	19,3
. Presta assistência ao trabalho docente e aos departamentos	31	100,0
. Não tem poder de decisão	31	100,0
. Elemento de ligação entre a escola e a SEC	31	100,0

**2. FUNÇÃO BÁSICA**

I T E N S	SUPERVISORES	
	F	%
. Planejamento - acompanhamento - controle e avaliação de ação docente	31	100,0

**3. IMPORTÂNCIA**

. Com a presença do supervisor o professor se sente mais estimulado e mais confiante	13	41,9
. Sem supervisão o professor fica solto	07	22,5
. É necessário alguém que coordene a proposta do trabalho pedagógico	13	41,9
. Garante o bom funcionamento da escola	10	32,2
. Garante um melhor desenvolvimento do trabalho docente	12	38,7
. Ajuda a SEC no controle da escola	03	9,6
. É um elemento sempre procurado	07	22,5
. Ajuda o professor a ver os seus erros	01	3,3
. Sistematiza o trabalho docente	07	22,5
. Cooperar com o professor e o pessoal administrativo	14	45,1
. Garante a unidade na escola	07	22,5
. É a espinha dorsal da escola	04	12,9
. Promove a melhoria do processo ensino-aprendizagem	31	100,0

## 4. ASPIRAÇÕES E EXPECTATIVAS (EM RELAÇÃO À SUPERVISÃO)

I T E N S	SUPERVISORES	
	F	%
. Melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da aprendizagem	31	100,0
. Desenvolver uma supervisão eminentemente pedagógica	08	25,8
. Trabalhar em uma escola de 1º grau completo (1ª a 8ª série) para acompanhar de perto o nível de crescimento do aluno	02	6,4
. Trabalhar só com professores que queiram (aceitem) ser supervisionados	05	16,1
. Trabalhar com professores mais bem preparados	05	16,1
. Trabalhar com professores numa linha de criatividade e crescimento pessoal e profissional e não, apenas, no aspecto de cumprimento de ordens, leis e pareceres	05	16,1
. Desenvolver um currículo de ação humanizadora	02	6,4
. Trabalhar com professores comprometidos com a educação	11	35,4
. Fazer alguma coisa para que o trabalho da supervisão não pare, apenas, no professor	10	32,2
. Trabalhar dentro da realidade escolar	07	22,5

## 5. FATORES QUE DIFICULTAM A AÇÃO SUPERVISORA

I T E N S	SUPERVIDORES	
	F	%
. O professor espera que o supervisor resol <u>v</u> a os seus problemas	11	35,4
. O trabalho da supervisão depende mais dos outros do que dele próprio (de sua compe <u>t</u> ência)	31	100,0
. A supervisão é vista de cima (SEC - Equi <u>p</u> e Central/Intermediária) como um elemen <u>t</u> o de controle e de recado	13	41,9
. Falta de domínio nos conteúdos das disci <u>p</u> linas de 2ª fase (5ª a 8ª série)	12	38,7
. Falta de base dos professores	06	19,3
. Falta de confiança e aceitação do supervi <u>s</u> or por parte dos professores de 2ª fase (5ª a 8ª série)	15	48,3
. População escolar muito pobre - crianças mal alimentadas	18	58,0
. Muito trabalho burocrático	31	100,0
. Centralização do trabalho na Equipe Inter <u>m</u> ediária e na SEC (amarrado na estrutura)	31	100,0
. Dificuldade de organizar, estruturar e di <u>m</u> inuzar os Departamentos - professores in <u>s</u> atisfeitos e/ou desligados	10	32,2

I T E N S	SUPERVISORES	
	F	%
. Responsabilidade por duas ou mais escolas	06	19,3
. Falta de explicitação objetiva da função da supervisão - levando a supervisão a realizar qualquer trabalho	20	64,5
. Orientação em todas as áreas do currículo	31	100,0
. Acompanhamento exigido pela SEC em termos quantitativos	20	64,5
. Supervisor considerado um intrometido	04	12,9
. Supervisor sobrecarregado, não tendo tempo para estudar, o que pode levar ao descrédito	10	32,2
. Falta de fundamentação e de unidade na supervisão	09	29,0
. Supervisão indireta	01	3,3
. Professores da 2ª fase (5ª a 8ª séries) muito sobrecarregado	14	45,1
. Supervisor responsável por um milhão de coisas	31	100,0
-levantamento estatístico		
-resolução de problemas pessoais e administrativos dos professores e da escola		
-fiscalização de escolas		
-coordenação do trabalho pedagógico da escola		

I T E N S	SUPERVISORES	
	F	%
- representação da SEC em situações específicas		
- outros (burro de carga do sistema - pau pra toda obra)		
. Diante da SEC, o supervisor é o principal responsável pelo fracasso da escola - quando o resultado é positivo, ninguém vê a supervisão	31	100,0
. Falta de recursos financeiros e humanos (pobreza franciscana das escolas)	31	100,0

#### 6. TAREFAS DESEMPENHADAS

. Desenvolvimento do currículo - planejamento - acompanhamento e controle - avaliação	31	100,0
. Coordenação da Recuperação	31	100,0
. Organização e formação de classe	19	61,2
. Nivelamento de turmas	07	22,5
. Seleção de livro didático	08	25,8
. Orientação e Assistência Técnico-pedagógica aos docentes	31	100,0
. Visitas às salas de aula	16	51,6

I T E N S	SUPERVISORES	
	F	%
. Elaboração de material subsidiário ao trabalho docente	31	100,0
. Sessões de estudo - Entrevista - Estudo de textos	11	35,4
. Distribuição de professores por séries	11	35,4
. Execuções de ordens da SEC	31	100,0

#### 7. A TAREFA MAIS IMPORTANTE

. Acompanhamento do rendimento escolar (desenvolvimento do currículo)	31	100,0
. Orientação Técnico-pedagógica aos docentes	31	100,0
. Orientação nos departamentos	20	64,5
. Ajudar o professor no trabalho docente	02	6,4
. Trabalhar de forma integrado com o professor	02	6,4
. Manter um bom relacionamento	05	16,1
. Ter um controle numérico do trabalho	05	16,1