

"O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO"

FEV  
200  
PRETO

Ana Maria da Silva Franz <sup>6</sup>

# "O PAPEL DO SUPERVISOR PEDAGÓGICO"

Ana Maria da Silva Franz

. Dissertação submetida como requisito parcial  
para a obtenção do grau de mestre em educação.

Orientador:

Luiz Felipe Meira de Castro

FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS  
INSTITUTO DE ESTUDOS AVANÇADOS EM EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO DE SISTEMAS EDUCACIONAIS  
RIO DE JANEIRO

1990

II

À Ana Carolina e Alexandra,  
minhas filhas, de quem e  
por quem tenho muito amor.

## SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1	
1. A ORIGEM DA SUPERVISÃO ESCOLAR	
1.1 No Brasil	
1.1.1 Os Antecedentes .....	32
1.1.2 A Criação do PABAE e sua Transformação na DAP .....	45
1.2 No Estado de Minas Gerais	
1.2.1 Os Antecedentes .....	59
1.2.2 A Formação do Professor .....	60
1.2.3 A Formação do Especialista em Educação..	71
1.2.4 A Formação do Diretor Escolar .....	74
1.2.5 A Formação do Supervisor Pedagógico ..	76
1.2.6 O Serviço de Supervisão	
1.2.6.1 A Organização .....	78
1.2.6.2 A Implantação .....	81
CAPÍTULO 2	
2. A INSPEÇÃO ESCOLAR: UMA ESTRATÉGIA DA IDEOLOGIA DO CONTROLE .....	105



	Pág.
2.1 Origem e Evolução da Inspeção Escolar .....	109
2.2 A Expansão do Controle do Estado sobre a Educação .....	133
CAPÍTULO 3	
. A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PROFESSOR E/OU ESPECIALISTA: UMA ANÁLISE DOS ESTUDOS REALIZADOS NA DÉCADA 70/80 .....	146
CAPÍTULO 4	
4. ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: O INÍCIO E A EVOLUÇÃO DO MOVIMENTO NOS ANOS 70/80	
4.1 Resumo Histórico .....	194
4.2 As Correntes Ideológicas	
4.2.1 Corrente Conservadora .....	204
4.2.2 Corrente Opositora .....	205
4.2.3 Corrente Transformadora .....	208
4.3 O Movimento dos Educadores .....	213
CONCLUSÃO .....	263
BIBLIOGRAFIA .....	297

## RESUMO

O presente estudo busca o real Papel do Supervisor Pedagógico no Contexto Educacional Brasileiro.

Objetiva investigar a origem histórica da Supervisão Escolar no Brasil e no Estado de Minas Gerais, analisando a relação Supervisor Pedagógico - Educação Escolar e as conseqüências da sua inclusão na Escola Pública Brasileira.

Focaliza o processo de formação do Supervisor Pedagógico considerando o tipo de linha teórica presente nos Cursos de Pedagogia, buscando retomar, historicamente, na sua evolução, o seu surgimento e as habilitações específicas nele implícitas, a partir do aspecto legal.

Busca a dimensão política da categoria dos Supervisores Pedagógicos, através da sistematização de sua prática, em processo, destacando-se o movimento corporativo dos educadores propondo reformas no atual Sistema Educacional.

Conclui analisando o movimento educacional dos anos 70/80, levantando questões sobre a influência desse movimento na década que se inicia.

## ABSTRACT

The present study searches for the actual role of the Pedagogical Supervisor in the Context of Brazilian Education.

The objective of this work is to investigate the historical origin of Educational School Supervision in Brazil and in particular in the State of Minas Gerais, analysing the relationship between the Pedagogical Supervisor and School Education. It also examines the effects of Educational Supervision in the Brazilian School system from its beginning.

The study focuses on the educational background of the Pedagogical Supervisor taking into account the theoretical basis used in the Pedagogical Courses with the objective of explaining, from the legal standpoint, its appearance, its specific qualifications and historical evolution.

This work researches the political influence of Pedagogical Supervisors through a systematization of its practice, stressing the teacher's corporative movement which is proposing reforms in the current Educational System.

This study concludes with an analysis of the educational movement of the 70's and 80's speculating its influence on the decade that follows.

## AGRADECIMENTOS

Este não foi um trabalho isolado. Muitos foram a aqueles que, de uma ou outra forma, contribuíram para a sua realização. Seria impossível nomeá-los individualmente. Mas, quero registrar meus agradecimentos especiais ao Professor Orientador *Luiz Felipe Meira de Castro*, à SEEMG, à CAPES e à FAPERJ.

## LISTA DE ABREVIATURAS

- . ABE - Associação Brasileira de Educação
- . AMAE - Associação Mineira de Ação Educacional
- . AMISP - Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos
- . ANDE - Associação Nacional de Educação
- . ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesqui  
sa em Educação
- . CBE - Conferência Brasileira de Educação
- . CENPASE - Comissão Executiva Nacional de Presidentes de  
Associações de Supervisores Educacionais
- . CFE - Conselho Federal de Educação
- . CNEE - Comissão Nacional do Ensino Elementar
- . COLTED - Comissão do Livro Técnico e Didático
- . CRPEMG - Centro Regional de Pesquisa de Minas Gerais
- . CSE - Conselho Superior de Ensino
- . DAP - Divisão de Aperfeiçoamento do Professor
- . DFE - Delegacia Federal de Educação
- . DNE - Departamento Nacional de Ensino
- . DRE - Delegacia Regional de Ensino
- . ENSE - Encontro Nacional de Supervisores Educacionais
- . FENASE - Federação Nacional das Associações de Supervi  
sores Educacionais
- . IEMG - Instituto de Educação de Minas Gerais

- . INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- . IES - Instituição de Ensino Superior
- . ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros
- . LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- . MEC - Ministério da Educação e Cultura
- . OEA - Organização dos Estados Americanos
- . PABAE - Programa de Assistência Brasileiro - Americana de Ensino Elementar
- . PNA - Plano Nacional de Alfabetização
- . SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
- . SEEMG - Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais
- . SESU - Secretaria do Ensino Superior
- . UNESCO - Organização Educacional Científica e Cultural das Nações Unidas
- . USAID - United States Agency for International Deve-  
lopment
- . USOM-B - United States Operation Mission to Brazil

## INTRODUÇÃO

A proposta deste trabalho é de estudar o Papel do Supervisor Pedagógico no Contexto Educacional Brasileiro, tendo o Estado de Minas Gerais como referência básica para o seu desenvolvimento.

O interesse pela questão decorreu da tentativa de procurar respostas para as inúmeras indagações formuladas durante anos de trabalho, naquele Estado, junto a Secretaria de Estado da Educação, como Técnica em Educação, habilitada nas áreas de Administração e de Supervisão Escolar de 1º e 2º graus, atuando, nas Unidades de Ensino, como Supervisora Pedagógica, na cidade de Belo Horizonte.

O objeto dessa investigação surgiu das discussões com outros profissionais ligados à Educação, entre esses, aqueles também inseridos na categoria dos Especialistas em Educação, quando se tentava problematizar a Educação e redefinir o Papel do Supervisor Pedagógico no Contexto Educacional Brasileiro.

Apesar da postura pouco crítica quanto a análise do tema proposto, surpreendiam-me as contradições que se estabeleciam entre o discurso teórico dos Educadores e de sua aplicação na prática.

Esse estudo, portanto, reflete também uma preocupação com teoria-prática do Papel do Supervisor Pedagógico, o que vem a ser, em última análise, uma opção política. *"A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática"*, adverte Paulo Freire, *"é uma das exigências que*

*educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é apenas o discurso que ajuíza a prática, mas também a prática ajuíza o discurso". (Marques, 1984, p. 2).*

As análises críticas do Sistema Educacional Brasileiro, feitas por muitos Educadores, tendem a apontá-lo como instrumento reprodutor da divisão de classes, como sistema autoritário, no qual o Supervisor Pedagógico é um elemento de controle, a serviço da classe dominante, dos dirigentes do Sistema Educacional. Questionam a necessidade do Supervisor para garantir a eficiência do Ensino, defendida por alguns Educadores, lembrando que na prática, constata-se o fracasso do Supervisor Pedagógico que não consegue atingir o objetivo de garantir a qualidade do Ensino e melhorar a Escola Pública Brasileira.

Nesse contexto polêmico é que a figura do Supervisor Pedagógico tem sido questionada teórica e praticamente e a proposta de busca de uma redefinição de seu modelo, de seu papel e de sua prática tem sido defendida por muitos Educadores, principalmente pela categoria dos Supervisores Pedagógicos, através das Associações dos Supervisores, promotoras dos Encontros Estaduais e/ou Nacionais de Supervisores Educacionais Brasileiros.

Motivada pelas questões polêmicas e pelas discussões que se travam sobre o Sistema Educacional Brasileiro, na década dos anos 70/80, após a Lei 5.692/71, que implantou a Supervisão Escolar no Brasil e supondo que os princípios, diretrizes, modelo e filosofia nas quais a Supervi-



são Escolar se baseia, foram produzidos historicamente em conjunto com a Escola e a Sociedade Brasileira, a proposta deste trabalho é, utilizando a história como método, iniciá-lo buscando as origens da Supervisão Escolar no Brasil. A justificativa dessa opção se apóia no fato de que a análise da origem da Supervisão no Brasil poderá contribuir para o desvendamento da realidade da Supervisão Escolar, também, no Estado de Minas Gerais.

A investigação foi baseada, principalmente, na análise de documentos, de material bibliográfico publicado nas últimas duas décadas, que tratam, especialmente, das questões que envolvem a Supervisão Escolar e de um modo geral, da Educação, da Escola e do Trabalho numa sociedade capitalista, de estudos e pesquisas realizadas sobre o Magistério Público e nas entrevistas com o pessoal diretamente envolvido na área de Supervisão Escolar da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais - SEEMG, e de seus departamentos, com Professores, com membros das diretorias das Associações de Supervisores Educacionais e/ou Pedagógicos de Minas Gerais e de outros estados federados, com o ex-corpo docente-técnico e ex-alunos do extinto Programa de Assistência Brasileiro-Americana de Ensino Elementar - PABAAE.

Ao analisar a documentação sobre a Supervisão Escolar tentou-se inserí-la no contexto sócio-histórico em que foi produzida, objetivando descobrir que realidades dissimulava e que outras realidades seriam explicadas ou subsumidas a ela.

As entrevistas estruturadas, semi-estruturadas e livres possibilitaram uma reconstrução histórica da Supervisão Escolar em Minas Gerais nos anos 70/80, bem como a reconstrução histórica das especializações no estado, desde a criação da Escola de Aperfeiçoamento em 1927, no governo de Antônio Carlos.

Procurou-se selecionar Profissionais da Educação com maior vivência do Magistério, buscando através dos dados coletados, como se dá a divisão do trabalho dentro da Escola, a percepção que as Professoras e Especialistas têm de sua atividade profissional e de suas relações com os processos sociais mais amplos.

Nesse aspecto, a experiência profissional como Professora no período dos anos 65/74 e Supervisora Pedagógica a partir de 1975, no Estado de Minas Gerais, facilitou parcialmente o contato com os Profissionais da Educação vinculados ao Sistema de Ensino.

Durante as entrevistas, as entrevistadas procuraram estabelecer uma ligação entre seu trabalho anterior, quando do início do desempenho de sua prática, com o atual. Algumas Professoras só se dispuseram ser entrevistadas, quando confirmaram que tal trabalho tinha sido previamente autorizado pela Direção da Escola. Por outro lado, algumas Supervisoras se negaram a conceder a entrevista e, pelas declarações, essa atitude pareceu uma reação ao fato de que as Supervisoras não foram consultadas sobre a oportunidade da entrevista ser realizada, também, junto às "suas" Professoras.

É oportuno lembrar que a maioria das entrevistas concluíram o Curso de Pedagogia e Especialização no Instituto de Educação de Minas Gerais - IEMG, e que algumas ocupam cargos de assessoria ou de chefia na Secretaria de Educação e nos seus diversos departamentos.

A análise do material bibliográfico publicado permitiu afirmar que os estudos examinados apresentam um caráter predominantemente descritivo, limitando-se a registrar uma realidade sem aprofundar seus diferentes determinantes. A preocupação com o tema dos Especialistas em Educação é, atualmente, bastante enfatizada e as pesquisas revelam o quanto a investigação educacional está presa e limitada pelos próprios dispositivos legais. Estes são tomados, em muitos estudos, como pontos de referência inquestionáveis, tratando-se, simplesmente, de estudar os problemas que advêm da implantação da legislação e de como melhor cumpri-la. Passa, através de muitos estudos, de forma não explicitada, o pressuposto da neutralidade da Educação, como se esta se explicasse por si só, desvinculada do contexto sócio-político em que se dá.

Com base na análise crítica das pesquisas e estudos recentes sobre o Magistério, principalmente sobre a Formação de Professores e Especialistas, verificou-se que nos textos publicados, dissertações, teses, artigos de revistas, os autores se preocupam em apresentar propostas que forneçam subsídios para a reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, em nível de 3º grau, tomando como pressuposto básico, para a elaboração dessas propostas, as crí

ticas dos Educadores aos Cursos de Pedagogia, quando analisam os currículos desses cursos, suas habilitações ( Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar) e propõem, com certa urgência, uma reformulação dos mesmos.

Constatando-se que o currículo dos Cursos de Pedagogia e que as habilitações pedagógicas estão presentes nas preocupações do corpo docente e discente das Instituições de Ensino Superior - IES, e nas Faculdades de Educação, de modo geral, por todo o país, o estudo proposto vem de encontro às críticas formuladas, procurando estender-se à uma pesquisa sobre os Cursos de Formação de Educadores e às propostas de reformulação elaboradas.

Outra tendência dos estudos analisados é a prioridade nos aspectos operacionais: enfatiza-se a determinação de funções, atribuições e competências dos diferentes Especialistas, o como realizar melhor os estágios de Prática de Ensino e das diferentes habilitações, a utilização de diversas Técnicas de Ensino, o emprego da tecnologia educacional. Esta preocupação com o "como fazer" apresenta-se, na maioria das vezes, desvinculada das perguntas sobre o "para que fazer" ou o "porque fazer". Os fatores intra-escolares são estudados, de um modo geral, como desligados das variáveis contextuais que se envolvem e se impregnam.

A partir do segundo semestre da década de 70 a literatura publicada apresenta um tipo de análise mais contextualizada dos problemas educacionais e da Formação dos Educadores, em que se privilegia a dimensão sócio-política procurando analisar os fatores intra-escolares em articula

ção com ela. Nesta linha, aparecem temas como: análise da prática pedagógica, influência do contexto sócio-cultural sobre a Formação do Docente (o Processo de Formação do Docente), a interdisciplinariedade na dinâmica da Formação de Educadores, questões relativas ao exercício da profissão, entre outras.

Convém lembrar que o período histórico em que foi produzida esta literatura, 1970/80, é o mesmo que o país passa pela transição de um regime fortemente autoritário e repressivo, para uma relativa abertura política. A produção científica não é imune às condições sócio-culturais e políticas do país. Neste sentido, a presença de uma literatura educacional mais contextualizada é mais freqüente na segunda metade do decênio.

Uma visão geral da conjuntura na qual oficialmente foi implantada a Supervisão Escolar no Brasil leva os críticos educacionais a constatação de que, a partir da vigência da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, a necessidade de competência profissional e os conhecimentos dos problemas inerentes a realidade brasileira, tornou-se maior por parte dos responsáveis pela Escola Pública e pela Educação de um modo geral. Essa afirmação traduz um sentido e uma direção da filosofia e da Política Educacional que presidiram os anos 60.

Na realidade, a LDB foi o primeiro instrumento da Política Educacional que tentou mudar os rumos da Educação Brasileira em face de uma nova filosofia. Começa a era dos

planos e projetos no setor educacional, acompanhando o desencadear de uma série de providências e realizações governamentais com vistas ao desenvolvimento econômico-social do país, concomitantemente com a política de ingerência estatal no setor econômico, orientando-o conforme a lógica da acumulação capitalista.

O Brasil vivia no início de 1960 um momento de contradições. As reformas de base reclamadas por amplos segmentos da população eram urgentes. A Revolução de 1964 responde, a seu modo, às aspirações de determinados grupos, através de uma centralização do poder, concretizado nas idéias-chaves de planejamento, desenvolvimento e segurança nacional. No setor educacional, a realização das Conferências Nacionais de Educação, a estrutura dos Conselhos de Educação e dos Sistemas de Ensino, a elaboração do Plano Nacional de Educação e respectivos Planos Estaduais de Educação, a instituição do Salário-Educação e a realização do Censo Escolar em 1964, foram algumas das providências tomadas com vista a uma nova era educacional.

A elevação da Produtividade do Ensino é alvo há muito perseguido pelos Planejadores da Educação. Nesta direção, os planos educacionais da década de sessenta propuseram entre as metas a serem atingidas até 1970, a melhoria qualitativa do professorado em exercício. É, nesse contexto da problemática educacional dos anos sessenta, que se insere a criação dos Centros de Treinamentos do Magistério no Brasil, obedecendo a orientação da LDB de se buscar assistência técnica para erradicação do analfabetismo e me

lhoria do Professor. Nesse sentido as unidades federadas firmaram convênios com organismos internacionais através de plano elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP, aprovado na Conferência de Santiago do Chile em 1962. Estes Centros foram organizados com elementos provenientes do PABAE, evidenciando a continuidade dos programas de cooperação técnica cujo objetivo era provocar mudanças de mentalidades para se conseguir efetivas mudanças estruturais.

Foi somente a partir das Leis de Reforma Universitária, Lei nº 5.540/68 e da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/71, substitutiva da Lei nº 4.024/61, que os Especialistas em Educação, os Supervisores Pedagógicos, passaram a ser formados na Universidade e conquistaram o estatuto de sua profissão a nível nacional e estadual.

A Lei 4.024/61, reformulada em 1971 pela Lei nº 5.692, apresenta alguns artigos que ainda continuam em vigor.

Inspirada numa perspectiva de sociedade liberal, a referida lei trata, em seu título I, dos fins da Educação Brasileira. Tais fins traduzem uma visão imobilista da sociedade, onde os valores fixados não garantem a existência de uma sociedade verdadeiramente democrática.

A Educação é vista de forma messiânica, como processo capaz de assegurar "status" social, desvinculada do contexto mais amplo da sociedade e de uma perspectiva de

historicidade. O mesmo se verifica com relação à cultura.

A Lei 5.692/71 estabelece as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, tendo sido alterada em um dos objetivos – relativo à questão da profissionalização do ensino de 2º grau – pela Lei 7.044/82. Assim, o que dizia respeito à qualificação profissional passa, a partir da Lei 7.044/82, a relacionar-se com a preparação para o trabalho.

Promulgada em plena era do "milagre econômico brasileiro", a Lei 5.692/71 aponta para uma tendência Liberal Tecnista de Educação, onde os meios de aprendizagem se sobrepõem aos fins educacionais. Daí, a ênfase na questão do trabalho – seja como qualificação ou preparação profissional.

Acresça-se a isto o fato de que o objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus – "proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania" – desvincula o Processo Ensino-Aprendizagem do contexto social mais amplo, bem como dos fundamentos ideológicos que sustentam a sociedade tal como ela se apresenta: classista, individualista, competitiva. Fortalece-se, portanto, a divisão entre os que têm condições (potencialidades) e os que não as têm.

Tal contradição se torna explícita no artigo 4º da Lei 5.692/71, onde a desvinculação entre trabalho e pro



dução de conhecimento fortalece a dicotomia trabalho intelectual/trabalho manual, justificando a dicotomia gerente/operário. Outro aspecto importante é o fato de o trabalho ser focado fora de suas condições concretas de existência na sociedade brasileira, onde os que se realizam no trabalho, em sua maioria, pertencem às classes econômica e intelectualmente hegemônicas.

Frise-se ainda a questão de os currículos mínimos para o 1º e o 2º graus terem sido fixados sem que se consultassem os reais interessados em Educação: os Profissionais de Magistério e a população que busca os serviços da Educação.

Parece haver um consenso de que, nas sociedades capitalistas, a Escola tem-se voltado para o papel primordial de preparar mão-de-obra, seja transmitindo conhecimentos necessários ao exercício profissional, seja difundindo bases ideológicas que favoreçam a aceitação das condições de trabalho tal como se põem.

Assim, a partir do desenvolvimento dos métodos de gerência científica, a expropriação e o fracionamento do saber do Professor e sua recomposição em especializações, passam a exigir uma organização escolar que se capacite cada vez mais, a cumprir tais atribuições e a dissimulá-las efetivamente.

Desta forma, a tendência crescente à formação de Especialistas em Educação significaria uma "taylorização" da organização escolar.<sup>1</sup> Não se pode negar que o trabalho

---

<sup>1</sup> Ver Saviani, 1986, p. 58-59.

atualmente desenvolvido pelo Supervisor, Administrador e pelo Orientador Educacional nada mais é do que parte do trabalho originalmente desenvolvido pelo próprio Professor. Contudo, não se deve considerar que o problema principal seja apenas o parcelamento da atividade docente e a especialização de funções, mas, também, a hierarquização que ele cria pela oposição de funções. Essa oposição tem a ver com a tão discutida divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual: na Escola o Docente ocuparia o lugar do operário enquanto o Especialista se entregaria às atividades de concepção e gerência.

Para Arroyo, *"há uma relação mútua entre a divisão do trabalho na unidade escolar e a modernização dos Cursos de Pedagogia, entre a estruturação destes cursos como centros de titulação e qualificação de especialistas e as condições da exploração e depreciação do trabalho do docente de base"*. (Arroyo, 1980, p. 18).

Uma revisão crítica do Papel do Especialista e de sua função na Instituição (Escola), exige um conhecimento mais ou menos preciso da estrutura sócio-econômica da sociedade.

Constatando-se que são muito reduzidas as probabilidades dos Educadores dominarem tal conhecimento, através dos currículos dos Cursos de Pedagogia, há necessidade de pesquisá-lo, analisá-lo e posicionar-se de modo crítico antes de tomá-lo como pressuposto. É impossível, por exemplo, compreender o problema da gerência capitalista, que

para alguns Educadores foi o modelo para a introdução do Especialista Educacional nos Sistemas de Ensino, sem ter uma visão clara da divisão pormenorizada do trabalho e seus determinantes econômicos e sociais. Infelizmente, esse assunto, geralmente não é sequer mencionado nos Cursos de Pedagogia, onde se prepara o futuro Educador (Especialista) ou apenas são colocados de modo superficial e, às vezes, de forma mistificadora, sob o rótulo de divisão técnica do trabalho. O Especialista Educacional, possui, para esses Educadores um componente de gerência, enquanto controla o trabalho alheio, semelhante com a gerência que se dá no nível da produção capitalista, a qual serve de mediação da exploração do trabalho pelo capital.

Braverman (1981) expondo sobre o capitalismo industrial e gerência científica relata fatos históricos que explicam sua origem e como se deu a divisão do trabalho fábril, que para alguns críticos da Educação Brasileira, alicerçaram a implantação do Serviço de Supervisão Escolar no Sistema Educacional Brasileiro, introduzindo as especializações pedagógicas, entre elas, a Supervisão Escolar.

O capitalismo industrial começou quando um significativo número de trabalhadores foi empregado por um único capitalista.

Inicialmente, o capitalista utilizava o trabalho do modo como lhe vinha das formas anteriores de produção, executando os processos de trabalho tal qual eram executados anteriormente.

Fiandeiros, tecelões, ferreiros, marceneiros, pa-deiros e outros exerciam no emprego do capitalista os ofícios produtivos que executavam como diaristas nas guildas (Associação de Mutualidade constituída na Idade Média entre as corporações de operários, artesãos, negociantes ou artistas) e como artesãos independentes. Essas primeiras oficinas eram simples aglomerações de pequenas unidades de produção, refletindo pouca mudança quanto aos métodos tradicionais. Por isso, o trabalho permanecia sob o imediato controle dos produtores e às perícias de seus ofícios.

Entretanto, assim que esses produtores se reuniram, surgiu o problema da gerência, em forma rudimentar. Primeiramente, surgiram funções de gerência pelo próprio exercício do trabalho cooperativo, já que até a mais simples reunião de artesãos exigia uma coordenação e um controle. Além disso, o desenvolvimento e a expansão das indústrias, como as fábricas, estaleiros, refinarias, destilarias, bem como a transformação de indústrias já existentes, como as de fundição de ferro, laminaria de cobre e latão, equipamento bélico, papel e pólvora, exigiam funções de concepção e coordenação que na indústria capitalista assumiram a forma de gerência. Assim, o capitalista assumiu essas funções como gerente em virtude de sua propriedade do capital.

Nas primeiras fases do capitalismo industrial surgiram grande variedade de temas de subcontratação, encontrado sob a forma de trabalho domiciliar, onde o capitalista distribuía os materiais na base de empreitada aos tra-

balhadores, para manufatura em suas casas, por meio de subcontratadores e agentes em comissão. Até mesmo em indústrias, cuja produção não podia ser levada para casa, como a de carvão, zinco, minas de cobre e outras, o sistema de subcontratação era adotado.

Nas indústrias e nas fábricas os trabalhadores qualificados eram encarregados de zelar pela maquinaria e recrutar seus próprios ajudantes. Os capatazes juntavam às funções de supervisão a prática de tomar a seus cuidados umas poucas máquinas e pagar salário a quem as operasse.

Em 1870, o empregador imediato de muitos trabalhadores não era o grande capitalista, mas o subcontratador intermediário, ao mesmo tempo empregado e pequeno empregador de seu trabalho. Quando o subcontratador tinha sob suas ordens mais ou menos uns 150 homens, contratava um supervisor (um trabalhador qualificado) para superintender o trabalho. A esse supervisor dava-se o nome de "doggie" (cachorrinho). Nas laminarias surgiu o mestre-laminador, nas fundições de latão e fábricas de correntes foi confiado a um "chefe" a supervisão de 20 a 30 operários e ajudantes.

Os primeiros sistemas de tarefas domiciliares e de subcontratação representavam uma forma de transição, fase durante a qual o capitalista não havia ainda assumido a função essencial de direção no capitalismo industrial e o controle sobre o processo de trabalho (supervisão).

Esses sistemas tornaram-se incompatíveis com o desenvolvimento geral da produção capitalista, e sobreviveram apenas em casos especiais. Os motivos deste fato é que os sistemas de subcontratação e produção domiciliares eram afligidos por problemas de irregularidades de produção, perdas de materiais em trânsito e desfalques, lentidão no fabrico, falta de uniformidade e rigor na qualidade dos produtos. Além disso, eram limitados por sua incapacidade de transformar os processos de produção e, por se basear numa rudimentar divisão do trabalho, o sistema domiciliar impedia maior desenvolvimento da mesma.

Percebendo a necessidade de exercer um controle sistemático e reorganização do processo de trabalho, o capitalista logo assumiu esta função de gerência.

Conforme relata Braverman o controle de turmas grandes de trabalhadores antecede de muito à época burguesa. A prova disso são as Pirâmides, a Muralha da China, as extensas redes de estradas, aquedutos e canais de irrigação, arenas, catedrais, monumentos, etc. que datam da antiguidade e dos tempos medievais. Havia uma divisão elementar de trabalho nas oficinas que produziam armas para os exércitos romanos, e os exércitos das épocas pré-capitalistas exibem formas primitivas das práticas capitalistas posteriores.

A gerência exigida em tais situações permanecia elementar. O trabalho era feito por escravos e às vezes supervisionado também por escravos. O capitalista, no entanto, por lidar com o trabalho assalariado, ensejou uma arte

inteiramente nova de gerenciar, que mesmo em suas primitivas manifestações era muito mais completa, auto-consciente, esmerada e calculista do que qualquer coisa anterior. Mas, o controle sem centralização do emprego era muito difícil, até mesmo impossível. Assim, o requisito para a gerência era a reunião de trabalhadores sob um único teto.

Dentro das oficinas a gerência primitiva assumiu formas rígidas e despóticas visto que a criação de uma "força de trabalho livre" exigia métodos coercitivos para habituar os empregados às suas tarefas e mantê-las trabalhando duramente dias e anos.

Nesse método de total dominação econômica, espiritual, moral e física, escorado pelas constringências legais e policiais de uma servil administração da justiça numa zona industrial segregada, percebe-se o precursor da empresa citadina, comum nos Estados Unidos em passado recente, como um dos sistemas utilizados mais freqüentemente de controle total antes do advento do sindicalismo industrial.

Em todos esses primeiros esforços, os capitalistas estavam tateando em direção a uma teoria e prática da gerência.

Como o capitalismo cria uma sociedade na qual ninguém por hipótese consulta qualquer coisa senão o interesse próprio, e como prevalece o contrato de trabalho entre as partes, nada mais prevendo senão evitar que uns prevaleçam sobre os outros, a gerência torna-se um instrumento mais perfeito e sutil. Tradição, sentimento e orgulho no traba

lho desempenham papel cada vez mais esporádico, e são considerados por ambas as partes como manifestações de uma natureza melhor que seria tolo favorecer.

O capitalista empenha-se, através da gerência, em controlar. E o controle é, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais, como foi reconhecido por todos os teóricos da gerência: gerência eficaz implica controle; não é concebível gerência sem controle.

Com isto, uma nova situação foi criada: as novas relações sociais estruturam o processo produtivo onde existe um antagonismo entre 1 - aqueles que executam o processo e os que se beneficiam dele; 2 - os que administram e os que executam; 3 - os que trazem à fábrica a sua força de trabalho e os que empreendem extrair dessa força de trabalho a vantagem máxima para o capitalista.

Quanto à política de divisão de funções na Escola, onde cada Profissional realiza um tipo de atividade específica, constatou-se que ela representou um reflexo das próprias formas de produção capitalista na Escola, em que a divisão de trabalho cria a necessidade de "Técnicos Especialistas", processo este que acaba por levar esses Profissionais a perderem a visão geral da ação.

Na medida em que a Política Educacional do país, nessas últimas décadas, possibilitou a formação de diferentes Profissionais e a criação de diferentes cargos na estrutura do Sistema Educacional Brasileiro, cujas funções, na prática, acabaram se superpondo, constatou-se, também,



que as relações entre os diferentes profissionais acabaram por assumir um caráter conflitante de disputa, gerando atitudes e tomadas de decisão cada vez mais isoladas e individualistas.

Segundo Braverman (1981) a divisão do trabalho na indústria capitalista não é idêntica ao fenômeno da distribuição de tarefas, ofícios ou especialidades da produção a través da sociedade. Todas as sociedades conhecidas dividiam seu trabalho em especialidades produtivas, mas nenhuma delas o subdividiu em operações limitadas, como o fez a sociedade capitalista.

Esta forma de divisão do trabalho onde, de modo geral, não havia divisão de tarefas dentro dos ofícios, onde homens e mulheres estavam relacionados com a feitura de certos produtos, mas não dividiam as operações implicadas na feitura de cada produto, é uma característica de todas as sociedades e segundo a terminologia de alguns teóricos, denomina-se "a divisão social do trabalho".

Contrariamente a esta divisão geral ou social do trabalho é a divisão do trabalho pormenorizada, a divisão manufatureira do trabalho. Esta é o parcelamento dos processos implicados na feitura do produto em numerosas operações executadas por diferentes trabalhadores, tornando-os inaptos a acompanhar qualquer processo de produção.

Enquanto a divisão social do trabalho subdivide a sociedade, fortalecendo o indivíduo e a espécie, a divisão parcelada do trabalho subdivide o homem. E esta subdivi-

são do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas é uma agressão contra a pessoa e contra a humanidade.

A política de divisão de funções na Escola acarretou algumas conseqüências prejudiciais à Educação.

Uma delas foi a incentivação ao corporativismo entre os Profissionais da Educação. Nota-se que algumas determinadas categorias profissionais (Administradores, Orientadores, Supervisores e Inspetores Escolares), acabam se julgando com mais direitos que as outras. Com isso, a Educação acaba sendo vista como uma área de mercado de trabalho a ser disputada unicamente em função dos interesses particulares das diversas categorias envolvidas. Os profissionais passam a assumir posturas burocráticas, procurando impor seus direitos com argumentos amparados pela legisla-ção, que deve ser cumprida.

Outra conseqüência dessa disputa é que os conhecimentos acumulados nas diversas áreas de conhecimento que poderiam estar sendo utilizados de forma eficiente, sistemática e integrada na Educação, não o são, aumentando-se assim a lacuna existente entre o conhecimento acumulado nas diversas áreas e as práticas desenvolvidas nas Escolas.

Essas conseqüências acabam por camuflar as questões primordiais que precisam ser reconsideradas na Educa-ção Brasileira, como por exemplo, ampliar a discussão e a elaboração de estratégias para intervir no processo de re-formulação dos objetivos e práticas pedagógicas e/ou am-

pliar a discussão sobre as atuais condições da Escola Pública Brasileira e as perspectivas do futuro dessa Escola dentro das propostas formuladas pelos Educadores, visando a nova Lei do Ensino, garantida pela nova Constituição Brasileira.

A exposição desses fatos na introdução deste trabalho conduz à percepção de que o mesmo se apoia no entendimento do processo educacional como um processo global.

Considera-se a Educação inserida na totalidade do social: a Educação Brasileira é uma dimensão da Sociedade Brasileira, solidária às demais dimensões (econômica e política) desta sociedade.

Uma análise do fato educativo requer que o mesmo seja visto de uma forma integral e integrada. Isto implica que a análise do tema proposto neste trabalho, "O Papel do Supervisor Pedagógico", seja enquadrado numa análise de conjunto, abrangendo um determinado período histórico, a fim de que se evidenciem os fatores de transformação no Sistema de Ensino (relação Sociedade-Escola), do qual a Supervisão Escolar (e seu agente principal, o Supervisor Pedagógico) é uma parte relativamente nova, visivelmente contraditória e declarada como objetivamente destinada ao desenvolvimento e melhoria do Processo Ensino-Aprendizagem.

Um estudo da Supervisão Escolar nesta perspectiva poderá conduzir à percepção do conceito, objetivos e função real da Supervisão Escolar que se apresenta como um dos serviços organizados pelo Sistema Educacional para o

controle do desempenho desse Sistema, pela sua função específica de Coordenação do Planejamento Curricular. Poderá, também, conduzir à percepção do papel real do Supervisor Pedagógico e a um maior entendimento de sua função e de sua prática no Sistema Educacional.

A implantação da Supervisão Escolar no Estado de Minas Gerais na década de 70 seguiu as orientações da Lei 5.692/71 e a partir de 1974 inicia-se o movimento da Secretaria de Educação junto aos seus departamentos, Delegacias Regionais de Ensino - DREs, para a organização e a implantação oficial da Supervisão Escolar, em 1975, objetivando uma transformação na Educação, via Unidade de Ensino, onde o Supervisor Pedagógico atuaria diretamente no Processo Ensino-Aprendizagem, visando sua melhoria, proposta pelos planejadores educacionais.

Apesar de constatar, pelo estudo desenvolvido, que no período dos anos 70/80 deu-se o movimento da Supervisão Escolar, provocando nos Educadores discussões polêmicas sobre o real papel do Supervisor Pedagógico na Escola Pública, surgindo propostas de revisão de sua prática pedagógica, nota-se que nos anos 80 este movimento intensifica-se, principalmente, após a divisão da categoria dos Professores, que antes pertenciam a Associação dos Professores Primários de Minas Gerais - APPMG, em outras categorias paralelas de acordo com as habilitações pedagógicas concluídas pelos Professores, no Curso de Pedagogia: Administradores, ADEOMG; Supervisores, AMISP; Orientadores, AOEMIG; Inspectores, AIE.

Este estudo também propôs analisar esse movimento e resgatar os fatos ocorridos na evolução do mesmo.

A investigação revelou que o movimento da Supervisão Pedagógica está alicerçado em três correntes ideológicas, que este trabalho denominou de Corrente Conservadora, Corrente Opositora e Corrente Transformadora, nas quais os Educadores críticos da Educação Brasileira (ou a-críticos) vinculados ou não aos Sistemas de Ensino do país, de modo geral, encontram justificativas para suas argumentações sobre as questões que envolvem a Supervisão Escolar, no país e nos estados federados, propondo diversas mudanças nos Sistemas de Ensino, visando transformar a Escola, a Educação e a Sociedade.

Neste sentido, este estudo se diferencia dos demais consultados e analisados, que na maioria, revelam a existência de apenas duas correntes ideológicas, uma opositora e uma conservadora ao serviço de Supervisão Escolar implantado na década de 70.

Pensou-se encontrar as respostas para as diversas questões levantadas sobre o tema, analisando o histórico da Supervisão Escolar em Minas Gerais. Mas, a evolução desse trabalho conduziu à busca de fatos ocorridos em outros estados federados, o que proporcionou um enriquecimento do estudo proposto e desenvolvido.

Espera-se contribuir com este estudo para um avanço nas propostas do repensar a Supervisão Pedagógica na sua existência e/ou para sua redefinição tanto no aspecto

da Formação do Supervisor, quanto no de suas atividades concretas na Escola e no Sistema de Ensino no Estado de Minas Gerais.

Acredita-se que a principal contribuição deste estudo seja a tentativa de análise das contradições do discurso teórico dos Educadores e sua aplicação na prática, quando propõem a manutenção, ou extinção, ou transformação do serviço de Supervisão Pedagógica no atual Sistema de Ensino e de seu agente principal, o Supervisor Pedagógico e/ou Educacional.

Pretende-se, também, que este estudo consiga redefinir o Papel do Supervisor Pedagógico na Escola Pública nos anos 70/80 e quais são as perspectivas e/ou tendências do desempenho de seu papel e de sua prática política para a década dos anos 90, com base na Nova Lei do Ensino da Nova Constituição Brasileira.

Quanto a sua estrutura, o presente trabalho está dividido em quatro capítulos, cuja ordem de exposição não coincide com a da investigação.

O primeiro capítulo retoma a história da Supervisão Escolar no Brasil e no Estado de Minas Gerais, compreendendo os anos 70/80, com uma referência ao período anterior às Leis 5.540/68, que trata da Formação do Supervisor e 5.692/71, que trata da implantação da Supervisão a nível nacional.

Procura registrar a evolução da Supervisão Escolar no Estado de Minas Gerais, antes denominada Orientação

Pedagógica, situando-a dentro do contexto político-educacional-social desde 1927, quando no Governo Antônio Carlos a Reforma do Ensino criou a Escola de Aperfeiçoamento, e demonstrar que a Supervisão Escolar é comandada fundamentalmente por critérios políticos que refletem os interesses da classe dirigente em um estado capitalista.

O estudo inicia-se buscando as origens da Supervisão Escolar e de seu agente principal o Supervisor Pedagógico no Brasil e no Estado de Minas Gerais, na tentativa de confirmar ou não a seguinte hipótese: Se é verdade que o modelo do Supervisor Pedagógico brasileiro e conseqüentemente mineiro, foi elaborado a partir do modelo do supervisor norte-americano, e que este, por sua vez, foi elaborado a partir do modelo da gerência científica, também será verdade que o modelo do Supervisor Pedagógico brasileiro e mineiro teve sua origem e sua elaboração na gerência científica.

Neste estudo deverá ser incluída uma pesquisa sobre a influência norte-americana na Educação Brasileira e os acordos firmados entre os dois países com o objetivo de fornecer e receber ajuda para o desenvolvimento de um projeto educacional elaborado e proposto pelos Estados Unidos da América para os países da América Latina. Constavam os acordos entre os dois países o fornecimento de recursos financeiros, humanos, técnicos, pedagógicos, metodológicos e materiais.

Analizou-se o PABAE como resultante de um dos a-

cordos entre os dois países e a Supervisão Escolar com um dos seus produtos.

Incluiu-se nesta fase inicial, um estudo sobre a Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais, considerada o berço das especializações dos Educadores no Estado de Minas, acrescentando-se uma pesquisa sobre a história do Professor e das especializações pedagógicas em Administração e Supervisão Escolar e a divisão interna do trabalho pedagógico nas Instituições Escolares.

O segundo capítulo busca as relações existentes entre a Inspeção Escolar e a Supervisão Pedagógica no Brasil e em Minas Gerais, na tentativa de confirmar ou não a hipótese:

Se o Supervisor Pedagógico teve sua origem e sua evolução histórica no modelo do Inspetor Escolar Brasileiro, que desde sua origem exerce funções fiscalizadoras, controladoras, garantindo a burocracia educacional nos Sistemas de Ensino, justifica-se, portanto, que a prática do Supervisor Pedagógico seja também semelhante à prática do Inspetor Escolar e não essencialmente pedagógica.

Buscou-se as origens da Inspeção Escolar no Brasil e no Estado de Minas Gerais e como organizou-se o Sistema de Inspeção Escolar da Secretaria de Educação e nas diversas DREs, criadas por essa Secretaria, objetivando garantir o controle das atividades das organizações escolares e das ações praticadas pelos membros dessas organizações.



Analizou-se situações onde a ideologia do controle, propagada pelo grupo dirigente, manifesta-se no discurso e na prática dos Educadores, garantindo a dominação que se concretiza através das Organizações Administrativas da Educação através de suas reformas.

O terceiro capítulo estuda a Formação dos Educadores, Professores e/ou Especialistas em Educação, no Brasil e no Estado de Minas Gerais.

Buscou-se neste estudo analisar as discussões polêmicas sobre a formação desses Educadores e as críticas à Política Educacional do país, nessas últimas duas décadas, que segundo os críticos educacionais brasileiros, acarretou muitos problemas em todos os níveis de ensino, especialmente o universitário, criando sérias distorções nos cursos relacionados com a formação dos Profissionais que atuam na Educação.

Incorporou-se neste estudo uma pesquisa sobre o Curso de Pedagogia, sua criação e suas regulamentações, destacando-se a tendência ao conservadorismo pedagógico implícito nas mesmas.

Analizou-se o funcionamento atual de alguns Cursos de Licenciatura (tal como o ensino se apresenta hoje) e algumas idéias diretrizes para a redefinição do Curso de Pedagogia e propostas alternativas de currículo para o mesmo.

O quarto capítulo estuda o movimento da Supervisão Escolar, oficialmente instalada e amparada pela Lei

5.692/71, no período dos anos 70/80.

A síntese histórica da Supervisão Escolar é analisada nos planos político, ideológico e educacional.

Tentou-se estruturar um painel da vida do Sistema Escolar nas últimas duas décadas e inserir nele a trajetória do Sistema de Supervisão que, para muitos Educadores, vem tentando se implantar.

Analizou-se a prática dos Supervisores nas Unidades de Ensino e as discussões polêmicas sobre sua prática, após terem sido organizados e realizados os Encontros dos Supervisores a nível Estadual e Nacional e Congressos de Educadores, em vários Estados Federados.

Procurou-se justificar a postura crítica dos Educadores e situá-los em uma das três correntes ideológicas, a Conservadora, a Opositora e a Transformadora, que sustentam as discussões, os debates e as teses sobre as questões educacionais, que envolvem a Supervisão Escolar e o Supervisor Pedagógico nos Sistemas de Ensino e como esses Educadores têm procurado garantir espaços visando a elaboração, a exposição e a defesa de propostas alternativas, buscando a transformação da Escola, da Educação, da Sociedade.

O estudo do movimento da Supervisão Escolar não se limitou aos espaços garantidos dentro das Instituições Escolares, Secretaria da Educação e seus departamentos no Estado de Minas Gerais, mas também fora destes, e principalmente, nas Associações de Educadores, cuja trajetória histórica relata uma expansão, não apenas em alguns Estados Fe-

derados, mas por todo o país, provocando uma ruptura na categoria dos Educadores (Professores) em benefício da categoria dos Especialistas em Educação. Buscou-se também, no desenvolvimento dessa pesquisa, as denúncias sobre a introdução do Especialista em Educação nos Sistemas de Ensino que trouxe como conseqüências não só a divisão do trabalho escolar, o parcelamento do trabalho entre os Educadores na Escola, a hierarquização entre Professores e Especialistas, mas também a divisão da categoria desses Educadores, que se organizaram em sub-categorias, vinculando-se à diversas associações, por todos os Estados Brasileiros, fragmentando assim toda uma categoria, enfraquecendo-a mais ainda, justamente na época em que esses Educadores buscavam uma organização sindical única e atuante que os representassem junto aos dirigentes educacionais, tentando garantir espaços para que a categoria dos Educadores (Professores) exercesse uma participação mais efetiva nas discussões e nos planejamentos educacionais brasileiros.

Analizou-se o I Seminário de Supervisão Pedagógica organizado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, em 1976 e os Encontros Nacionais de Supervisores Educacionais - ENSEs, Seminários, Congressos Estaduais e Nacionais no período dos anos 70/80. Incluiu-se, neste estudo, a criação da Comissão Executiva Nacional de Presidentes de Associações de Supervisores Educacionais - CENPASE, e a Federação Nacional das Associações de Supervisores Educacionais - FENASE, em substituição à anterior, e o plano de ação da mesma até o final de 1980.

Procurou-se também a evolução do movimento iniciado em 1976, no I Seminário de Supervisão Pedagógica até o final da década, sobre a luta da categoria dos Supervisores, tentando conseguir junto às autoridades competentes, a aprovação das leis que buscam garantir a regulamentação profissional desses Especialistas.

No final do capítulo, incorporou-se o movimento da categoria dos Supervisores objetivando propôr linhas norteadoras que possam alicerçar a presença do Supervisor na nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Constituições Estaduais, orientadas pela nova Carta Constitucional Brasileira, promulgada no ano de 1988.

A conclusão do trabalho é um questionamento ainda incompleto.

Objetivou-se encontrar, durante as pesquisas realizadas, respostas para todos os questionamentos propostos, considerados básicos para uma reflexão crítica sobre a Supervisão Escolar e seu agente principal, o Supervisor Pedagógico, seu papel e sua prática política no Contexto Educacional Brasileiro e particularmente Mineiro.

A minha posição de Supervisora Pedagógica, detentora de cargo efetivo na 1ª D.R.E.B.H. vinculada ao Serviço de Supervisão da SEEMG, originou esse trabalho, mas também o limitou.

Da mesma forma, a formação acadêmica, do Curso de Pedagogia do IEMG e das habilitações específicas em Supervisão e Administração Escolar de 1º e 2º graus, concluída

na década dos anos 70, não possibilitava uma análise dentro de um modelo teórico específico.

Concluiu-se que análises mais profundas sobre a postura crítica dos Educadores serão necessárias, objetivando maior transparência em suas ações e argumentações.

Concluiu-se, também, que a discussão sobre o Papel do Supervisor Pedagógico, sua prática política na Instituição Escolar, procede, à medida que, anterior à essa discussão, proponha-se discutir a Escola Pública Brasileira, espaço concreto de atuação do Supervisor Pedagógico, para posteriormente discutir os papéis, as funções e as práticas dos Educadores que deverão atuar e garantir a Escola Pública Brasileira.

Em relação as perspectivas de mudanças para a década dos anos 90, constatou-se que a expectativa dos Educadores, de um modo geral, e dos críticos educacionais, é grande. Percebe-se atitudes vigilantes quanto à concretização de propostas alternativas sobre a construção de uma Nova Escola, elaborada nos padrões democráticos, de acordo com as propostas apresentadas para a elaboração da Nova Lei do Ensino da Nova Constituição Brasileira.

## CAPÍTULO 1

### 1. A ORIGEM DA SUPERVISÃO ESCOLAR

#### 1.1 No Brasil

##### 1.1.1 Os Antecedentes

A compreensão mais profunda da Supervisão Escolar, seus conceitos, funções e objetivos, exige o exame de sua origem histórica.

Além disso, qualquer incursão teórica que pretenda alcançar um nível consistente de explicação sobre a Supervisão Escolar no Brasil, supõe o exame da Educação Brasileira inserida nas condições históricas mundiais então vigentes, bem como exige a análise das mediações inseridas no jogo dos interesses internacionais e de seus desdobramentos no Brasil.

No caso da Supervisão Escolar brasileira a sua origem histórica situa-se *"na ajuda dos Estados Unidos ao Brasil, no período pós-guerra"*. (Bernardes, 1985, p.9).

Apesar da penetração norte-americana no Brasil ter se iniciado anteriormente à 2ª Guerra Mundial, ela deu-se de forma mais acentuada no período pós-guerra, gerando os Programas Brasileiro-Americanos de Assistência Técnico-Financeira, resultantes do movimento de Assistência Técnica Norte-Americana, instrumento de cooperação internacional, que objetivavam a transferência de conhecimentos e experiências dos Estados Unidos, como um país de maior desen-

volvimento econômico, cultural e social, a países em fase de expansão, como o Brasil.

O mundo pós-guerra se caracterizou pela existência de dois Sistemas de sociedade completamente distintos na forma e na natureza: a Sociedade Capitalista e a Sociedade Socialista, lideradas respectivamente, pelos Estados Unidos e pela Rússia, que deflagaram a chamada "Guerra Fria" pela conquista do primado político, econômico e ideológico em um mundo que, pelo Tratado de Yalta, assinado em 01 de fevereiro de 1945, fora geograficamente bipolarizado.<sup>1</sup>

Segundo Ammann, *"A consolidação do Bloco Socialista e sua expansão aos países orientais começa a representar um perigo crescente para os países capitalistas, simultaneamente atingidos pela perda de suas colônias"*. (Ammann, 1981, p.19). Diante disso, os Estados Unidos passaram a buscar estratégias capazes de garantir a ordem social e de preservar o mundo livre dos regimes e ideologias consagradas como não-democráticas. Assim, sob os argumentos de que os Estados Unidos se beneficiariam oferecendo ajuda aos países do mundo livre, objetivando a melhoria das condições sociais e econômicas, o governo norte-americano iniciou, a partir da 2ª Guerra Mundial, um extenso programa de assistência técnica aos países pouco desenvolvidos, principalmente aqueles situados na América Latina.

---

<sup>1</sup> "A Guerra Fria significa a oposição entre o capitalismo e o comunismo, sendo caracterizada pelo confronto político militar, econômico e ideológico entre os Estados Unidos e a Rússia, envolvendo seus respectivos aliados, no pós-guerra". (Aquino, 1978, p. 344).

Neste período assumia a presidência dos Estados Unidos Harry S. Truman, que declarou em seu discurso de posse (1949), *"creio que devemos oferecer aos países amigos da paz, os benefícios do nosso cabedal de conhecimentos técnicos e ajudá-los a realizar suas aspirações por uma vida melhor"*. (Ibid, p. 19).

Truman transformou a "Política da Boa Vizinhança" (aplicada por seu antecessor Roosevelt em sua gestão e destinada a melhorar a política dos Estados Unidos na América Latina) na "Doutrina Truman",<sup>2</sup> posteriormente transformada em "Aliança para o Progresso", com o presidente Kennedy. O ponto de união de todas essas políticas estava na idéia de "América para os Americanos" (doutrina Monroe), nascida no cenário mundial onde o nacionalismo impedia o avanço do liberalismo. Marcava a reafirmação da independência dos países americanos, que não mais aceitavam ser colônias. A vitória do norte-capitalista industrial na Guerra da Sucessão permitiu que, ao final do século, os Estados Unidos se colocassem como potência econômica, abrindo caminho para uma política imperialista. Neste momento, o exemplo dos Estados Unidos deveria ser imitado e, ao mesmo tempo, a antiga relação Europa-Colônia tende a ser substituída pela relação Estados Unidos-Países Latinos Americanos.

---

<sup>2</sup> A doutrina Truman se concretiza no chamado Ponto IV, que determina no Brasil todas as ações que se efetivaram para a implantação do modo de vida norte-americano e consolidação de sua dependência econômica. (Bernardes, 1983, p. 13).



No imediato pós-guerra, os investimentos norte-americanos em países dependentes, como o Brasil, não foram muito significativos, pois estes ainda eram vistos como fornecedores de produtos primários para as economias capitalistas dominantes.

A sociedade brasileira, a partir de 1920, teve sua atenção despertada para as causas do seu subdesenvolvimento em relação às sociedades desenvolvidas: reconhecia, por um lado, que a agricultura de exportação não oferecia condições de desenvolvimento e, por outro, que a dependência da economia brasileira, em relação à economia externa, tinha que ser rompida. Na tentativa de solucionar esses problemas ocorreram, no Brasil, profundas transformações quanto à estrutura do poder e à organização burocrática. Na trajetória dessas transformações pode-se observar um movimento pendular, que oscilava entre duas tendências representadas por grupos e classes que ambicionavam a criação de um capitalismo nacional, autônomo; e grupos e classes cuja ação era no sentido de provocar a consolidação de um capitalismo dependente.

Assim, conforme o movimento que se instaurava na sociedade brasileira, a ajuda norte-americana mudava de forma e de nome. Somente após a 2ª Guerra Mundial pode-se falar de um programa de ajuda planejada globalmente. Neste período, o Brasil, como um país capitalista em desenvolvimento, sentiu todo o impacto da influência norte-americana com uma penetração econômica e militar, uma influência anticomunista, que segundo Bandeira "*muito sensibilizava o*

*governo brasileiro*", e uma inculcação do modo de vida americano. (Bandeira, 1978, p. 312).

A assistência técnica e a ajuda financeira à Educação, por parte dos Estados Unidos ao Brasil, iniciou-se, conjuntamente, com a ajuda em geral, a partir de 1945, quando o imperialismo viu-se seriamente ameaçado em seus privilégios de controle de amplas áreas subdesenvolvidas. Assim, os acordos e convênios educacionais pretendiam aprofundar as bases para o futuro beneficiamento dos interesses econômicos e financeiros norte-americanos, no país. Segundo Tavares *"a ajuda às iniciativas educacionais procuravam criar entre os brasileiros a imagem do amigo americano, empenhado na melhoria das condições sócio culturais do país, e visava, também, a formação de uma clientela permanente que dependesse e consumisse produtos materiais e culturais dos Estados Unidos"*. (Tavares, 1980, p.10). Os norte-americanos preparavam através das Professoras Primárias e dos Educadores de Nível Médio e Superior, que realizavam cursos nos Estados Unidos, um vasto mercado brasileiro para o consumo de obras didáticas, pedagógicas, científicas de propaganda norte-americanas.

Lembra ainda, que o consumo de obras didáticas norte-americanas foi crescendo de tal forma, que resultou na criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático - COLTED, fruto de um convênio firmado entre a USAID, MEC e o Sindicato Nacional dos Editores de Livro, em janeiro de 1967, que visava a impressão e distribuição, até 1970, de 51 milhões de livros didáticos. A atuação da COLTED repre

sentou o maior empreendimento editorial do ramo do livro didático, até então, jamais realizada no Brasil.

Os programas de ajuda educacional (Ensino, Escola, Supervisão) são, de um modo geral, aparentemente isolados dos outros programas, mas de fato são aspectos de um plano mais amplo, relativo ao projeto educacional como um todo. Este fato evidencia que a Educação sempre foi considerada como dimensão da estrutura social, mesmo quando se procura mostrá-la em sua autonomia.

Em 20 de janeiro de 1949, o presidente Truman registrou no discurso de posse do seu segundo governo, como Ponto Número Quatro do seu programa, um plano de assistência aos países subdesenvolvidos, que consistia na ajuda econômica e cooperação técnica, principalmente, nas áreas de Saúde Pública, Agricultura e Educação. Assim, em decorrência do "Ponto IV" do seu discurso, surgiu o Programa de Cooperação Técnica, tendente ao desenvolvimento social e econômico das áreas subdesenvolvidas, o qual, no Brasil, foi denominado como o "Programa Ponto IV".

A análise da infiltração norte-americana na Educação Brasileira não se esgota, evidentemente, no estudo da ação desenvolvida pelo Ponto IV, no país, mas não há dúvidas que a Educação Brasileira sofreu grande influência norte-americana, a partir dele.

Governava o Brasil nesta época o General Eurico Gaspar Dutra, eleito após a democratização do país. Este governo caracterizou-se por uma repressão ao comunismo e

fazia sua adesão ao bloco capitalista. A política exterior de Dutra retomou a tradição de equilíbrio e discrição do Itamarati, consolidou a confiança mútua entre Brasil e Estados Unidos e colaborou ativamente na obra de aproximação intercontinental, através da Organização dos Estados Americanos - OEA.

Foi no governo de Dutra que o programa de ajuda norte-americana instalou-se e efetivou-se. Entretanto, pela ação dos movimentos nacionalistas e reações contra a infiltração americana de alguns segmentos da sociedade civil brasileira, foi retardada a institucionalização do programa do Ponto IV. Somente em 19 de dezembro de 1950, no final do governo Dutra, foi assinado o primeiro Acordo Básico de Cooperação Técnica entre o Brasil e os Estados Unidos. A cooperação bilateral se desenvolveu, então, de forma sistematizada apesar da falta de homologação do acordo que só se deu em 1959. Fundiram-se as iniciativas anteriores de mútua colaboração entre Brasil e Estados Unidos através do estabelecimento de uma programação geral das atividades a serem desenvolvidas pelo Ponto IV, dando consistência à cooperação bilateral entre estes dois países.

O Escritório Técnico de Coordenação de Projetos e Ajustes Administrativos, do Ponto IV, destinado a estudar e coordenar os projetos de assistência técnica, foi criado pelo Decreto nº 45.660, de 30 de março de 1959, em cumprimento às cláusulas do Acordo Sobre Programas de Serviços Técnicos Especiais, de 1953. Segundo esse decreto o Escritório de Coordenação dos Projetos e Ajustes Administrati-

vos funcionaria junto à Representação Brasileira do Ponto IV, já existente, constituído por um conselho de coordenadores, um diretor executivo e cinco setores, ou seja, Setores de Saúde, Educação, Agricultura, Assuntos Diversos e Administração Geral. Dez anos depois, o Decreto nº 65.476, de 21 de outubro de 1969, extinguiu o Escritório do Governo Brasileiro para a Coordenação do Programa de Assistência Técnica (Ponto IV), passando suas atribuições à Subsecretaria de Cooperação Econômica e Técnica Internacional do Ministério do Planejamento e Coordenação Geral.

A extensão dos índices alcançados pelo sistema de cooperação bilateral do Ponto IV, na década de cinqüenta, pode ser mais nitidamente delimitada, se fixarmos o âmbito em que ele operou e atuou. Segundo Aragão, os programas do Ponto IV se dividiram em duas ordens de atividades: "1. *atividades-meio ou de administração geral nas quais figuravam os programas tendentes ao fortalecimento em geral da administração pública no Brasil, através da assistência técnica em matéria de administração de pessoal, orçamentária e financeira, de organização e métodos; 2. atividades-fins ou de administração específica, nas quais numerosos programas eram dirigidos a setores específicos de agricultura, saúde, recursos minerais, ensino, transporte, desenvolvimento de comunidades, turismo, comunicação audiovisual, energia nuclear, instalações de radar, etc...*". (Aragão, 1959, p.36).

A cooperação técnica ou a ajuda financeira à Educação prestada pelos Estados Unidos, através de acordos e programas aos países do mundo livre, principalmente Améri-

ca Latina e especificamente o Brasil é explicada pelos Estados Unidos como um meio imprescindível e eficiente para promover o desenvolvimento econômico destes países.

Os Estados Unidos estavam convíctos de que só era possível a um país desenvolver seu sistema econômico, através de uma boa utilização dos recursos humanos disponíveis, ou seja, era necessário que este país buscasse melhorar os seus métodos de ensino de maneira que permitisse aos indivíduos desenvolver suas habilidades, tornando-os capazes de contribuir no plano de desenvolvimento da economia. Assim fica claro que os norte-americanos definiam a Educação como instrumento capaz de provocar o desenvolvimento da sociedade, desenvolvimento econômico e abertura da sociedade através da mudança de mentalidade dos indivíduos. A mudança de mentalidade era o fator mais necessário ao Brasil uma vez que não só os Estados Unidos mas a UNESCO definiam o subdesenvolvimento como conseqüência de cultura e de má utilização de recursos naturais. Sendo assim, era preciso que o Brasil desse especial atenção ao setor educacional, através da utilização de Métodos e Técnicas de Ensino adequadas à formação de indivíduos (mão-de-obra), que iriam contribuir para o desenvolvimento e o progresso econômico do país.

Esta teoria educacional não era nova nos Estados Unidos e teve sua vigência através da Escola Progressista de John Dewey. Era a Teoria Educacional do Liberalismo, a Teoria Liberal em Educação. Segundo Cunha "*o liberalismo é um sistema de idéias, de crenças e convicções elaboradas*

por pensadores ingleses e franceses, no contexto das lutas de classe da burguesia contra a aristocracia no século XVIII. Tem como base um conjunto de princípios que formam o corpo de sua doutrina: o individualismo, a liberdade, a propriedade, a igualdade e a democracia. A não realização de um só deles implica na impossibilidade de todos os demais. Mas, a realização de todos estes princípios resultaria numa sociedade aberta, onde todos os homens teriam iguais oportunidades de ocupação das posições nela existentes". (Cunha, 1975, p. 27).

John Dewey, Professor Universitário norte-americano, exerceu grande influência na Pedagogia contemporânea. Seu pensamento, denominado Pedagogia da Escola Nova, apresentava um modelo de Escola que se destinava a reconstrução da sociedade, ou seja, era atribuído à Educação o papel de instrumento para a construção de uma sociedade aberta, democrática, onde o indivíduo ocuparia a posição que seus dotes inatos e suas motivações internas determinassem e, assim, de acordo com suas próprias aptidões, iriam encontrar o seu lugar na estrutura ocupacional existente. Desta forma, a ascensão social do indivíduo estava condicionada à sua Educação, ao seu Nível de Instrução e não ao nascimento ou fortuna que dispunha, pois o talento está no indivíduo, independente de seu "status" ou condição material.

O pensamento de Dewey foi trazido para o Brasil por Anísio Teixeira, seu discípulo nos Estados Unidos. Foi a estada dele naquele país o marco fundamental da sua orientação educacional. Sua obra pedagógica é toda volta-

da para a aplicação do pensamento de Dewey. Anísio Teixeira trabalhou desde o início da década de 30 até o início de 60 – à exceção do período do Estado Novo 1937/1946 – para que o Estado assumisse a tarefa de reconstrução social, utilizando para isto a Escola Pública, obrigatória e gratuita.

O ideal educacional liberal de igualdade de oportunidades, democratização da Escola e Escola Primária integral e gratuita já existia no Brasil desde a década de 20. Uma série de reformas na Escola Primária, em vários estados brasileiros, marcou o liberalismo na Educação Brasileira, visto como consequência da retomada dos princípios liberais na política. No Brasil, neste momento, começava o declínio das oligarquias, um avanço na manufatura e o início do movimento de organização da nova classe que emergia – o operariado – e que passava a representar o povo.

O movimento cultural e educacional no Brasil orientou-se no sentido de uma renovação nacional. Este movimento teve expressão na Semana de Arte Moderna de 1922 (onde as artes se voltavam para o Brasil) e na Associação Brasileira de Educação - ABE, em 1924, órgão representativo dos Educadores novos e centro divulgador de suas idéias.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> A Associação Brasileira de Educação (ABE), fundada em 1924 aglutinou os educadores novos, os pioneiros da educação nova, que lançaram em 1932 um manifesto travando uma polêmica com os católicos, em torno do capítulo da educação, da Constituição de 1934.

A criação da ABE em 1924, a I Conferência Nacional de Educação em 1927, o lançamento do manifesto dos pioneiros em 1932, é o momento que marca a ascendência escolanovista no Brasil, movimento que atingiu o seu apogeu em 1960.



Esse movimento tinha como um dos líderes Fernando de Azevedo e culminou na publicação, em 1932, do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nacional, que proclamava ser a Educação um direito individual que deve ser assegurado a todos, sem distinção de classes e situação econômica, cabendo ao Estado assegurá-la, principalmente, através da Escola Pública, gratuita, obrigatória e leiga. O manifesto trata a Educação como um problema social, ao se opor à Educação-Privilegio, e traça diretrizes novas para o estudo da Educação no Brasil, até então praticamente inexistente.

O período entre 1937 a 1946 (Estado Novo) representa um intervalo nas lutas (ideológicas) em torno dos problemas educacionais.

Em 1946, com o retorno à normalidade democrática consubstanciada na adoção de uma Nova Constituição, caracterizada pelo espírito liberal e democrático de seus enunciados, estabelece que à União caberia legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Baseado na doutrina elaborada pela carta de 1946, o Ministro da Educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão de Educadores com o fim de estudar e propor um projeto de reforma geral da Educação Nacional. Esse projeto foi encaminhado, em 1948, à Câmara Federal e começou, então, um período de luta em torno dos problemas da Educação. Essa luta provinha de correntes conservadoras, favoráveis à Educação como privilégio de classe e correntes progressistas, favoráveis à Democratização do Ensino. A polêmica, em torno das Diretrizes e Bases, foi devido ao retorno dos liberais — demo-

cratas ao cenário político (distanciados no período do Estado Novo), que durou 13 anos, resultando na Lei nº 4.024 promulgada em dezembro de 1961.

Anísio Teixeira, apesar de não ter participado diretamente como membro da comissão de Educadores que elaboraram as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exerceu grande influência na elaboração desse projeto, através da infiltração e aceitação de suas idéias pedagógicas, amplamente divulgadas em seus escritos e na sua atuação administrativa.

No período de 1946 a 1961 processava-se a implantação da indústria pesada e acentuava-se o crescimento da indústria leve, tendo o Estado desenvolvido importante papel em direção à expansão da indústria e implantação de condições mínimas de infra-estrutura e indústria básica.

Foi neste período que a ajuda norte-americana começou a crescer no Brasil, exercendo-se em todas as esferas da sociedade.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), acelerando a expansão industrial, abriu as portas da economia nacional à penetração do capital estrangeiro, o que fez com que esse período fosse considerado como áureo do desenvolvimento econômico brasileiro. A intensificação da penetração de capitais estrangeiros no governo de Juscelino Kubitschek foi vista como um meio necessário para suprir as deficiências imediatas de capital, enfrentadas na produção de equipamentos, bens de consumo duráveis e produ

tos químicos.

Assim, a partir de 1956, com o governo Kubitschek e a relativa euforia desenvolvimentista, incrementaram-se os esforços para a infiltração norte-americana na área educacional e a cooperação técnica atingiu seu auge. Foram assinados entre 1956 e 1959 acordos com os norte-americanos nas áreas do Ensino Elementar, Secundário, Têxtil, Naval, etc... Dentre esses acordos destacamos o da área do Ensino Elementar, PABAE, fruto da cooperação bilateral Brasil-Estados Unidos, que se constituiu em um dos Programas do Ponto IV e que, segundo Bernardes "*deu origem a Supervisão Escolar no Brasil*". (Bernardes, 1983, p. 48).

#### 1.1.2 A Criação do PABAE e sua Transformação na DAP

Em 1956, foi iniciado o desenvolvimento do Programa de Assistência Brasileiro-Americana de Ensino Elementar - PABAE, que se destinava ao aperfeiçoamento do Ensino Primário e Normal, no Brasil, tendo como objetivos fundamentais, a difusão dos métodos norte-americanos, bem como, a demonstração de material didático de nível mais elevado. O PABAE constituiu-se num programa de influência norte-americana no Brasil, encerrando suas atividades em 1964.

O PABAE foi criado nos termos do Acordo Geral de Cooperação Técnica assinado em 19 de dezembro de 1950 e do Acordo Especial de Serviços Técnicos datado de 30 de no

vembro de 1953 e firmado pelo MEC, Governo de Minas Gerais e pelo diretor da United States Operation Misson to Brazil-USOM-B, tendo sido publicado no diário oficial de 21 de janeiro de 1957.<sup>4</sup>

O acordo original que estabeleceu a existência do PABAE foi aprovado em 22 de junho de 1956 e nele as necessidades brasileiras eram assim descritas: "O Brasil é um país subdesenvolvido no sentido de que possui recursos capazes de muito maior produtividade. Os recursos humanos no Brasil têm uma potencialidade superior à que é atualmente utilizada. Quarenta por cento das crianças em idade escolar ainda não frequentam escolas primárias, principalmente por falta de professores e escolas. Apenas quinze por cento das crianças matriculadas terminam o quarto ano primário, o que acarreta um grau baixo de alfabetização funcional em todo o país. Enquanto a educação primária não for sensivelmente melhorada, e o programa de ensino secundário não for consideravelmente ampliado, não se obterá estabilidade política e econômica".<sup>5</sup>

O PABAE tinha como objetivo "preparar pessoal docente para Escolas Normais do Brasil; introduzir e demonstrar a educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizados na educação primária americana, promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às ne-

<sup>4</sup> PABAE: Relatório do Programa Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar. Belo Horizonte, Centro de Artes Gráficas do PABAE, nov. 1964, p. 2.

<sup>5</sup> Ibid, p. 1.

cessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa do professor, no sentido de contínuo crescimento e aperfeiçoamento; mandar grupos selecionados entre os professores de escolas normais e primárias, de regiões importantes do Brasil, para se submeterem a treinamento de um ano nos Estados Unidos para cursos avançados no campo da educação primária; criar e demonstrar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil e em outros países, no campo da educação primária".<sup>6</sup>

O documento do Programa de Orientação e Modelo de Plano de Ação do PABAE é mais claro que o relatório do PABAE na exposição de seus objetivos. Afirma que o programa de Educação Elementar é um dos meios pelos quais se espera atingir os ideais de um mundo livre, onde uma nação precisa apoiar e aconselhar a outra. Fala claramente na mudança de mentalidade do povo brasileiro necessária para a criação de novas Escolas para atender às inúmeras crianças em idade escolar. Acredita que a nova organização levará a população deste país a exigir Escolas para todos, o que poderá ser correspondido plenamente. Este documento, ao citar Horace Mann, mostra a sua ligação com o modelo de Educação de Dewey (seu discípulo) e com a Escola Liberal, quando diz que "a maior arte da economia política é a transformação do consumidor em produtor; e a outra arte ainda

<sup>6</sup> Ibid, p. 4 e 5.

*maior é o aumento do poder produtivo, e este só se obtém diretamente pelo aumento de sua capacidade intelectual".<sup>7</sup>*

O pensamento de Horace Mann, citado no documento, evidencia o caráter político da ação pedagógica numa linha claramente capitalista.

Firmado o convênio, o PABAE localizou-se em Belo Horizonte, na sede do IEMG.

A proposta de se instalar o PABAE em Minas Gerais foi de Anísio Teixeira, na época diretor do INEP e principal articulador de sua implantação no Brasil. A escolha de Minas Gerais para a instalação do PABAE, segundo Paiva, "*foi devido a ser este Estado o que reunia melhores condições administrativas e pedagógicas*", (Paiva, 1980, p.7-8), uma vez que o ideal educacional dos anos 20, liberal-democratizador, ressurgiu, no Estado de Minas Gerais, no governo Milton Campos (1947-1950).

O governo Milton Campos elaborou um plano de recuperação econômica, que foi a primeira tentativa de dirigir a expansão do ensino vinculada a um plano econômico. A instituição pública em Minas Gerais obedecia aos objetivos liberais democratizantes e aos objetivos de uma Educação a serviço do desenvolvimento. O Ensino Público neste estado foi organizado para conter o êxodo rural, preparar mão-de-obra para a indústria e, para ser o motor do desen-

---

<sup>7</sup> PABAE. Programa de Orientação e Modelo de Plano de Ação do PABAE. Belo Horizonte, jun. 1957, p. 10, doc. mimeogr.

volvimento econômico e democrático. Nesta época a SEEMg estava sob a gestão do professor Abgar Renault, que esteve presente em toda a vigência do PABAEE.

O primeiro passo dado no PABAEE, foi escolher quatorze professores brasileiros para estudar nos Estados Unidos na Universidade de Indiana pelo período de um ano. Essa primeira equipe formada por professores mineiros embarcou para os Estados Unidos em novembro de 1956. O programa desenvolvido naquela Universidade proporcionava estudo profissional e introdução de muitos materiais e idéias.

O PABAEE ofereceu também bolsas de estudos para Administradores Educacionais Brasileiros em diversas Universidades Norte-Americanas nas áreas de Aritmética, Treinamento de Professores, Currículo, Língua Pátria, Administração e Supervisão, Psicologia Educacional, Construção de Escolas Urbanas e Rurais e Gerência Administrativa.

Os Estados Unidos prestaram assistência técnica ao PABAEE em todas as fases de sua existência. Ainda que a maioria dos técnicos norte-americanos tenha passado apenas dois anos no Programa e tenha atingido um domínio restrito da língua portuguesa, a continuidade do programa foi mantida através do planejamento básico, e contatos com métodos educacionais norte-americanos foram facilitados pela chegada de novos técnicos a cada ano.

Com equipamentos americanos destinados a produzir vários tipos de material didático, dispunha o PABAEE de fotógrafos, desenhistas, operador de "silk-screen" e equi-

pe completa de oficina gráfica, o que constituiu uma modernização e tecnificação nos métodos de trabalhos brasileiros, na área do Ensino Primário. O PABAE editou 34 livros, de que foram tirados 113.500 exemplares, distribuídos por todo o país, além de publicar uma revista especializada, a partir de 1963, denominada "Criança e Escola", com quatro números anuais. Realizou também programas de rádio e televisão e preparou um filme destinado a explicar o trabalho dos brasileiros e americanos no programa. O filme "A escola agora é outra" foi exibido primeiramente na sede do programa e depois distribuído aos cinemas de todo o país. Colaborou com a Divisão de Meios de Comunicação da USAID, elaborando uma série de cinco vídeo-tapes sobre a utilização de recursos audiovisuais na Escola Primária. Selecionou, ainda para a USAID, cerca de 20 livros sobre vários temas, de autores norte-americanos, os quais constituíram, doados pelo MEC, uma primeira biblioteca especializada para todas as Escolas Primárias do país. A fim de promover e divulgar a contribuição do programa à Educação Primária no Brasil, distribuiu uma série de publicações, cerca de 16.000 tipos diferentes, gratuitamente, para as Secretarias de Educação dos Estados, os Centros Regionais do INEP, as Escolas Normais, Professores, Diretores, ex-Bolsistas, Orientadores e Bibliotecas Educacionais.

O programa mais relacionado com a origem da Supervisão foi o do Curso de quinze alunos por ano, para preparar as lideranças educacionais no Brasil. Sobre esse aspecto, o plano de ação do PABAE em relação ao treinamento



de professores afirma que "era necessário que os brasileiros fossem estimulados para se desenvolverem e se aperfeiçoarem como treinadores de futuros professores, superintendentes dos professores em atividade e líderes de sua profissão".<sup>8</sup> O programa incluía preleções, discussões de grupos, frequência às aulas, excursões supervisionadas, produção de materiais didáticos e atividades extra-curriculares.

Nesse Curso havia a absorção das Práticas Educativas observadas nos Estados Unidos, com referência à eficiência do Aparelho Escolar ali desenvolvido. O treinamento recebido era dimensionado sob o ângulo da filosofia social norte-americana, bem como do estudo das bases filosóficas dos Programas das Escolas e o conhecimento do Sistema Educacional dos Estados Unidos. Foi feito por este país todo um esforço para selecionar oportunidades para que os Educadores Brasileiros observassem e participassem de uma ampla variedade de situações, da maneira de viver do povo americano para facilitar a compreensão da Teoria e Prática da Educação nos Estados Unidos, numa perspectiva cultural. Além da vivência cultural americana, os participantes brasileiros assistiam, regularmente, conferências sobre a cultura americana.

Os Cursos se desenvolveram nas áreas de especialização em Educação Primária, Testes e Medidas, Estudos Sociais, Língua Pátria, Artes e Educação, Crianças Excepcio-

---

<sup>8</sup> Ibid, p. 11.

nais, Aritmética, Ciências, Administração Escolar, Psicologia Educacional, Educação Audiovisual, Currículo- Supervisão, Produção de Materiais e Currículo. Nestas áreas, a programação era objetiva e pragmática, visando um treinamento para que os professores se tornassem eficientes em suas respectivas áreas.

Tendo em vista que os participantes brasileiros nesses programas de ajuda, desenvolvidos nos Estados Unidos, eram elementos responsáveis em seus Estados, pela Educação Elementar, ao retornarem ao Brasil, foram absorvidos pelo PABAE, pelos quadros das Secretarias de Educação dos Estados e órgãos responsáveis pela Educação no país, onde ocupavam postos de liderança. No período entre 1957 a 1964, o Programa da Universidade de Indiana para o Ensino Elementar recebeu quinze participantes, selecionados anualmente pelo INEP, totalizando cento e trinta bolsistas, representantes de vários Estados Brasileiros.

A ida dos brasileiros para receber treinamento nos Estados Unidos tinha como objetivo explícito capacitá-los para influírem na melhoria do Sistema Brasileiro de Educação Elementar. Não se pode deixar de afirmar que outros objetivos foram alcançados, quais sejam: assimilação do "way of life" americano, absorção de tecnologia e bibliografia americana, com conseqüente importação de material didático.

Segundo Arapiraca, o objetivo dos programas de ajuda, desenvolvidos nos Estados Unidos, para os bolsistas selecionados anualmente pelo INEP, era o de "familiarizar

esses elementos com os valores da educação norte-americana e qualificá-los para adaptarem suas experiências educacionais, adquiridas nos Estados Unidos, ao contexto cultural contemporâneo de seu ambiente de trabalho no Brasil". (Arapiraca, 1981, p. 119).

Uma comissão técnica de brasileiros e americanos foi nomeada para estudar e planejar as atividades do corpo docente do PABAE. O planejamento do trabalho iniciou-se sob o sistema de co-responsabilidade de Professores Brasileiros e Americanos "cabendo aos últimos a contribuição de idéias, experiências e orientação técnica". (Paiva, 1980, p. 8).

A matrícula nos cursos do PABAE pressupunha a aprovação da Secretaria da Educação dos Estados, bem como, o compromisso de colocar o candidato em uma posição influente na liderança educacional após o término do curso, além da aprovação do INEP e do PABAE, do diploma da Escola Normal e de experiência como regente de classe em Escolas Públicas, de no mínimo 3 anos.

As bolsas conferidas aos candidatos aprovados eram custeadas pelo INEP, para cobrir as despesas da manutenção dos bolsistas em Belo Horizonte e sua viagem de ida e volta, do lugar de origem à sede do curso.

Depois de completarem os estudos no PABAE, os bolsistas voltavam às suas comunidades, para ocupar postos de liderança. O seu trabalho era acompanhado por Professores do PABAE, em viagem de serviço, através de entrevistas

previamente programadas.

O PABAEÉ possuía um grupo de demonstração, composto de oito classes, do 1º ao 4º ano primários e um jardim de infância que era utilizado em dois turnos. Funcionava na Escola de Demonstração do Instituto de Educação, em Belo Horizonte. Nessas classes eram feitos os experimentos com os Alunos. Os bolsistas do PABAEÉ ajudavam e observavam. As professoras trabalhavam sob a direção do Departamento de Currículo-Supervisão e recebiam orientação individual de todos os Professores do PABAEÉ.

Os cursos do PABAEÉ, inicialmente, tiveram por objetivo proporcionar estudo especializado, em Metodologia e Psicologia Educacional a Professores de Escolas Normais. À medida que se estudava a situação educacional no Brasil, a natureza dos cursos foi sofrendo modificações de maneira a atender também às necessidades dos Orientadores, Diretores de Escola, Regentes de Classe e responsáveis pelos currículos.

O PABAEÉ ofereceu três tipos de cursos:

1. Cursos intensivos, de uma a três semanas ministrados em diversos Estados do país, a Professores e grupos locais;

2. Cursos semestrais denominados Curso de Aperfeiçoamento para Professores de Escolas Normais - CAPPEN, para bolsistas previamente selecionados em Belo Horizonte;

3. Cursos de Psicologia Educacional para Professores de Escolas Normais - CPEPEN, em Belo Horizonte.

Além dos cursos regulares, o PABAE prestou assistência direta na revisão de Currículo das Escolas Normais e Primárias em diversos Estados, bem como na elaboração do Currículo, confecção de guias de Currículos e curso intensivo para encarregados da elaboração de Currículos.

O PABAE foi duramente questionado antes e durante sua vigência. Os acordos básicos, apesar de assinados em 1950 e 1953, só foram homologados em 1959, devido a restrições no Congresso Nacional.

O documento da USOM-B sobre o projeto do PABAE relata a incompreensão de intelectuais mineiros, contrários à instalação do PABAE em Belo Horizonte. As razões das restrições do Congresso e dos intelectuais mineiros eram políticas e culturais. Denunciavam a diferença cultural entre os países e não aceitavam a dependência político-econômica que estes convênios trariam ao Brasil.

Em 1960 o Brasil viveu um momento de transformação. Movimentos ligados à promoção e preservação da cultura popular emergiram. A criação da Universidade de Brasília, os Movimentos de Educação Popular e com Paulo Freire o Plano Nacional de Alfabetização - PNA, são tentativas educacionais de adequação efetivas aos interesses da população brasileira, que apesar da curta duração, repercutiram profundamente e influenciaram o Ministro da Educação do Governo Goulart, Paulo de Tarso a extinguir o PABAE, em 1963, substituindo-o pelo Centro Nacional de Educação Elementar - CNEE. A reação favorável ao PABAE não se fez esperar e o Ministro Paulo de Tarso foi obrigado a se demitir.

mitir e um amplo debate sobre o PABAE se instaura no país. O PABAE continuou e sua defesa foi levantada na Assembléia Legislativa de Minas Gerais pela exaltação dos valores e dos serviços prestados pelo programa ao país.

Entretanto, no mesmo ano de 1963, seguindo a mesma política de transformação nominal dos programas de ajuda, sempre que uma reação se esboçava no Brasil, o PABAE é integrado ao Centro Regional de Pesquisa de Minas Gerais-CRPEMG, constituindo-se na Divisão de Aperfeiçoamento do Professor - DAP. A integração do PABAE ao CRPEMG fora de terminada pela Portaria nº 28 de 05-09-63, do diretor do INEP. Terminara a vigência da ajuda norte-americana em seu aspecto institucional. Permanecia o modelo instaurado, uma vez que a DAP tinha a seu cargo, *"a introdução e demonstração de técnicas e métodos utilizados na educação pré-primária, primária e normal, mediante análise, adaptação, aperfeiçoamento e aplicação"*. (Ibid, 1981, p. 11).

No Plano Trienal de Educação (1963-1965), foi prevista a formação específica de Professores-Supervisores cuja tarefa seria a de dar assistência a Professores leigos ou Regentes de Ensino, a fim de melhorar o nível cultural e profissional desse Magistério de emergência. Assim, conforme ofício de 10 de abril de 1963, encaminhado ao PABAE, o diretor do INEP solicita ao Secretário de Educação de Minas Gerais a sua colaboração no sentido de recrutar os Professores para a realização desse programa a se realizar nos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais do INEP ou nos Centros de Treinamento.

Durante o ano de 1965, último da permanência do CRPEMG (e com este a DAP/PABAEE) nas dependências do IEMG, os vários cursos tiveram seqüência normal. Depois foram transferidos para o Instituto "João Pinheiro".

Os cursos ministrados neste período tinham a duração de 10 meses, de março a dezembro e destinavam-se ao aperfeiçoamento de Professores de Escolas Normais e Formação de Supervisores e Administradores Escolares de Nível Primário e Pré-Primário.

Além do curso regular de 10 meses no IEMG, realizaram-se em Belo Horizonte, mais dois cursos destinados à Formação de Supervisores de Ensino, também da DAP: um deles, ministrado de janeiro a maio para 46 bolsistas de 30 municípios; outro, de agosto a dezembro, destinado a formar equipes técnicas para as Delegacias Regionais de Ensino, com 90 participantes, de 10 municípios. Também realizou cursos em Araguari (Minas Gerais), Inhumas (Goiás), Fortaleza (Ceará) e Sapé (Paraíba).

Apoiados pela USAID, assessores da DAP estiveram nos Estados do Nordeste e de 20 a 26 de junho de 1965, foi realizado em Manaus, o 3º encontro de ex-bolsistas, para avaliação dos problemas e necessidades dos Estados.

As recomendações do relatório do PABAEE eram cumpridas. O INEP e a DAP eram os núcleos de irradiação da Nova Educação para os outros Estados brasileiros. A DAP criou um serviço permanente de assistência pedagógica, voltado para a organização de programas e conferências, elabo

ração de currículos, atendimento de visitas, realizações de estágios.

Segundo Paiva, ao se fixar e desenvolver suas atividades no Instituto "João Pinheiro", a "DAP se constituiu de professores brasileiros que, tendo se especializado em Educação Primária nos Estados Unidos, encontraram campo propício ao seu crescimento profissional no intenso trabalho que se irradiou de Minas para os outros Estados, durante os oito anos de vigência do PABAE". (Ibid, p. 19).

Passaram 45 Educadores do PABAE para a DAP, e para o Centro Pedagógico da Gameleira. Muitos deles (a maioria) eram especializados nos Estados Unidos, ex-bolsistas do PABAE, pertencentes ao Magistério Mineiro. Além desses, 30 Professores-Técnicos foram cedidos pela Secretaria de Educação e outros órgãos da esfera estadual e federal e tinham exercício nos Departamentos da DAP. Entre as atividades desenvolvidas pela DAP merecem destaque os cursos ministrados, pela sua regularidade e período letivo. Além dos cursos realizados em 1965, a DAP ministrou cursos de 1966 até 1972, sendo que neste último ano, ofereceu um curso de Preparação para a Implantação das Equipes Regionais de Supervisão.

Os fatos mencionados demonstram a aproximação e a influência norte-americana no Brasil na área educacional a partir da década de 50, tomando como ponto de partida o final da 2ª Guerra Mundial. Embora a história relata que as raízes das relações entre o Brasil e os Estados Unidos são anteriores ao período histórico analisado, pretendeu-se



mostrar que alguns fatores aceleraram o encontro entre essas duas nações no período pós-guerra, provocando mudanças significativas no Contexto Sócio-Econômico-Político-Educacional Brasileiro. Portanto, a Supervisão é produto da assistência técnica norte-americana prestada aos países da América Latina, objetivando mudança de mentalidade para se alcançar um nível de vida mais sadio e economicamente produtivo, e impedir, dessa forma, a penetração do comunismo.

A origem da Supervisão Escolar e o seu agente principal, o Supervisor Pedagógico, está inserida em todo este processo de influência norte-americana que não se restringiu à Educação, mas se deu em nível estrutural, estendendo se a quase todas as áreas da sociedade brasileira.

## 1.2 No Estado de Minas Gerais

### 1.2.1 Os Antecedentes

No Estado de Minas Gerais a função específica do Supervisor Pedagógico tem sido definida pelo Sistema Educacional como a Orientação do Ensino. Nesse sentido, a origem histórica do atual Supervisor Pedagógico no Estado de Minas Gerais antecede aos fatos históricos anteriormente expostos, os quais relatam uma grande influência norte-americana no Contexto Sócio-Econômico-Político-Educacional Brasileiro.

Segundo Figueiredo a origem do atual Supervisor Pedagógico é o Professor Especializado que, em Minas Gerais,

começou a ser formado desde 1927, na Escola de Aperfeiçoamento, criada pelo decreto da Reforma de Ensino do Governo Antônio Carlos. (Figueiredo, 1978, p. 6).

Os fatos históricos que explicam a evolução da Pedagogia Brasileira, isto é, como a Pedagogia foi ensinada e praticada pelo Professor Primário e de Nível Médio, até transformar-se em Pedagogia Especializada para a formação do Diretor, do Orientador, do Supervisor e do Inspetor Escolar demonstram que foi no Curso de Formação do Professor que a Pedagogia começou a ser ensinada e praticada no Brasil.

A idéia de que o Professor deve receber uma formação especial, que relacione o conteúdo do ensino aos métodos de ensinar, surgiu no Brasil por volta da segunda metade do século XIX, no período do Império. Ela surgiu timidamente em algumas províncias, de modo precário, sem generalizar-se no espaço mais amplo do território nacional.

### 1.2.2 A Formação do Professor

Em Minas Gerais, o Professor começou a ser formado na primeira Escola Normal da Província do Império, criada em Ouro Preto no ano de 1840. Instalada no mesmo ano da sua criação, essa Escola seria fechada em 1842 e reinstalada em 1847. No final do Império, passados quase 50 anos de experiência com essa prática escolar, Minas Gerais contava, apenas, com sete Escolas Normais, espalhadas nas suas vilas principais.

Conforme recomendação do Governo Provincial, a Escola Normal deveria ministrar cursos com a duração mínima de dois meses, onde os Alunos-Professores seriam instruídos na técnica do Ensino Misto e nos rudimentos de Gramática, Aritmética e Caligrafia. A técnica do Ensino Misto era uma combinação das técnicas do Ensino Simultâneo e do Ensino Mútuo, que os Professores aprendiam na Escola Normal, através da prática no estágio profissional.<sup>9</sup> Foi com esse espírito essencialmente prático que a Pedagogia Brasileira nasceu e perdurou ao longo do Império e durante a primeira década do século XX, no governo da República.

Até o ano de 1906, os Professores da Escola Primária continuavam ensinando em classes heterogêneas, em que se reuniam os Alunos das quatro séries escolares. Ao assumir o governo, em 1906, João Pinheiro instituiu no Sistema de Ensino de Minas Gerais a organização do Grupo Escolar.

Com a criação do Grupo Escolar, o método de Ensino Misto perdeu a sua atualidade, abrindo novos rumos para a Pedagogia que era ensinada na Escola Normal.

Durante o período da Primeira República, entre 1890 e 1927, a Escola Normal passou por várias reformas: fo

---

<sup>9</sup> No ensino simultâneo, o professor trabalhava com os alunos de 1ª a 4ª série, na mesma classe, atendendo ora a um grupo, ora a outro.

No ensino mútuo alguns alunos eram selecionados como monitores, para exercer o magistério. O professor instruía esses monitores, mas não trabalhava diretamente com os alunos fracos. Assim, seguindo a orientação do seu professor, os monitores cumpriam as tarefas de ditar, dirigir exercícios, recompensar e punir os alunos.

ram nove reformas ao todo, no curto espaço de 37 anos. Embora algumas dessas reformas não fossem sequer conhecidas no meio educacional, pois eram publicadas no final de um governo e logo substituídas pelo governo sucessor, em conjunto, elas refletem os temas fundamentais em torno dos quais se buscavam novas alternativas para a Educação do Professor Primário. Essas reformas determinavam sobre a duração dos Cursos da Escola Normal, a composição do urrículo e dos Programas de Ensino, a Prática do Ensino no Estágio Profissional, a Administração e a Fiscalização da Escola.

Em relação à duração do Curso Normal, que no Império foi fixada com o mínimo de dois meses, a Primeira República realizou progressos extraordinários. Em apenas 37 anos, através de progressões sucessivas, o governo republicano suplantou, consideravelmente, o trabalho realizado ao longo de meio século de administração na Província do Império. O Curso Normal de dois meses eleva-se, gradativamente, de três para quatro anos até atingir a duração de cinco anos, em curso articulado com a Escola Primária. Em 1927, esse curso de cinco anos era subdividido em três ciclos. O 1º ciclo tinha a duração de um ano, sendo destinado à complementação de estudos da Escola Primária. No 2º ciclo, com duração de três anos, o Aluno aprendia as matérias de Educação Geral. No 3º ciclo, desenvolviam-se os programas de formação pedagógica e estágio profissional, em curso com duração de um ano.

Quanto à formação pedagógica, até 1906, ela se re

duziu ao treinamento do Aluno na prática do Método Misto. A seguir, ela seria desenvolvida no programa de Metodologia, sendo identificada com uma tecnologia didática para as quatro séries do Grupo Escolar. Tratando-se de um programa sem qualquer fundamentação teórica, ele seria ora eliminado, ora reintegrado no currículo da Escola Normal, ao longo de duas décadas. Alegava-se, no caso da eliminação, que a matéria essencialmente prática deveria ser ensinada no exercício do Magistério, através do estágio profissional. Não se justificava, nesse caso, a criação de uma cadeira isolada para ocupar-se com o programa de Metodologia do Ensino. Assim, a Pedagogia passou a ser ensinada no programa de uma disciplina que se intitulava "Pedagogia e Higiene", onde os Alunos estudavam a matéria de Saúde e de Puericultura.

Essa orientação perdurou, com pequenas variações, até o ano de 1927, quando foram criadas no currículo da Escola Normal as cadeiras de Psicologia Educacional, Biologia, Higiene e História da Educação, sendo reinstalada a cadeira de Metodologia do Ensino.

Na década de 30 o país entrou em um período voltado para a renovação da Escola Tradicional quando os Educadores brasileiros foram estimulados por um movimento que se organizou para atuar em um espaço internacional: o movimento da Escola Nova. Inspirada por uma fé inabalável no poder da Educação Escolar para modificar o homem e, conseqüentemente, a sociedade em que ele vive, esse movimento idealizou uma "Escola Nova" que seria sustentada em uma ba-

se de nível superior. Essa base já não seria prática, mas teórica, fundamentada na mais jovem ciência do século: a Psicologia Educacional.

No Brasil, as conseqüências do movimento internacional da Escola Nova foram imediatas. Em um primeiro momento, teremos a criação da Escola de Aperfeiçoamento, em Minas Gerais, que se organizou como uma Instituição de Ensino e de Pesquisa Pedagógica, funcionando no regime de tempo integral para Alunos e Professores. Destinada à formação do Diretor Escolar, transformou-se no centro irradiador dos ideais da Escola Nova, expandindo-se no território nacional através da liderança ativa de Helena Antipoff.

Em um segundo momento, teremos a criação da ABE, um movimento pioneiro no nosso país, criado para reclamar novos rumos para a Educação Nacional. Criticando a Escola Tradicional Brasileira pelo academicismo do seu Ensino, pelo dogmatismo religioso e pela resistência à coeducação, os Pioneiros da Educação recusavam, também, o elitismo da Escola e exigiam a gratuidade do Ensino para assegurar as oportunidades de Educação a todos os brasileiros.

Para realizar essas idéias reformistas, a ABE apoiou as iniciativas do Governo Revolucionário de 1930, no sentido da criação do Sistema Nacional de Educação. Com esse apoio, o presidente Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, o Conselho Nacional de Educação e a Universidade do Brasil. Ficou então estabelecida a competência da União para legislar sobre o Ensino Superior e o Ensino de Nível Médio, enquanto aos Estados compe

tiria legislar sobre o Ensino Primário.

Ao assumir o cargo de Ministro da Educação e Saúde, em 1930, Francisco Campos procurou estimular a criação de Cursos para a Formação do Professor Primário. O Decreto nº 19.581 de 11 de janeiro de 1931 criou a Faculdade de Educação, Ciências e Letras como uma unidade da Universidade do Brasil, mas essa abertura da Lei não teria consequências práticas. Em 1937, ao ser reorganizada a estrutura da Universidade do Brasil, nela é inserida a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Educação. Esta última não seria implantada, mas a primeira foi sancionada no Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se transformou, então, na instituição responsável pela formação do Professor de Nível Médio, embora a sua aspiração fosse outra: a formação de uma elite científica e literária no país.

De 1939 até 1980 são passados 41 anos de experiência com a prática da Pedagogia, em Cursos de Nível Superior. Nessa prática foram produzidos os erros e desvios que cercearam o desenvolvimento da Pedagogia na Escola Normal, ao longo de um século. Em Minas Gerais, onde a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi instalada em 1943, sendo reconhecida em 1946 e integrada à Universidade Federal em 1947, a maioria dos Professores do Curso de Pedagogia era constituída de Professores da Escola Normal. É natural que a sua ação não se modificasse, permanecendo inalterada nos Cursos de Nível Médio e de Nível Superior, já que ambos se

organizaram em modelos idênticos.

Para formar o Bacharel em Ciências ou Letras e o Professor de Nível Médio, a Faculdade de Filosofia instituiu o esquema designado 3 + 1, em que o Curso de Bacharelado tinha a duração de três anos e o Curso de Licenciatura em Pedagogia tinha a duração de um ano, sendo superposto ao primeiro. Esse esquema foi criticado tanto pelos Professores de Ciências ou Letras, como pelos Professores de Pedagogia. Os primeiros alegavam que se exigia menos do Bacharel — que iria formar a elite científica e literária do país — do que do licenciado, que seria o Professor de Nível Médio. Os segundos alegavam que a formação pedagógica do Professor era prejudicada, por desenvolver-se sem qualquer integração de conteúdos e métodos do ensino, ou de teoria e práticas pedagógicas. Reproduziam-se, no plano do Ensino Superior, as práticas tradicionais do Ensino Médio, onde era formado o Professor Primário. A Escola Normal instituiu o esquema da dissociação, ao isolar os elementos de conteúdo e de método, como se um não fosse função do outro na perspectiva do preparo do Magistério. A Universidade limitou-se a copiar esse esquema, assim criando um Sistema paralelo de Ensino para diferenciar o "status" do Professor de Nível Médio, na hierarquia do Magistério.

Imaginou-se que as contradições do Curso de Licenciatura seriam eliminadas na prática de estágios supervisionados, sendo então criado o Colégio de Aplicação como unidade anexa à Faculdade de Filosofia. Mais uma vez foram ignoradas as experiências da Escola Normal, onde as



práticas de estágio nunca corresponderam às expectativas do Professor ou do Aluno. A Faculdade de Filosofia poderia facilmente prever que o relacionamento do licenciado com o Aluno se desenvolveria sem uma direção que integrasse o método e o conteúdo do Ensino, reduzindo-se, portanto, à simples aplicação de técnicas didáticas.

Desde 1939 o Curso de Licenciatura não sofreu alterações substanciais, apesar da criação da Faculdade de Educação como uma unidade da Universidade Federal, em 1968, e das profundas mudanças introduzidas pela Lei 5.692, no Sistema Educacional, em 1971. Essas mudanças não alteraram a estrutura do Curso de Licenciatura e nem a sua duração.

Essa alienação caracteriza, também, a situação do Curso de Formação do Professor Primário, na Escola Normal. Com a transferência de competências do Estado para a União, na matéria de legislação educacional, o Ensino Normal passou a ser regulamentado pelo Governo Federal.

A primeira regulamentação do Ensino Normal pelo Governo Federal surgiu em 1946, quando eram decorridos quinze anos de publicação da primeira regulamentação do Ensino Superior e da criação da Universidade do Brasil. A Lei Orgânica do Ensino Normal, decretada quatro anos depois da Lei Orgânica do Ensino Secundário, diferenciou três tipos de estabelecimentos para o funcionamento dos Cursos de Formação do professor Primário: a Escola Normal Regional, a Escola Normal e o Instituto de Educação. A primeira destinava-se à formação do Regente de Classe, que iria atuar na Escola

Primária da zona rural. Tratava-se de um Curso com a duração de três anos, articulado com a Escola Primária. A segunda destinava-se à Formação do Professor Primário da zona urbana, em Curso com a duração de três anos ou de dois anos intensivos, articulado com o Ginásio. Finalmente, no Instituto de Educação, seriam ministrados os Cursos Primário, Ginásio, Normal e os Cursos de Especialização do professor.

Comparando o Ensino Normal de Minas Gerais em 1927, com a regulamentação desse Ensino na Lei Orgânica de 1946, vê-se que os recuos foram mais significativos do que os avanços, em matéria de legislação e de Prática do Ensino.

Em relação à Escola Regional, a Lei Orgânica de 1946 nada acrescentou ao que já existia em Minas Gerais, desde 1927. A mudança só ocorreu no Curso da Escola Normal, que anteriormente articulava-se com a Escola Primária, passando a articular-se com o Curso Ginásial. Acrescentaram-se, então, mais dois anos de escolaridade, no cômputo total dos dois Cursos: o Ginásial e o Normal. Na nova estrutura, o programa de Educação Geral era desenvolvido nas quatro séries do Curso Ginásial e na 1ª série do Curso Normal, ficando as duas últimas séries para a Formação Pedagógica do Professor. Note-se que, desde 1946, a Pedagogia é ensinada, na Escola Normal, em um Curso com a duração de dois anos para a Formação do Professor Primário. Na Universidade, desde 1939, a Pedagogia é ensinada em um Curso com a duração de um ano, para a Formação do professor que, atualmente, poderá lecionar em qualquer nível de Ensino.

Algumas mudanças foram introduzidas no Currículo da Escola Normal no campo da Formação Especial do Professor. Duas disciplinas novas foram criadas: a Sociologia e a Filosofia da Educação. A Metodologia do Ensino passou a desenvolver um programa mais diversificado, com a matéria de Didática Geral, que trata de tecnologias educacionais, e com a matéria de Didática Especial, para o relacionamento de conteúdos e métodos do ensino, embora na prática, esse relacionamento não se realizasse.

Se, em relação ao Curso da Escola Normal, a Lei Orgânica de 1946 apresentou contribuições enriquecedoras em relação aos Cursos de Aperfeiçoamento do Professor Primário, no Instituto de Educação, o retrocesso da situação a que Minas Gerais já alcançara foi inevitável. A Escola de Aperfeiçoamento foi extinta para ceder o seu lugar ao Curso de Administração Escolar, destinado à formação do Diretor e do Técnico em Ensino Primário. Nessa transição, Minas Gerais perdeu o seu Laboratório de Pedagogia e a atividade integrada de ensino e pesquisa, que nele se realizava em regime de tempo integral para Professores e Alunos. O Curso de Administração Escolar limitou-se às atividades do Ensino, funcionando em tempo parcial, como os demais Cursos do Instituto de Educação. Além disso, ele se orientou para o campo da matéria de Administração Escolar, embora conservasse a orientação pedagógica, que foi a ocupação essencial da Escola de Aperfeiçoamento.

A experiência com a integração das atividades de ensino e pesquisa, na Escola de Aperfeiçoamento, não ultra

passou a duração de uma década. Segundo Figueiredo este é um período muito curto para a avaliação dos seus resultados, em termos de aperfeiçoamento do processo do Ensino e de mudança da Educação. Mesmo assim, não se pode negar o alcance da ação exercida pela Escola de Aperfeiçoamento, na divulgação de uma nova concepção de Educação e no estímulo à reflexão sobre a Instituição Escolar. A ação integrada de ensino e pesquisa expandiu a Escola de Aperfeiçoamento para além dos seus muros, projetando-a no espaço interestadual. Isso não aconteceu com o Curso de Administração Escolar, que permaneceu obscuro como os demais, instituídos em todo o território nacional pelas diretrizes homogeneizantes da Lei Orgânica do Ensino Normal.

*"Menos de meio século de dependência da Escola Brasileira, período em que ela perdeu totalmente a autonomia para definir a sua ação, foi suficiente para torná-la apática e insensível a qualquer estímulo para uma mudança substancial". (Ibid, p. 4)*

Esse estímulo surgiu em 1971, ao ser promulgada a Lei nº 5.692 que criou as Escolas de 1º e 2º graus, decretando a extinção dos chamados Cursos Primário, Ginásial e Colegial. Com essa mudança básica, a Formação do Professor Primário e do Professor de Nível Médio já não teria qualquer atualidade. Uma nova Pedagogia teria que ser pensada e ensinada para formar o Professor de 1º e 2º graus. No entanto, nenhuma mudança efetiva ocorreu nos Cursos da Escola Normal e nos Cursos de Licenciatura da Faculdade de Educação. Assim é que, após nove anos de vigência da Lei

5.692, as Escolas de 1º e 2º graus não foram propriamente criadas. Imaginou-se que seria suficiente substituir os nomes antigos pelos nomes modernos, designando por Escola de 1º grau o estabelecimento que oferece o Curso Primário e o Curso Ginásial, assegurando a passagem automática do aluno, de um curso para o outro. Por escola de 2º grau, designou-se o estabelecimento que, por um artifício qualquer, acrescentou ao seu currículo as disciplinas consideradas profissionalizantes. *"E foi assim que o novo já nasceu envelhecido e estereotipado, em um sistema de ensino que aspirava a renovação".* (Ibid).

Todos esses fatos revelam que o Professor continua sendo improvisado, pois falta-lhe uma direção, propriamente pedagógica, que integre os novos conteúdos do ensino a novas atitudes e métodos, para a atualização contínua da Educação. Falta-lhe, sobretudo, a valorização que ele merece na sociedade.

Imaginou-se que seria possível suprir tudo que falta ao Professor Brasileiro, criando, na escola, um grupo de apoio, com a ação organizada dos Especialistas em Educação.

### 1.2.3 A Formação do Especialista em Educação

Desde 1927, ao ser instalada a Escola de Aperfeiçoamento, em Minas Gerais, o Especialista em Educação começou a ser formado no Estado. Ele seria o Professor Primário que, com o mínimo de três anos de exercício no Magisté

rio, era selecionado em concurso para ingressar na Escola de Aperfeiçoamento. Ao completar seus estudos, cuja duração era de dois anos, esse Professor Especializado retornava à Escola Primária, onde ele iria exercer a função de Diretor Escolar ou de Técnico em Educação.

Em 1946, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, a Escola de Aperfeiçoamento transformou-se no Curso de Administração Escolar do Instituto de Educação, que deu continuidade à Formação de Técnicos para a Orientação do Ensino Primário e para a Administração da Escola.

Em Nível Superior, o Especialista em Educação começou a ser formado a partir da criação da "Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras", integrada em 1930 à Universidade do Brasil. Entre os cursos que figuravam como especialidade dessa Faculdade, encontra-se o de Pedagogia.

Estruturado no esquema em que a Faculdade de Filosofia se organizou, o esquema 3 + 1, subdividido em Bacharelado, com a duração de três anos, e Licenciatura, com a duração de um ano, o Curso de Pedagogia teria uma estranha arquitetura: o Bacharelado era a base, onde se formavam os Pedagogos; a Licenciatura era a complementação de estudos, onde se ensinava Didática para o Bacharel em Pedagogia. Durante dezenove anos, a Universidade realizou essa experiência extravagante, sendo pioneira no ensino de Didática da Pedagogia.

Em 1961, com a abertura criada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para a reformulação de

currículos em todos os níveis escolares, o Conselho Federal de Educação aboliu o esquema 3 + 1 dos Cursos da Faculdade de Filosofia, através do Parecer nº 283/62. Os Cursos de Bacharelado e de Licenciatura foram diferenciados quanto aos seus objetivos e à sua abordagem metodológica, embora ensejassem uma larga oportunidade de aproveitamento de estudos, de um curso para o outro. Assim é que esse parecer não viria alterar os procedimentos tradicionais da Faculdade de Filosofia, em relação à Formação do Professor, mas beneficiou o Curso de Pedagogia, que se libertou da exigência de Licenciatura em Didática para a Formação do Pedagogo. Apesar dessa variação, entre 1938 e 1968, o currículo do Curso de Pedagogia conservou a sua estrutura básica, sustentando-se no programa das disciplinas que ainda são chamadas de "Ciências Aplicadas à Educação" – a Biologia, a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia, a Economia, a História e a Filosofia da Educação. A essas ciências aplicadas, acrescentaram-se os programas de matérias instrumentais, como Educação Comparada, Administração Escolar, Didática e Estatística Educacional. Esse currículo sempre foi criticado por sua generalidade, que viria dificultar o aprofundamento dos estudos do Pedagogo, desviando a atividade dos Professores para o campo específico das ciências auxiliares da Pedagogia. Ele seria responsável, talvez, pela improdutividade da Faculdade de Filosofia, no campo específico da Pedagogia. Uma nova alternativa para a organização do Curso de Pedagogia surgiu em 1968, ao ser criada a Faculdade de Educação como uma unidade da Univer-

sidade Federal. Definiram-se, então, várias especialidades para diversificar o Bacharel de Pedagogia. A formação profissional do Pedagogo seria mais prática e utilitária, quando o Pedagogo se identificou com o Especialista em Educação, preparado para as funções do Diretor, do Supervisor, do Orientador e do Inspetor Escolar.

#### 1.2.4 A Formação do Diretor Escolar

Em Minas Gerais, a história do Diretor da Escola Primária começou em 1906, quando foi instituída a organização do Grupo Escolar. Antes desse período, as aulas primárias funcionavam em classes isoladas, que eram dirigidas apenas pelo Professor. Entre 1906 e 1916, o Diretor Escolar seria um Professor que, geralmente, acumulava as funções de Magistério e Administração da Escola, coordenando as atividades dos seus colegas.

Em 1916, com a abolição da exigência de concurso para a seleção dos Professores Primários da rede de Escolas Públicas, tanto o Professor como o Diretor Escolar seriam nomeados pelo Governador do Estado, segundo critérios previamente definidos. A partir desse momento, o Diretor passou a representar, na Escola, o modo de pensar do grupo que o mantinha no seu cargo.

Em 1927, quando foi decretada a Reforma de Ensino do Governo Antônio Carlos, a Escola de Aperfeiçoamento foi criada para a formação de lideranças no meio educacional, capazes de divulgar as idéias reformistas do movimento da



Escola Nova. Esses líderes seriam os futuros Diretores do Grupo Escolar em Minas Gerais, pois a Lei determinava que o cargo de Diretor deveria ser ocupado por um Professor Especializado na Escola de Aperfeiçoamento. Assim, entre 1927 e 1946, o Diretor Escolar exercia também a função de Orientador do Ensino, ocupando-se da atualização dos métodos pedagógicos na Escola.

Em 1946, com promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal, o Diretor da Escola Primária seria formado no Curso de Administração Escolar do Instituto de Educação, que então se generalizou em todos os Estados da União. Nesse momento, configurou-se, a tendência para transformar o Diretor Escolar em um Técnico de Administração, dedicado à burocracia do ensino. E, na medida em que a burocracia escolar se avolumava, esta tendência mais se acentuou, culminando na situação atual, em que a Escola é minuciosamente regulamentada pelos órgãos central e intermediários do Sistema Educacional.

Assim é que, em 1968, o Curso de Administração Escolar foi definido como uma, entre outras habilitações específicas oferecidas na Faculdade de Educação. O Curso de Pedagogia com habilitação específica em Administração Escolar foi, então, subdividido em Licenciatura Curta e Licenciatura Plena, para a formação respectiva do Diretor Escolar de 1º e 2º graus. Como Cursos de Graduação em Nível Superior, essas Licenciaturas estão abertas a todo e qualquer candidato que, diplomado na Escola de 2º grau e aprovado em exame vestibular, adquire o direito de matrícula

no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. Logo, este Curso deixou de ser uma Especialização do Professor com experiência comprovada de Magistério, tal como ocorria anteriormente, quando na Escola de Aperfeiçoamento ou no Curso de Administração Escolar do Instituto de Educação, exigiam como condição para a matrícula do Aluno, a comprovação da sua experiência de Magistério no tempo mínimo de três anos. Caracterizados como Cursos de Especialização do Professor Primário, ambos seriam considerados indispensáveis no curriculum vitae do Diretor da Escola Primária, para a rede do Ensino Público. Essa exigência foi abolida posteriormente, pois a legislação atual não considera a licenciatura em Administração Escolar como condição necessária para a indicação do Diretor Escolar, seja de 1º como 2º grau, embora confira ao portador desse diploma o direito de acesso ao cargo.

Questiona-se, portanto, o próprio objetivo dessa habilitação no Curso de Graduação da Faculdade de Educação. Alega-se que um Diretor Escolar não se cria com diplomas. Acrescenta-se, ainda, o argumento de que a função do Diretor não é propriamente técnica, mas, sobretudo, política. Assim, conclui-se que o cargo do Diretor deve ser representativo, para que a sua autoridade não seja simplesmente legalizada, mas, também, legitimada na comunidade escolar.

#### 1.2.5 A Formação do Supervisor Pedagógico

Em Minas Gerais, a história do Supervisor Pedagógico revela sua origem no Professor Especializado que em

1927 começou ser formado na Escola de Aperfeiçoamento.

Anteriormente, competia ao Diretor Escolar, também formado nesta Escola, a divulgação de novas metodologias para o ensino, acumulando, assim, as funções administrativas e de orientação pedagógica. Com o passar dos anos, essas funções seriam divididas entre o Diretor e o Orientador-Técnico, embora o curso em que ambos se especializavam fosse o mesmo, sem qualquer diversificação no currículo ou nos programas de ensino.

Até a criação da Faculdade de Filosofia em Minas Gerais, no ano de 1943, o Orientador de Ensino era o Professor Primário Especializado. A partir dessa data, ele seria, também, o Bacharel em Pedagogia formado na Faculdade de Filosofia. Esse Bacharel, além de receber uma formação mais genérica, já não seria, necessariamente um Professor que se especializava. De um modo geral, ele foi aproveitado na Escola Primária, onde a orientação do ensino era uma tradição, embora a sua formação se inclinasse, como nos demais Cursos da Faculdade de Filosofia, para a abordagem de questões sobre a Escola de Nível Médio.

Atualmente, o Supervisor é o Especialista em Educação que faz opção para a habilitação específica de Supervisão Escolar, oferecida no Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. Esse curso foi reestruturado em 1968 pela Lei 5.540, que decretou a reforma do Ensino Superior. Desde então, o Supervisor Escolar é formado em um Curso de Licenciatura Curta para a orientação do ensino de 1º grau, ou em um Curso de Licenciatura Plena para a orientação do en-

sino de 2º grau.

Todas as habilitações específicas do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação são divididas em dois ciclos. No primeiro ciclo, onde o currículo e os programas de ensino são comuns, foram conservadas as matérias das Ciências Aplicadas à Educação, que tratam de generalidades em um campo multidisciplinar. A partir dessa base, o programa se diversifica em disciplinas de Formação Especial, relacionadas à habilitação específica de opção do aluno. Na formação do Supervisor, essas disciplinas desenvolvem a matéria de Didática Geral e a de Organização de Currículos e Programas para as escolas de 1º ou de 2º graus. Segundo Figueiredo, com essa formação, o Supervisor Escolar "*continua um generalista, sendo incapaz de atuar como um pedagogo que integra o conteúdo e os métodos do ensino*". Afirma que "*a especialização específica é mais um artifício da Lei, que não altera a tradição do Curso de Pedagogia*". (Ibid, p.6).

#### 1.2.6 O Serviço de Supervisão

##### 1.2.6.1 A Organização

A regulamentação da função do Supervisor e da organização do Serviço de Supervisão permanece incipiente na legislação educacional, limitando-se ao que é indicado nos documentos a seguir: o primeiro é a Lei 2.047 de 07 de outubro de 1960, que modifica a estrutura administrativa das Secretarias de Estado da Educação. Em Minas Gerais, acompanha esse documento o Decreto nº 7.360 de 02 de janeiro de

1964, que dispõe sobre a nova organização da sua Secretaria de Educação. A importância desses documentos está no fato de que neles é previsto o cargo de Supervisor Escolar, no órgão central do Sistema Educacional Estadual.

As medidas adotadas para a reestruturação das Secretarias de Estado, decretadas no período de 1960 a 1964, não tiveram conseqüências práticas. Em face das mudanças ocorridas no governo brasileiro, no final desse período, o assunto foi esquecido durante oito anos, retornando à divulgação em 1972, após a promulgação da Lei 5.962/71. Assim, em 21 de setembro de 1972, o Decreto nº 14.850 regulamentou a reorganização administrativa das Secretarias de Educação, definindo a competência do órgão de Superintendência Educacional e dos Departamentos do Ensino de 1º e 2º graus. Neste decreto, é recomendada a criação de grupos-tarefas de Supervisão do Ensino, para atuar nesta seção.

Em 1974, a Resolução nº 706 de 02 de maio de 1974 fixou a competência e as atribuições das Secretarias de Estado da Educação, sendo então estabelecidas as atividades básicas das áreas de Assistência Técnica Pedagógica e Administrativa, para o ensino de 1º e 2º graus. A Superintendência Educacional ficou responsável pelo Departamento de 1º e 2º graus e pelo Departamento de Programas Culturais e Especiais. Esses departamentos se organizaram em grupos-tarefa, para a atuação em diversas áreas. Foram então definidos os campos para o trabalho do Supervisor no Sistema Educacional de Minas Gerais: o órgão central do Sistema, que é a Secretaria de Educação; os órgãos intermediários,

que são as Delegacias Regionais de Ensino; as Unidades Escolares de 1º e 2º graus.

Definidos os campos de trabalho do Supervisor, os Departamentos de 1º e 2º graus da Secretaria de Educação de Minas Gerais elaboraram um projeto para regulamentar a organização, o funcionamento e os objetivos do Serviço de Supervisão em cada campo.

Elaborado em 1974, esse projeto era semelhante aos demais projetos das Secretarias de Educação dos outros Estados da União.

Hierarquicamente organizado, tendo como autoridade maior o Serviço de Supervisão do órgão central do Sistema Educacional, assim foram definidos os objetivos e o funcionamento do trabalho, em cada campo de atuação do Supervisor. A equipe central de Supervisão da Secretaria de Educação seria o núcleo de convergência de todas as informações sobre o trabalho realizado nas Escolas do Estado. A ela competiria planejar, coordenar, orientar e avaliar o Serviço de Supervisão, atingindo diretamente as Delegacias Regionais do Ensino e, através delas, as Unidades Escolares. Os departamentos diretamente subordinados à Superintendência Educacional, na Secretaria de Educação, se incumbiriam da elaboração de normas, instruções e projetos, relacionados aos programas de "atividades", de "áreas de estudo" e de "disciplinas" – para as Escolas de 1º e 2º graus – além de programas culturais e especiais. Essas normas, instruções e projetos seriam encaminhados às Delegacias Regionais, que os encaminhariam às Unidades Escolares.

No plano das Delegacias Regionais, competiria ao Serviço de Supervisão encaminhar instruções, normas e projetos às Unidades Escolares; acompanhar a sua execução e avaliar os seus resultados para informar à Secretaria de Educação, mediante relatórios parciais e final.

Finalmente, na Unidade Escolar, a função do Supervisor seria a de orientar os Professores na execução dos programas pela Secretaria de Educação.

#### 1.2.6.2 A Implantação

Em outubro de 1974, realizou-se em São Lourenço, M.G., o IX Encontro Estadual de Orientação de Ensino, promovido pelo Departamento de 1º Grau da SEEMG, coordenado pela Associação Mineira de Ação Educacional - AMAE, com o objetivo de discutir o Documento - Base do Plano Estadual de Implantação do Regime de Ensino proposto pela Lei 5.692/71.

A parte introdutória do Documento - Base cita:

*"A necessidade emergente de se atualizar o Sistema Educacional Brasileiro, visando dotá-lo de condições indispensáveis ao atendimento dos reclamos de uma sociedade caracterizada por mudanças permanentes e avançada tecnologia, norteou a reformulação da Política Educacional do nosso país e o surgimento de uma nova estrutura de ensino.*

*A implantação desta estrutura vem se efetivando mediante um planejamento racional e cuidadoso, onde a preocupação com o educando - causa primeira e última da educação - se evidencia na apresentação de estratégias que visem cada*

vez mais, a melhoria da qualidade do ensino e o crescimento quantitativo da oferta de vagas.

A consecução destes objetivos está intimamente com prometida com a orientação, controle e avaliação das atividades, por parte de todos os responsáveis, direta ou indiretamente, pela educação em nosso Estado. Neste sentido de senvolve-se a nível central, regional e de unidade escolar, todo um trabalho resultante do esforço de cada um, cuja parcela de contribuição se faz presente nos resultados obtidos.

É relevante e considerável o papel da Supervisão nesta tarefa de implantar o novo regime de ensino, o que requer pessoal em constante atualização. Sua atuação se concretiza, especialmente na implantação e implementação dos currículos e programas, em cuja execução se substancia o atendimento às diretrizes da EDUCAÇÃO NACIONAL..." (AMAE, 1974, p. 4).

Elaborado em consonância com as diretrizes da Política Educacional do país e com as necessidades e possibilidades do Estado de Minas Gerais, o Plano Estadual de Implantação definiu as estratégias de implantação gradativa da Lei, delineando projetos a serem executados.

Proposto o programa ocorreu a mobilização dos dirigentes educacionais no sentido de viabilizar:

I - Ampliação do atendimento na faixa etária dos 7 aos 14 anos e extensão de escolaridade.

II - Melhoria da qualidade do ensino.



Para a consecução desses objetivos, especificamente do ensino regular de 1º grau, o Departamento de Ensino de 1º grau da Superintendência Educacional, através das Delegacias Regionais de Ensino, supervisionou a execução de projetos e atividades no período compreendido entre 1972/74:

- 1 - Assistência Técnico-Educacional aos Municípios;
- 2 - Ampliação do atendimento na faixa etária dos 7 aos 14 anos e extensão da escolaridade;
- 3 - Reformulação de Currículos e Programas;
- 4 - Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau;
- 5 - Supervisão.

Na execução dos projetos e atividades destacam-se, no período 1972/74, as seguintes realizações:

I - Ampliação do atendimento na faixa etária dos 7 aos 14 anos e extensão da escolaridade no período 1972-1974:

- 1 - Em 69 municípios:

Preparação de equipes e assistência na elaboração dos Planos Municipais de Educação, oferecendo assistência direta no período 1972/73 e acompanhamento a partir de 1974.

- 2 - Em 81 municípios:

Preparação de equipes regionais e municipais na elaboração do Diagnóstico e Planejamento da Educação: e

laboração, execução e avaliação dos projetos de zoneamento, cadastramento escolar, rede física e recursos humanos, oferecendo assistência direta em 1974 e acompanhamento a partir de 1975.

3 - Em 100 municípios: idem, com assistência direta em 1975.

4 - Nos demais municípios:

Orientação quanto a organização e funcionamento do ensino de 1º grau, oferecendo assistência e acompanhamento sistemático.

O total de Unidades integradas ao regime de 8 séries, isto é, de 1ª a 8ª série do 1º grau foi de 258 e o total de Alunos atendidos por estas Unidades foi de 146.965.

## II - Melhoria da qualidade do Ensino.

### 1 - REFORMULAÇÃO DE CURRÍCULOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

a. Divulgação dos Currículos e Programas reformulados;

b. Elaboração, impressão e divulgação dos Manuais de Orientação ao Professor, nas diversas áreas do Currículo;

c. Acompanhamento e avaliação dos Currículos e Programas reformulados;

d. Elaboração, impressão e divulgação de documentos sobre:

. Avaliação da Aprendizagem;

. Especificação do Currículo;

- para fins de construções escolares;
- para fins de seleção de livros e materiais de ensino;
- para montagem do Currículo Pleno;

## 2 - SUPERVISÃO

- a. Diagnóstico da Supervisão em M.G.;
- b. Execução de projeto de acompanhamento e avaliação dos Currículos;
- c. Orientações sobre o desenvolvimento dos novos Programas de Ensino;
- d. Análise de livros e materiais de ensino;
- e. Desenvolvimento das Feiras de Ciências;
- f. Elaboração, impressão e divulgação de documento sobre a sondagem de aptidões no ensino de 1º grau;

## 3 - ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE 1º GRAU

- a. Análise de processos sobre organização e reorganização de Unidades Escolares;
- b. Orientação quanto à estrutura e o funcionamento do ensino de 1º grau;
- c. Elaboração, impressão e divulgação de documentos sobre:
  - Regimento Escolar;
  - Criação de Escolas;
  - Estruturação Escolar;

- Reorganização de Unidades Escolares.

Exposto o Plano, seus objetivos e suas realizações, discutiu-se as suas prioridades a partir de 1975. Entre as apresentadas, destaca-se a implantação de um Sistema de Supervisão Pedagógica como garantia da Produtividade do Ensino, o que motivou uma análise da Reformulação de Currículos no Ensino Fundamental e da Supervisão no desenvolvimento dos Currículos e Programas.

A proposta da Reformulação dos Currículos no Ensino Fundamental foi elaborada objetivando "*desenvolver uma formação humanística, técnica, científica e realista do homem brasileiro*". (Ibid, p. 10). Justifica-se à medida que "*responde às aspirações e necessidades da cultura, mutável por excelência, a fim de preparar indivíduos capazes de assimilá-la, atender às suas carências e contribuir com seu trabalho para o desenvolvimento da sociedade; é coerente com o desenvolvimento bio-psico-social do indivíduo e com as constatações e normas da Psicologia da Aprendizagem; é coerente com a filosofia educacional explicitada pela Lei 5.692/71 e a política que dela decorre*". (Ibid).

A Reformulação dos Currículos no Ensino Fundamental concretizou-se através do:

1 - Plano Setorial de Educação e Cultura, MEC, triênio 1972/74, Projeto 23 que:

- preconiza Currículos capazes de "concretizar a integração da Educação com o desenvolvimento cientí-

fico e tecnológico, estimulando a aplicação de conhecimentos à solução de problemas concretos e realizando a síntese entre a cultura humanística moderna e a tecnológica";

- estabelece objetivos, tarefas e respectivas fases de execução.

## 2 - Plano Estadual de Implantação que:

- estabelece a revisão de Currículos e Programas como atividade para consecução da meta que prevê atendimento crescente à população Escolar na faixa etária de 7 a 14 anos;

- prevê a Revisão de Currículos e Programas em plano próprio.

Os Programas de Ensino, os Manuais de Orientação ao Professor, os Documentos, os Cursos, a avaliação e acompanhamento de Currículos, produtos da reformulação realizada foram custeados pelos Recursos do Salário Educação, conta Estadual e Federal. (Ibid).

Sob os argumentos de que a operacionalização dos projetos e atividades apresentados requer orientação, acompanhamento, controle e avaliação sistemáticos, visando garantir a elevação gradativa dos novos padrões de ensino, concluiu-se, portanto, ser esta uma tarefa primordial da Supervisão.

*"No momento presente, a reorganização da estrutura e do funcionamento do ensino, a dinamização dos atos escolares, a racionalização dos recursos materiais e humanos dos municípios com vistas a maximizar o atendimento à de-*

manda escolar, a execução de currículos e programas adequados, a aplicação de novos métodos e conceitos constituem as pectos decorrentes da implantação do novo regime de ensino, carentes de supervisão sistemática e eficiente.

Em caráter prioritário, considera-se essencial a atualização da supervisão face aos currículos e programas reformulados. Estes, totalmente voltados para o aluno, princípio e fim de toda ação educativa, é que tornarão viã vel o melhor atendimento a uma clientela cada vez maior, ob jetivo principal do sistema.

Entretanto, a supervisão não age isoladamente. Entendida como subsistema do sistema educacional, relaciona-se com outros subsistemas, estabelecendo interfaces com a administração, planejamento educacional, inspeção, corpo docente, discente e outros.

Torna-se, portanto, evidente a necessidade de um sistema de supervisão fundamentalmente reestruturado, con-dizente com os objetivos propostos, cujo funcionamento a nível central, regional e de unidade escolar, visa garantir o "follow-up" indispensável na modificação ou reforço do planejamento educacional". (Ibid, p. 13).

Houve um consenso geral, quando discutia-se as di ficuldades encontradas, que a implantação de um Sistema de Supervisão e a Reformulação de Currículos e Programas, em decorrência das exigências da sociedade hoje, vêm exigir do Supervisor atualização, aprimoramento e aquisição constantes, a fim de desempenhar eficazmente as tarefas que

lhes são peculiares – planejamento, implementação, controle e avaliação dentro da situação Ensino-Aprendizagem.

É conhecida a carência de recursos auxiliares, com que o Supervisor pode contar para realizar seu trabalho.

Em face dessa situação, a AMAE propôs neste IX Encontro Estadual de Orientação e Ensino contribuir, através de Cursos, para aprofundar os estudos relativos ao Programa de Ensino de 1º grau através de uma abordagem metodológica, tendo em vista as linhas de ação sugeridas pelos Manuais de Orientação lançados pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais.

Constou nos debates finais do IX Encontro Estadual de Orientação de Ensino um estudo sobre "A teoria de sistemas aplicada à Educação" discutindo-se a conceituação e a classificação do Sistema, o modelo na abordagem sistêmica e o enfoque sistêmico da Supervisão.

Situando-se a Supervisão no enfoque sistêmico, tem se que ela constitui um grupo de elementos e instituições inter-relacionadas, atuando em conjunto na busca de determinados objetivos e metas, visando à Implementação dos Currículos e conseqüente Produtividade do Ensino e do Sistema Educacional como um todo.

Para desempenhar sua função de Implementadora do Currículo e promover a melhoria da Produtividade do Ensino, a Supervisão, por não ser um Subsistema independente, estabelece interfaces com outros Subsistemas. Relaciona-se, portanto, com o Currículo, a Administração, o Planejamento,

o Corpo Docente e Discente, a Orientação Educacional, a Inspeção, os Programas de atendimento ao Educando e outros elementos, à procura de melhores respostas para problemas educacionais, notadamente complexos pois incluem, para sua solução, controle de variáveis que na maioria das vezes extrapolam o campo da Supervisão. Portanto, seus projetos devem ser planejados, considerando-se a presença e a ação desses elementos.

Como todo Sistema aberto, a Supervisão recebe influências - insumos - e influencia o ambiente com seus produtos. Entre os insumos (inputs) encontram-se Supervisores, Superintendentes, Administradores, Professores, Alunos, e necessidades da Sociedade, Equipamentos e Materiais, Recursos Financeiros, Métodos, Técnicas, Estratégias de Ensino e outros que, pelos processos de elaboração da Supervisão, podem transformar-se em produtos. Assim, constituem produtos do Subsistema de Supervisão: aperfeiçoamento e criação de novas técnicas, mudanças comportamentais dos elementos envolvidos em Supervisão, de acordo com os "modelos de saída" previstos para o desempenho daquelas funções que conduzam ao alcance de seu objetivo - implementação dos novos Currículos - dentro de uma nova filosofia de ensino no Brasil, visando à Produtividade do Sistema de Educação.

A operacionalidade do Sistema de Ensino pressupõe acompanhamento, controle e avaliação contínua (formativa) e avaliação global (somativa), alicerçada em um mecanismo de retroinformação (feed back) capaz de promover e manter o equilíbrio do Sistema, possibilitando a correção dos des-



vios encontrados. Tal mecanismo pressupõe, dentre outros indicadores, para o retorno de informações, os seguintes: relatórios, fichas de observação e de avaliação, registro de observações, de entrevistas, de visitas, de reuniões, de estatística escolar (dados sobre promoção, evasão, repetência) e outros.

Para garantir a dinâmica do Sistema, a Supervisão Central, a Intermediária e a Escolar operam por meio de grupos-tarefa, equipes e/ou elementos que realizam projetos, planejamentos, reuniões, entrevistas, encontros, seminários, conferências, debates, orientação de estudos e ainda elaboram materiais sugestivos para a Supervisão indireta.

Em termos de mudança pretendidas pela Supervisão, convém destacar os processos de elaboração pelos quais os insumos serão transformados em produtos e o processo de avaliação para verificar se as mudanças se efetuaram e de que modo.

Como os objetivos constituem o fundamento do Sistema e, conseqüentemente, do processo de avaliação, devem ser cuidadosamente definidos, a fim de que um Projeto de Supervisão não seja paralisado ou falhe completamente, pelo fato de os objetivos serem mal escolhidos pelos planejadores.

A eficácia de um projeto de Supervisão refere-se diretamente ao valor e viabilidade de seus objetivos. A utilidade social dos objetivos propostos para a Supervisão vem determinar o seu valor, do mesmo modo que a sua viabi-

lidade está na dependência do dimensionamento dos recursos disponíveis, dos obstáculos previsíveis e de variáveis não controláveis.

Sendo a Supervisão parte do Sistema Educacional, está sujeita a normas dele decorrentes, as quais muitas vezes não podem ser alteradas ou exigem tempo para que sejam modificadas. Orçamentos rígidos, normas em vigor, tradições firmemente estabelecidas constituem obstáculos e limitações à implantação do Projeto de Supervisão.

Inúmeras são as variáveis que podem interferir no desenvolvimento do trabalho de Supervisão, sem possibilidades, muitas vezes, de serem controladas. Portanto, seu resultado só pode ser avaliado em termos de pressupostos.

Ao organizar-se um Sistema de Supervisão, é importante determinarem-se claramente as variáveis que serão controladas no desenvolvimento do projeto. Constituem-se grupos de trabalho, estabelecem-se as relações de autoridade e responsabilidade, de modo que cada elemento possa saber exatamente qual a sua tarefa e seu relacionamento, com as demais e com o poder decisório.

Identificar o trabalho a ser realizado para alcançar as metas previstas, definir posições e estabelecer relações entre posições e grupos de trabalho são passos importantes na organização de um Sistema de Supervisão.

Considerando que o principal objetivo de um Programa de Supervisão é a Implementação do Currículo, torna-se necessário que esse Programa seja organizado em âmbito

Central, Intermediário e Escolar (Subsistemas).

O processo ora descrito pode ser sintetizado no seguinte diagrama:

1 - DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.

- . Definição de objetivos
- . Medidas de eficácia
- . Limitações e variáveis não-controláveis
- . Variáveis controláveis

2 - DEFINIÇÃO DE SUBFUNÇÕES.

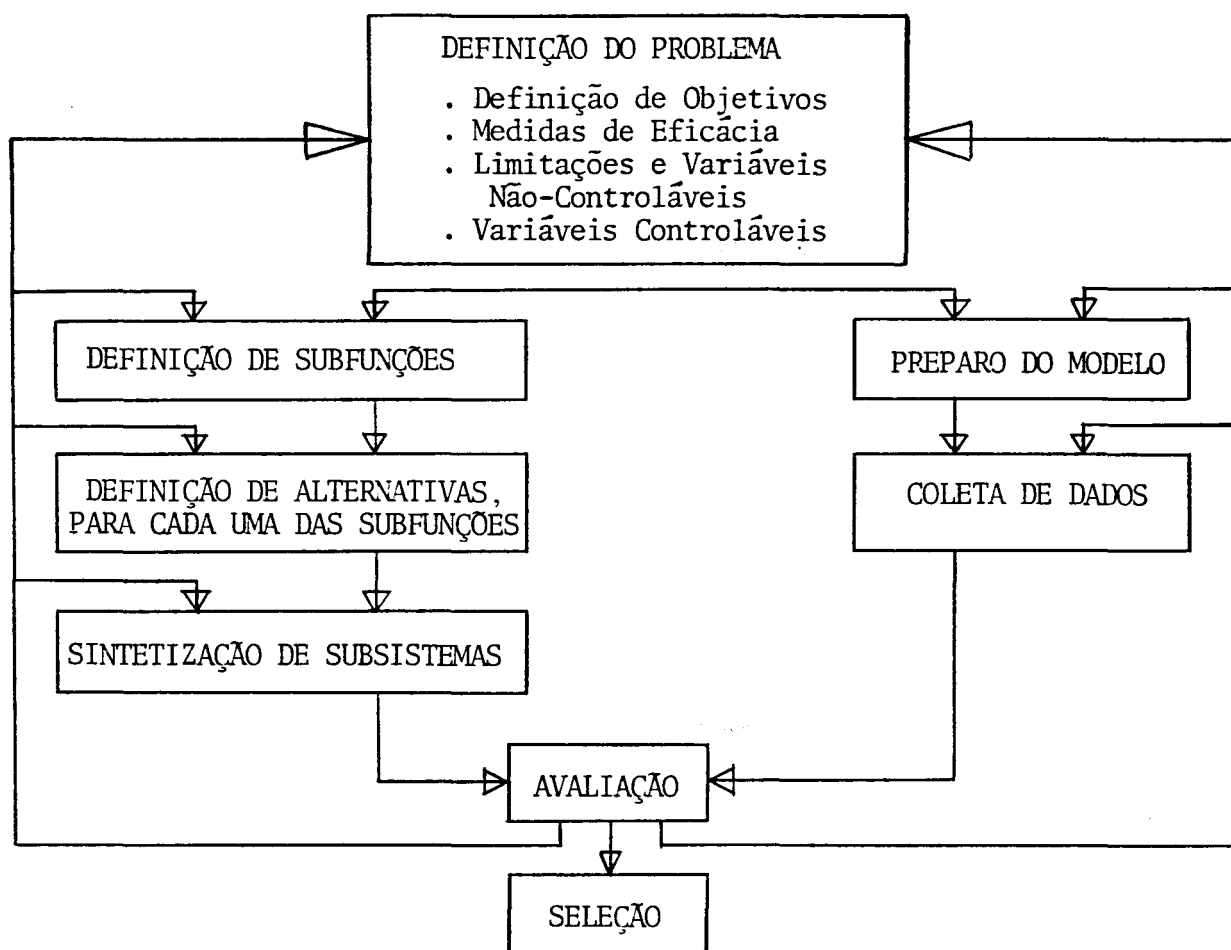
3 - DEFINIÇÃO DE ALTERNATIVAS, PARA CADA UMA DAS SUBFUNÇÕES.

4 - SINTETIZAÇÃO DE SUBSISTEMAS.

A abordagem sistêmica da Supervisão prevê o emprego de um modelo descritivo, elemento essencial para qualquer esforço de ordem científica, a fim de se compreender o mundo real e sugerir idéias novas sobre como as coisas acontecem ou podem acontecer. O modelo, portanto, é uma abstração simplificada da realidade, constituindo um modo eficaz de apreender essa realidade.

A elaboração do Modelo de Supervisão, a ser experimentado em Unidades da Federação, acompanha os passos da metodologia descrita, desde a definição de objetivos até a delimitação dos âmbitos da Supervisão. Entretanto, para a compatibilização do modelo, torna-se necessário saber até que ponto ele se afasta do real, impondo, esse desvio, novas coletas de dados e novas análises destinadas a possibi

litar previsões mais realistas e mais seguras. O diagrama anteriormente apresentado amplia-se da seguinte forma:



O Modelo a ser implementado estará sujeito a várias reformulações, procurando-se sua otimização. Depois de aprimorado, o Modelo é submetido a uma avaliação para se obter seu maior refinamento. Quando considerado ótimo ou aceitável será implementado e, caso contrário, sofrerá novas revisões até tornar-se aceitável e, conseqüentemente, aprovado.

Na organização de um Projeto de Supervisão, a abordagem sistêmica parece ser o indicador mais significativo na atual Estrutura Administrativa das Secretarias de E-

ducação das Unidades Federadas que, inspiradas no Decreto-Lei 200/67, procuram atender aos princípios básicos de organização funcional, coordenação, controle, planejamento, delegação de competência e descentralização executiva. Essa abordagem pressupõe variadas estratégias de ação, a partir da realidade encontrada, para o estabelecimento de esquemas alternativos de solução, no equacionamento dos problemas existentes, visando à compatibilização do Modelo sugerido, em coerência com a própria filosofia inspirada pela Lei 5.692/71, que busca assegurar a melhor Produtividade do Ensino como fator decisivo no processo de desenvolvimento sócio-econômico do País.

Culminando o IX Encontro Estadual de Orientação e Ensino, apresentou-se o planejamento de um Sistema de Supervisão a ser implantado no Estado, a partir de 1975.

Entre as justificativas apresentadas pelos dirigentes educacionais, para a implantação de um Sistema de Supervisão, constava a de que a Supervisão do Ensino de 1º grau no Sistema Educacional do Estado vem sendo realizada assistematicamente, atingindo porcentagem pouco significativa da rede escolar.

Tomou-se como base de estudos para a implantação de um Sistema de Supervisão a partir de 1975, os dados estatísticos do ano de 1973, registrados nos documentos das Delegacias Regionais de Ensino do Estado de Minas Gerais:

SUPERVISORES 1.778	POPULAÇÃO ESCOLARIZADA 2.275.773	ALUNO/SUPERVISOR 1.280
	ESCOLAS 6.103	SUPERVISOR/ESCOLA 3,1
	CLASSES 46.668	SUPERVISOR/CLASSE 26,3
	PROFESSORES 67.617	SUPERVISOR/PROFESSOR 38,0

Constatando-se que a concentração dos Supervisores na capital e em algumas cidades-polo de desenvolvimento do Estado destacava-se das demais, propôs-se que o Sistema de Supervisão a ser implantado deveria ser fundamentado em Modelo Teórico e compatibilizado à realidade educacional de cada Delegacia Regional de Ensino.

#### Sistema de Supervisão/1975.

##### 1 - Princípios Básicos:

###### . Sistematização

O Sistema de Supervisão proposto pressupõe ação planejada em três âmbitos de atuação: Central, Regional e Unidade Escolar, possibilitando fluxo e refluxo de informações, realimentação do planejamento, visando o aumento da Produtividade do Sistema de Ensino. Assim sendo, as informações são conduzidas da Secretaria de Educação (âmbito Central) às Delegacias Regionais de Ensino (âmbito Regional) e

e destas, às Unidades de Ensino (âmbito de unidades) com retorno à Secretaria de Estado de Educação, garantindo-se o relacionamento, planejamento, execução.

#### . Flexibilidade

O Modelo prevê atendimento às peculiaridades regionais e locais, possibilitando às Delegacias Regionais de Ensino a utilização de diferentes estratégias para o exercício da Supervisão, bem como progressividade na Implantação do Sistema.

#### . Abrangência

O Sistema de Supervisão, de caráter pedagógico, abrangerá todo o Estado, mediante assistência direta e/ou indireta.

#### . Criatividade

Este Modelo propõe o atendimento ao Professor sem criar dependência, no sentido de suscitar iniciativas, visando o crescimento pessoal e a dinamização do trabalho escolar.

#### . Racionalização

Este Sistema, fundamentado em diagnóstico da situação educacional propõe o aproveitamento máximo dos recursos humanos materiais e financeiros e prevê oportunidades de habilitação e qualificação do pessoal envolvido.

#### . Integração

O trabalho de Supervisão não pode ser realizado isoladamente; deve atuar em interação com o Planejamento, a Inspeção, Administração, Orientação Educacional, bem co-

mo a Comunidade.

. Atualização

A Supervisão, como mecanismo de Melhoria do Processo Ensino-Aprendizagem, deve manter-se atualizado, quanto a técnicas, materiais e estratégias comprovadamente eficientes.

. Liderança Emergente

Este Sistema propõe atuação supervisora mediante a valorização da pessoa e o aproveitamento de seu potencial.

. Previsão

Este Modelo supõe o estabelecimento de objetivos e metas para um período considerado, a determinação de ações que serão realizadas para atingir os fins propostos, a definição das condições humanas, físicas e financeiras (segundo a natureza e quantidade) necessárias para materializar as ações propostas.

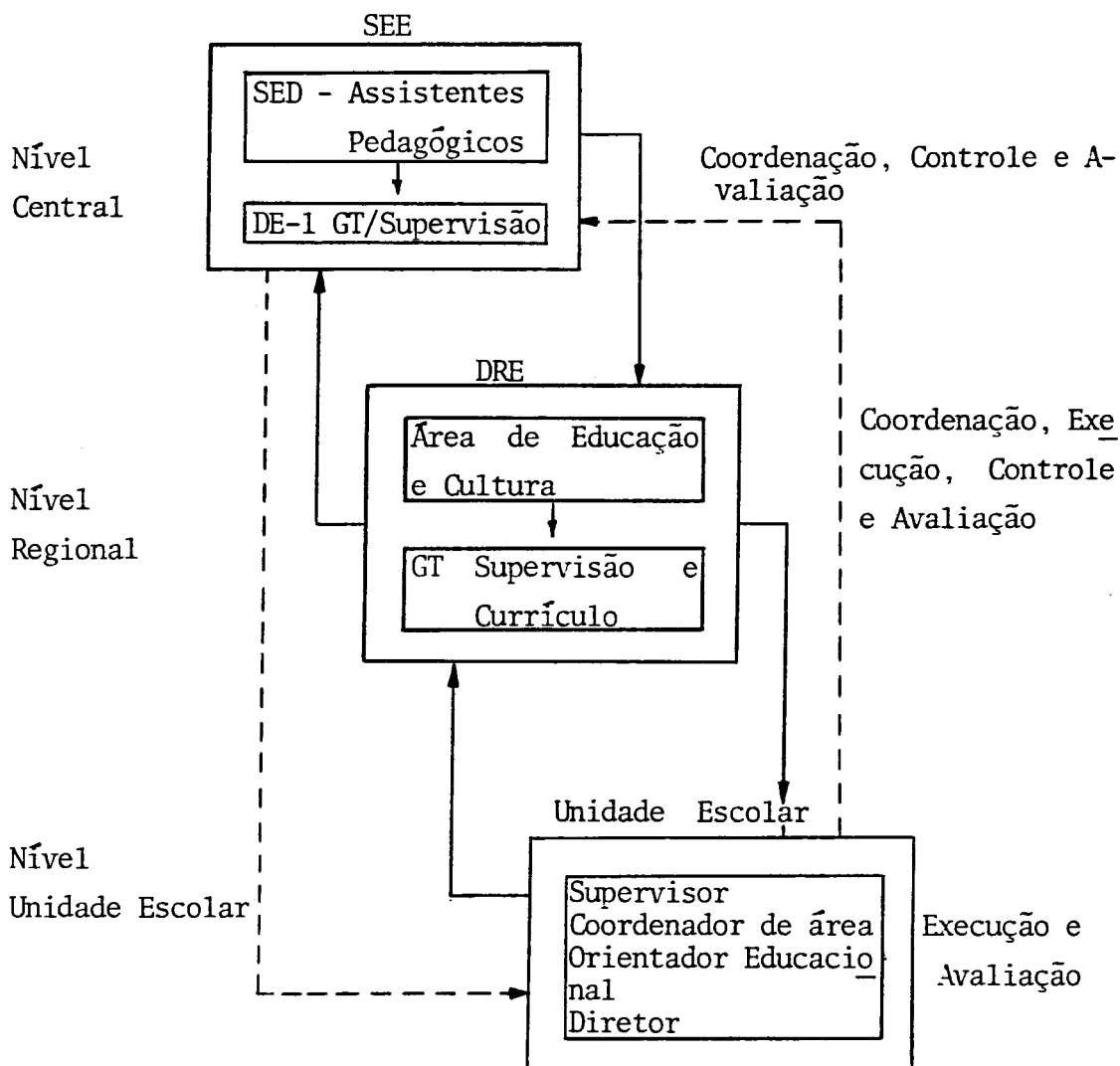
Assim sendo, a Supervisão deve contar com adequada previsão no orçamento anual, possibilitando a verificação do seu custo-benefício.

2 - Objetivos:

Garantia de fluxo e refluxo de informações e implementação dos Currículos propostos visando a Melhoria de Produtividade no Sistema de Ensino.



### 3 - Estrutura e Funções:



Nível Central (SEE).

Funções:

. Planejamento, coordenação, controle e avaliação da Supervisão do Estado, contribuindo para a garantia de uma Política Educacional.

. Assistência técnico-pedagógica, visando, principalmente à melhoria dos padrões de desempenho da Supervisão, a Nível Regional e à Produtividade do Sistema de Ensino.

### Recursos Humanos:

#### . Formação e/ou treinamento:

- Nível Superior - pós-graduação e/ou graduação  
2.200 horas, em Supervisão.

- Nível Superior - Professores Especialistas nas diversas áreas (Comunicação e Expressão, Ciências, Estudos Sociais, Formação Especial) com treinamento específico.

#### . Experiência docente:

- mínimo de dois anos de experiência no Magistério do Sistema.

#### . Recrutamento e Seleção:

- processo seletivo e análise de experiências pe  
dagógicas.

#### . Regime de trabalho:

- tempo integral - 40 horas semanais.

#### . Quadro de pessoal:

- SED-SEE

Assistentes Pedagógicos - um (1) por (três) 3  
Delegacias Regionais de Ensino.

DE-1-

GT-Supervisão Pedagógica - Especialistas em E  
ducação com habilitação em Supervisão - 10 (dez).

#### - Professores Especialistas:

. Em Comunicação e Expressão - 3 (três):

Língua Portuguesa

Educação Artística

Educação Física

- . Em Ciências - 2 (dois):
  - Ciências Físicas e Biológicas
  - Matemática
- . Em Estudos Sociais - 2 (dois):
  - História
  - Geografia e/ou Estudos Sociais
- . Em Formação Especial - 4 (quatro):
  - Práticas Agrícolas
  - Práticas Comerciais
  - Práticas Industriais
  - Educação para o Lar
- . Especialista em Biblioteconomia - 1 (um):

Nível Regional (DRE).

Funções:

. Planejamento, coordenação, controle e avaliação da Supervisão a partir da realidade diagnosticada, segundo diretrizes emanadas da SEE.

. Assistência técnico-pedagógica, visando, principalmente a melhoria dos padrões de desempenho da Supervisão a nível de Unidade Escolar e à produtividade do Sistema de Ensino segundo diretrizes emanadas da DRE e/ou SEE, visando à organização e implementação do Currículo Pleno da Escola.

Recursos Humanos:

. Formação e/ou treinamento:

- Nível Superior - graduação, 2.200 horas ou

1.100 horas em Supervisão.

- Nível Superior - Professores Especialistas nas diversas áreas (Comunicação e Expressão, Ciências, Estudos Sociais e Formação Especial) com treinamento específico de 100 (cem) horas.

. Experiência docente:

mínimo de 1 (um) ano no Magistério do Sistema.

. Recrutamento e Seleção:

- recrutamento entre os quadros docentes e/ou mediante processo seletivo.

. Regime de trabalho:

- 40 horas semanais e/ou 30 horas.

. Quadro de pessoal:

- Especialistas em Educação com habilitação em Supervisão e Professores Especialistas nos diversos conteúdos curriculares, em número a ser definido em conformidade com o diagnóstico de cada DRE.

Nível Escolar (UE).

Funções:

. Planejamento, coordenação, controle e avaliação da Supervisão em vista da implementação do Currículo Pleno da Escola.

. Assistência técnico-pedagógica, visando à melhoria dos padrões de desempenho do Professor e à produtividade do processo Ensino-Aprendizagem.

Recursos Humanos:

- . Formação e/ou treinamento:
  - Nível Superior - graduação de 1.100 horas, em Supervisão.
- . Experiência docente:
  - mínimo de 1 (um) ano no Magistério do Sistema.
- . Recrutamento e seleção:
  - recrutamento entre os quadros docentes e/ou seleção por concurso de provas e títulos.
- . Regime de trabalho:
  - 30 horas semanais.
- . Quadro de pessoal:
  - em fase de regulamentação e de acordo com a tipologia das escolas.

#### 4 - Estratégias de Implantação:

##### 1 - COMPATIBILIZAÇÃO DO MODELO TEÓRICO COM A REALIDADE DE CADA DRE.

Sob a orientação e supervisão da SEE/SED/DE-1, as DRE elaborarão o Projeto de Implantação do Sistema, a Nível Regional considerando o diagnóstico da situação educacional — necessidades e possibilidades — e definindo objetivos, metas, etapas de implantação, área de abrangência tarefas a executar, recursos humanos necessários, custos e financiamentos.

##### 2 - ACOMPANHAMENTO, CONTROLE E AVALIAÇÃO DO PROCESSO E DOS RESULTADOS.

A Nível Central e Regional o acompanhamento, o

controle e a avaliação se efetivarão de forma direta e/ou indireta, mediante cursos, seminários, encontros, visitas, boletins, suplementos pedagógicos, instrumentos de coletas de dados e relatórios periódicos.

## CAPÍTULO 2

### 2. A INSPEÇÃO ESCOLAR: UMA ESTRATÉGIA DA IDEOLOGIA DO CONTROLE

Um dos problemas básicos do Homem como Educador e como Ser Político está em aprender formas de compreensão do modo como os tipos de recursos e símbolos culturais, se lecionados e organizados pelas Escolas, estão dialeticamente relacionados com os tipos de consciência normativa e conceitual exigidos por uma sociedade estratificada.

Lembra-nos Apple (1977) que a consciência não é senão um mero reflexo da estrutura econômica, completamente determinada por uma classe que conscientemente a impõe a uma outra.

É preciso, segundo o autor, procurar entender o modo como instituições de preservação e distribuição cultural, como as Escolas, produzem e reproduzem formas de consciência que permitem a manutenção do Controle Social, sem que os grupos dominantes tenham de recorrer a mecanismos de declarados de dominação.

Analisando criticamente a Educação constata a sua pseudo-neutralidade e como o Educador está implicado, de modo consciente ou não, num ato político. Constatando a existência de uma relação direta entre Educação - Hegemonia coloca que a discussão dessa relação exige uma compreensão do conceito de hegemonia, bem como a forma como ela atua para formar a consciência do indivíduo, saturando-a, de ma

neira que o mundo educacional, econômico e social que vemos e com que interagimos, e as interpretações fundadas no senso comum que a ele atribuímos, tornam-se o único mundo.

Apoiando-se em Gramsci expõe que a hegemonia é todo um corpo de práticas e expectativas, "nossas tarefas", "nossa compreensão comum" do homem e de seu mundo. É um conjunto de significados e valores que, à medida que são experenciados como práticos, apresentam-se como se confirmando reciprocamente. A hegemonia pressupõe a existência de alguma coisa que é verdadeiramente total, não apenas secundária ou superestrutural. Vivenciada profundamente, satura a sociedade constituindo-se o limite do senso comum para a maioria das pessoas que se acham sob seu domínio. Acaba por corresponder à realidade da experiência social de modo muito mais nítido do que quaisquer outras noções derivadas da fórmula de base e superestrutura.

O estudo buscando a extensão da Ideologia do Controle permitiu-lhe realizar uma análise crítica dos modelos sistêmico de administração. Examinando a forma como a hegemonia opera na base da mente dos Educadores, sondando o papel das Ideologias de Administração na Organização das Escolas e na Seleção do Conhecimento Curricular, demonstra tanto sua falta de neutralidade ética, social e econômica, quanto sua utilização como mecanismos de quietismo político, consenso e controle social. Sob os argumentos de que a estruturação do conhecimento e do símbolo nas Instituições Educacionais está intimamente relacionada aos princípios de controle social e cultural, numa dada sociedade,



conclui que o controle das escolas, do conhecimento e da vida diária compreende circunstâncias aparentemente inconseqüentes. O controle é investido nos princípios constitutivos, códigos e, especialmente, na consciência e nas práticas do senso comum subjacentes a nossa vida, assim como pela divisão e manipulação econômica diretas. Ao mesmo tempo em que a Escola está a serviço dos interesses de muitos, ela também é um poderoso agente da reprodução econômica e cultural das relações de classe numa sociedade estratificada.

Analisando a posição do Educador afirma que não é neutra nem nas formas de capital cultural distribuído e empregado pelas Escolas, nem nos resultados econômicos e culturais do próprio empreendimento de escolarização. Isso implica em um maior entendimento do modo como a Educação age no setor econômico de uma sociedade para reproduzir aspectos importantes da desigualdade, para entender as questões relacionadas ao Trabalho Escolar.

Sobre o Trabalho Escolar coloca que praticamente nasceu controlado pelo Estado e de outra forma não poderia ser, pois as Escolas se multiplicam sob o seu patrocínio. Por outro lado, não há como não perceber que o controle do Trabalho Escolar, apesar de praticamente surgir junto com a Escola muda de natureza e se fortalece no decorrer da história, devido aos atos governamentais objetivando cumprir a legislação.

Assim, pode-se concluir que a Ideologia do Controle propagada pelo grupo dirigente manifesta-se no discurso

e na prática dos Educadores, garantindo a dominação que se concretiza através das inúmeras Reformas Administrativas.

Na tentativa de desvendar as tramas do poder do grupo dirigente na Administração Educacional, Leroy (1986) analisa as Reformas Administrativas ocorridas na História da Educação no Brasil e particularmente no Estado de Minas Gerais. Seu trabalho conduz a uma reflexão crítica sob as formas de dominação do grupo dirigente, que se utiliza do poder outorgado pela sociedade, que os construiu e por eles foi construída, para elaborar e implantar Reformas Administrativas objetivando melhorias no Sistema Educacional Brasileiro.

Discutindo a questão "Reformar para não mudar", revela que as diversas Reformas elaboradas e implantadas pelo Sistema Educacional são sempre marcadas pelos interesses da classe dominante, que ele representa. E que essas Reformas repassam junto com as mudanças propostas uma Ideologia de Controle, visando fortalecer e garantir a dominação de uma classe sobre outra numa sociedade.

A busca do entendimento sobre essa questão estimula ver que contradições emergem desse processo e analisar até que ponto os agentes sociais, enquanto técnicos e usuários dessa Administração Educacional assimilam ou não essa ideologia que a classe dominante transmite.

A análise dos fatos ocorridos na História da Administração do Ensino Primário e Secundário no Brasil revela que o controle das atividades das Organizações Escola-

res e, principalmente, das ações praticadas pelos membros dessas organizações foi fortalecido com a criação da Inspeção Escolar.

## 2.1 Origem e Evolução da Inspeção Escolar

A origem da Inspeção Escolar no Brasil está ligada à época da Colônia e Império, à expulsão dos Jesuítas e à conseqüente apropriação da Administração das Instituições Educacionais pelo Estado Português, do Império e de suas Colônias.

Segundo Silva (1959), os inícios do Ensino Primário e Secundário no Brasil estão unidos a atividade evangelizadora da Companhia de Jesus, que deteve o poder de exercer a Administração das Instituições Educacionais no país, controlando as atividades burocráticas e pedagógicas, por dois séculos.

Com a expulsão dos Jesuítas, em 1759, o Estado Português tentou submeter, ao seu controle exclusivo a Administração das Instituições Educacionais de Portugal e de suas Colônias. Do ponto de vista pedagógico a expulsão dos Jesuítas ocasionou, no Brasil, a destruição de todo o Sistema Educacional edificado. Em substituição aos antigos colégios, o Ensino passou ser ministrado em aulas isoladas das várias disciplinas que consubstanciavam a Formação Humanista ou preparavam aos estudos de nível universitário. Do ponto de vista administrativo, enquanto no Reino era criado um cargo de Diretor de Estudos, no Brasil era atri-

buído ao Vice-Rei providenciar a Inspeção das Escolas por intermédio de um Professor designado para esse fim.

Em 1816, com a transformação do Brasil em Reino, criou-se aqui um cargo de Diretor Geral de Estudos, semelhante ao que havia em Portugal e, posteriormente, criou-se um cargo de Diretor de Instrução cuja função era a de fiscalizar apenas as Escolas Primárias Públicas.

Com a Reforma Couto Ferraz, em 1854, teve início a Inspeção dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Primário, abrangendo em seu âmbito de ação as Escolas Particulares, exercida por uma organização administrativa composta por uma Inspeção Geral de Instrução e por um Conselho Diretor, auxiliados por "Delegados de Distrito", esses não remunerados. Mas, a ação desses órgãos visou mais o cumprimento das exigências de moralidade e higiene do que a Inspeção propriamente Escolar. Além disso, não se estendeu aos Estabelecimentos localizados nas Províncias, apenas na Capital do País.

A análise da evolução da Administração Federal do Ensino Secundário no Brasil, realizada por Silva (1959) revela que no período entre 1889 até 1930 não dispôs a União de uma Organização Administrativa adequada ao exercício das funções que lhe competiam em matéria de Ensino.

Após a Proclamação da República foi criado o Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos cuja competência era administrar os negócios relativos à Instrução. Sua extinção ocorreu um ano após sua criação, transferindo

para o Ministério da Justiça e Negócios Interiores a Administração do Ensino, pois no regulamento deste, uma de suas três Diretorias Gerais era a de Instrução.

Silva (1959), relata que nenhuma mudança ocorre nessa situação até 1911, com a Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental concebida pelo Ministro Rivadávia Corrêa (Reforma Rivadávia, Decreto nº 8.659, de 05 de abril de 1911).

Criou-se o Conselho Superior de Ensino - CSE, órgão ao mesmo tempo consultivo e deliberativo, composto de um Presidente, Diretores dos Estabelecimentos de Ensino e Representantes das Congregações dos mesmos. Sua ação seria sobre os estabelecimentos mantidos pelo Governo Federal e sobre os Colégios Estaduais equiparados. Seriam fiscalizados por Inspectores do CSE, ao qual é atribuída, ao lado da função consultiva, que conserva, essa nova competência fiscalizadora.

A Reforma Rocha Vaz, Decreto nº 16.782 de 13 de janeiro de 1925 substituiu o órgão existente pelo Departamento Nacional de Ensino - DNE, cujas atribuições eram: dar parecer sobre equiparação de institutos e sobre dúvidas suscitadas na interpretação e aplicação das Leis de Ensino, examinar relatórios dos Inspectores e propor as reformas e melhoramentos necessários ao Ensino.

As transformações da organização administrativa de correram da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, hoje MEC, pelo Decreto nº 19.402, de 14 de novembro

de 1930, passando dele fazer parte o DNE, incumbido da Inspeção dos Estabelecimentos, através de sua Superintendência, chefiada pelo professor Anísio Teixeira. A ele ficam subordinadas as Inspetorias Regionais que seriam criadas e destinadas a efetivar a Inspeção dos Estabelecimentos de Ensino Secundário e Primário Estaduais e Particulares.

O Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932, que consolidou os dispositivos da Reforma do Ensino Secundário (Reforma Campos, Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931), determinava que a Inspeção de cada estabelecimento será exercida por um Inspetor Especializado e em cada Inspetoria Regional deverá haver uma distribuição dos Inspetores das diversas secções didáticas. O mesmo Inspetor poderá ser incumbido da Inspeção de mais de um Estabelecimento de Ensino, uma vez que não exceda de 400 o número total dos alunos neles matriculados e haja entre os Estabelecimentos meios de comunicação fáceis e rápidos. Além dos Inspetores de Estabelecimentos haverá, em cada Inspetoria Regional um Inspetor Regional, Especializado em uma das secções didáticas e quatro Inspetores Assistentes, Especializados em cada uma das demais secções. Determinava também, nos artigos 67, 68 e 69 a competência dos Inspetores de Estabelecimentos de Ensino, Inspetor Assistente e Inspetor Regional, respectivamente.

O plano teve um começo de execução, chegando a ser instaladas em 1934, duas Inspetorias Regionais no Distrito Federal, a título experimental.

No resto do país a Inspeção continuaria limitada à fiscalização da observância das determinações administrativas dos órgãos centrais.

Caminhava-se de fato para a aceitação exclusiva da simples fiscalização, apesar de na reorganização do Ministério da Educação em 1934, a organização estabelecida pelo Decreto nº 21.241 ter sido confirmada.

Em 1934 ocorre uma remodelação da Administração Federal dos Serviços de Ensino, cujo ponto básico foi a constituição de uma Diretoria Nacional de Educação como órgão central de orientação técnica, estudos e coordenação da Política Educacional da República. Visava a remodelação à constituição definitiva dos órgãos de fiscalização do ensino instituindo-se, ao lado das anteriores, Superintendências dos Ensinos Secundário, Primário e Comercial, a do Ensino Superior.

Através da Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937, deu-se a mais completa e sistemática reestruturação dos Serviços do Ministério da Educação. Essa lei resultou de anteprojeto elaborado pelo Ministro Gustavo Capanema e estabeleceu a distinção fundamental entre órgãos de direção e órgãos de execução.

Em relação ao ensino em geral, o órgão de direção era o DNE.

O conjunto dos órgãos de execução do Ministério era dividido em serviços relativos à Educação e serviços intermediários. Os serviços intermediários seriam as Delega

cias Federais de Educação - DFE, cuja competência era fazer a Inspeção dos Serviços Federais de Educação, promover a fiscalização dos Estabelecimentos de Ensino reconhecidos federalmente, e ainda exercer as atividades que se tornarem necessárias à efetivação da colaboração da União nos serviços locais de Educação Escolar e Extra-Escolar.

Haveria uma DFE em cada uma das regiões em que se dividiria o Território Nacional, podendo ainda ser criadas subdelegacias nos Estados que não fossem sede de região.

No seu art. 129 a Lei 378 extinguiu as Inspetorias Regionais, incorporando os Inspetores de Ensino às DFEs (art. 30), que nunca chegaram ser instaladas, devido à fragmentação ocorrida no DNE.

Não tendo sido instaladas as DFEs, ficaram interrompidos por mais de dez anos os esforços no sentido da conveniente organização dos serviços de Inspeção do Ensino e da sua necessária descentralização.

Sem solução continuaram, igualmente, os demais problemas de organização desses serviços, no sentido de dar-lhes um conteúdo mais amplo do que a mera fiscalização administrativa dos Estabelecimentos de Ensino.

Pode-se concluir, pela análise dos fatos históricos pesquisados, que no curso da evolução da Inspeção Escolar tentou-se acrescentar à sua função fiscalizadora a função de orientação pedagógica.

Constou essa Inspeção, quase exclusivamente, da verificação das condições materiais dos educandários para



o fim de ser autorizado o funcionamento e de ser concedido o posterior reconhecimento ou equiparação, da fiscalização dos atos escolares para cumprimento dos dispositivos legais e regulamentares, e do controle administrativo da vida escolar em seu conjunto.

O volume dos serviços e a circunstância de não ter sido dada à Inspeção uma organização conveniente, mediante sua descentralização, conduziram à limitação da atividade do órgão federal da administração que não conseguiu dar à Inspeção um verdadeiro sentido de Orientação Pedagógica e Aperfeiçoamento Didático.

Essa adequada organização dos Serviços de Inspeção e, em especial, a sua descentralização, foram no entanto, desde o início da existência do Ministério da Educação, objeto de cogitação. Contudo, os planos para esse fim concebidos, não tinham completa execução.

O contínuo e acelerado crescimento da rede de Estabelecimentos de Ensino Secundário, depois de 1930, contribuiu sem dúvida para que não tivessem execução os planos concebidos para solução do problema da Inspeção, ainda que esse fenômeno constituísse a razão mais premente, para que se desse ao mesmo problema uma solução conveniente.

Em 1946, no período de transição institucional que precedeu a promulgação da Constituição, e nos anos seguintes, mais de uma tentativa se tenha tido no sentido de enfrentar o problema da organização da Inspeção do Ensino Secundário. Constata-se, no entanto, que essas tentativas

tiveram mais o caráter de experiências ou ensaios, em pequena escala, do que de soluções sistemáticas e definitivas.

Pode-se citar, por exemplo, a primeira dessas experiências feita na gestão do Professor Haroldo Lisboa da Cunha, à frente da Diretoria do Ensino Secundário, com a Portaria Ministerial nº 227, de 14 de maio de 1947, que propunha a Inspeção não só do ponto de vista Administrativo, mas também com o caráter de Orientação Pedagógica. Para tal fim a Inspeção deverá incentivar o aperfeiçoamento dos Métodos de Ensino e observar a sua eficiência; promover a realização de reuniões de Diretores, Professores e Técnicos de Educação, a fim de estabelecer normas de ação que permitam obter, periodicamente, a medida objetiva do aproveitamento dos Alunos; colaborar com Diretores, Professores e Técnicos de Educação em Planos e Programas Regulamentares de Ensino.

No entanto, a descentralização continuava sendo o problema básico e preliminar da conveniente organização da Inspeção do Ensino Secundário.

A centralização da Inspeção de uma rede de Estabelecimentos de Ensino, espalhada por todo o território nacional, e que crescera de 399 unidades escolares, em 1931, para 1.365 unidades escolares, em 1946, tornou extremamente difícil, ou até mesmo impossível, assumir essa Inspeção o caráter de Orientação Pedagógica.

A confirmação dessa afirmativa baseia-se no fato

de que o verdadeiro impasse que se criara para a Inspeção, do qual decorria sua limitação à mera fiscalização administrativa, e esta mesma feita insuficientemente, somente começou a ser vencido a partir do momento em que o problema da descentralização foi enfrentado diretamente e com decisão.

O passo pioneiro nesse sentido foi dado na administração Paulo Sá sendo continuado na gestão Armando Hildebrand com o início da implantação do Sistema das Inspetorias Seccionais.

Ao tempo em que o Professor Paulo Sá chefiou a Diretoria do Ensino Secundário, foi baixada a Portaria nº 212, de 22 de abril de 1953, que permitia o Diretor do Ensino Secundário designar um Inspetor para exercer no Estado as funções de Inspetor Geral.

Na base dessas instruções funcionou a Inspetoria Regional de São Paulo, com jurisdição também sobre o Estado de Mato Grosso e sob a direção da Inspetoria do Ensino Secundário, D. Maria de Almeida Cintra.

Os resultados colhidos dessa primeira experiência de descentralização foram os melhores possíveis, tendo a Inspetoria de São Paulo e Mato Grosso funcionado até que se iniciou a instalação das Inspetorias Seccionais, de acordo com a Portaria Ministerial nº 314, de 25 de fevereiro de 1954, e que revogava a portaria anterior.

Com fundamento nesta Portaria Ministerial foi baixada a Portaria nº 318, de 5 de abril de 1954, do diretor

do Ensino Secundário, que ditou as normas para a instalação das Inspetorias Seccionais, a competência destas e as atribuições dos Inspetores Seccionais, que periodicamente promoveriam reuniões de Diretores, Professores, Secretários, Orientadores Pedagógicos dos estabelecimentos existentes na área sob sua jurisdição, para discussão de assuntos referentes ao Ensino ou de problemas peculiares à área seccional.

À essa seguiram-se as sucessivas Portarias de instalação de várias Inspetorias Seccionais, a começar pela Inspetoria Seccional de Salvador e pelas oito Inspetorias Seccionais entre as quais foi dividido o território do Estado de São Paulo.

Até os fins do ano de 1954, estavam instaladas dezoito Inspetorias Seccionais, às quais se seguiram mais seis, em 1955, e outras três, em 1956, já na administração Gildásio Amado.

Os resultados da ação das mesmas Inspetorias vinham sendo os mais promissores. Tais resultados se limitavam a uma melhor realização das tarefas de supervisão administrativa de competência da Diretoria do Ensino Secundário. Diziam respeito, igualmente, as atividades novas de aperfeiçoamento da Educação Secundária, às quais as Inspetorias Seccionais serviam.

Ao assumir a Diretoria do Ensino Secundário o Professor Gildásio Amado procurou ajustar a organização dos serviços da mesma diretoria ao funcionamento das Inspeto-

rias Seccionais. Para isso, promoveu a reforma do Regimento da Diretoria, já em vigor há onze anos e superado em muitos pontos, com o objetivo de adequá-lo ao fato novo constituído pela existência das Inspetorias Seccionais e de fazer as correções que uma experiência decenal aconselhava.

O novo Regimento da Diretoria do Ensino Secundário, assinado pelo Ministro Clóvis Salgado, aprovado pelo Decreto nº 40.050, de 29 de setembro de 1956, representava o termo da evolução da Administração do Ensino Secundário.

Com ele consolidou-se a descentralização da Inspeção do Ensino Secundário, mediante a qual se abriram amplas perspectivas para o desenvolvimento dos Serviços de Inspeção com o caráter de Orientação Pedagógica dos Estabelecimentos de Ensino Secundário.

No entanto, a Administração do Ensino Primário, no país, não conseguiu dar à Inspeção Escolar o caráter de Orientação Pedagógica, que continuaria limitada à fiscalização ao cumprimento das determinações administrativas dos órgãos centrais.

Após a promulgação da Constituição em 1946, os Estados Federados procuraram, desde 1947, engajar-se política e economicamente no modelo de desenvolvimento implantado no país, no setor educacional.

No entanto, segundo relata Leroy (1986), foi somente na década de 50 que a Administração do Ensino Primário no Estado de Minas Gerais começou, de fato, ser organiz

zada como resposta às determinações da Constituição de 1946. O primeiro passo foi a consolidação de toda a legislação de ensino até então existente em 517 artigos do Decreto Estadual nº 3.508, de 21 de dezembro de 1950, dispondo sobre a organização estrutural e funcional do Ensino Primário. Ligado à SEE, foi criado um amplo Serviço de Inspeção Escolar a ser exercido por Distritos, Municípios e Regiões. Para fins de Inspeção Escolar, o Estado foi dividido em Circunscrições, num total de 40, cabendo a cada uma delas determinado número de municípios, nos quais a Inspeção, de caráter Administrativo, era feita pelos Inspectores Municipais subordinados aos Inspectores Regionais. Nos distritos e povoados, a Inspeção era feita pelo Inspector Distrital e auxiliares, respectivamente. Os Inspectores Regionais vinculavam-se diretamente ao Departamento de Educação, órgão da SEE, ao qual cabia centralizar e orientar os serviços de Inspeção, dar assistência e fiscalizar o trabalho técnico-pedagógico do Ensino no Estado.

Prevvia-se ainda a criação, em cada município, de um Conselho Escolar constituído pelo Prefeito (este como Presidente do Conselho), pelo Diretor da Escola local, pelo Juiz de Direito, pelo Vigário e outros membros nomeados pelo Secretário da Educação, dentre as pessoas mais destacadas do lugar, não devendo o total desses membros exceder a quatro.

Além de fiscalizar as atividades escolares, era competência desse Conselho indicar ao Governo as pessoas que deveriam exercer no município funções de Inspetor Esco

lar Municipal ou Distrital, funções essas que poderiam ser exercidas por qualquer um dos membros do Conselho.

O Decreto nº 3.508 dizia que os Inspectores Escolares Municipais, agentes de confiança do governo, serão nomeados pelo Governador, dentre as pessoas de projeção social residentes na sede do município, que se interessem pelo Ensino e que não tenham assinalada atuação política.

Ao se propor a constituição de um Conselho Escolar por uma elite local (o Prefeito, o Juiz de Direito e o Vigário), delegando-lhe competência quanto à indicação dos nomes para ocupação dos novos cargos criados com o Serviço de Inspeção, podendo esses cargos serem ocupados por membros do próprio Conselho, o que se verifica é o fortalecimento do poder político do mesmo grupo, que já exercia a direção política e cultural nos municípios. A estrutura do Serviço de Inspeção, tal como foi proposta, resguardou a interferência (que até então existia) na área do Ensino Primário. O que se fez foi ampliá-la, legitimando-a.

O mesmo motivo que explica a exclusividade do poder nas mãos da classe dominante vale também para explicar a manutenção dessa elite à frente da Administração do Ensino a nível local. O grupo dirigente no poder não se propõe alterar a estrutura política e econômica da qual ele surge e sim preservá-la e desenvolvê-la. Esse grupo encontra elementos preexistentes, tradicionais, e os mantém, passando a atuar juntos no sentido de construir e/ou manter a hegemonia do grupo dirigente, promovendo as adesões das de

mais frações dominantes em torno do seu projeto e evitando, dessa forma, conflitos e divisão entre frações da mesma classe.

A estrutura administrativa do Ensino Primário no Estado de Minas Gerais desenvolveu-se lentamente, numa gradual interação de formas modernas e tradicionais. A estrutura implantada em 1950 permaneceu intocável até 1955, quando houve uma proposta de Reorganização Administrativa do Ensino Primário. Essa proposta converteu-se no Projeto de Lei nº 487 de dezembro de 1955, que foi arquivado por um período de 5 anos, sendo retomado em 1960, no último ano de mandato do Governador Bias Fortes.

Na área da Educação, o governo Bias Fortes foi marcado pela reestruturação do Serviço de Inspeção Escolar. Em 1958, pelo Decreto nº 5.433, as 40 Inspetorias de Ensino, até então existentes, foram reunidas por região geoeconômica, em número de 13, surgindo daí os chamados Agrupamentos de Inspetorias. Em 1960, o Secretário da Educação Ciro Maciel Aguiar, com base no Projeto 487, do governo anterior, submeteu à apreciação da Comissão de Educação da Assembléia Legislativa um anteprojeto do Código do Ensino Primário, elaborado por um grupo de técnicos. O anteprojeto reunia em 336 artigos todas as normas disciplinadoras do Ensino Primário e Pré-primário.

Referindo-se ao Sistema de Administração de Ensino, Ciro Maciel assim o fez: "*Os Serviços de Inspeção, compreendendo, a um tempo, a fiscalização e a assistência técnica, representam papel de primordial importância. E a-*



través da Inspeção que pode a Secretaria chegar diretamente à mais remota Unidade Escolar. É ainda a Inspeção que permite verificar-se na própria fonte, a eficiência dos Métodos e Processos Pedagógicos. A posição da Escola perante a Sociedade a que serve, a sua maior ou menor integração no meio social, a influência que dele recebe ou a ele transmite, são fatos que são podem, com exatidão, ser observados, mediante um trabalho de Inspeção cuidadoso e bem orientado. E como consequência desta realidade, somente a Inspeção poderá corrigir ou indicar aos órgãos superiores os meios que lhes permitem ratificar a atitude da Escola em relação à Sociedade para que foi criada". (Maciel, 1960, p. 25-26).

Propunha um Serviço de Inspeção do Ensino com a seguinte estrutura:

1. Delegacia Regional de Ensino - DRE;
2. Inspetorias Seccionais - IS;
3. Inspetorias Escolares Municipais - IEM.

As DREs, em número de 13, representariam a estruturação em forma definitiva e com característica de órgão criado em lei, dos agrupamentos de Inspetorias Regionais em vigor desde 1958. A cada DRE estaria subordinado determinado número de IS, sendo cada uma constituída por certo número de municípios. Cada um dos municípios teria, por sua vez, uma IEM, cujo titular seria responsável pela Inspeção das Escolas do Município, contando para isso com auxiliares encarregados de orientar as escolas rurais.

Na Câmara o projeto recebeu o nº 1.132/60 e do seu estudo surgiram 13 emendas, sendo que apenas uma delas referia-se à criação da 1ª DRE, no caso a de Belo Horizonte. Considerou-se que por ser Belo Horizonte, município sede da SEE, a Inspeção das Escolas aí localizadas poderia estar sujeita àquela Secretaria, dispensando a criação de uma DRE.

Em 29 de dezembro de 1961, foi aprovada a proposição de Lei nº 2.698, pelo novo governador do Estado, José de Magalhães Pinto, com alguns vetos parciais, sendo o tocante à Inspeção de Ensino assim manifesto: "*(...) no art. 171, veto a expressão entendida esta como de fiscalização, de vez que, na moderna técnica do ensino, a Inspeção não mais se entende como fiscalização, e sim como orientação. Recomenda-se, pois, o veto como corretivo de ordem técnica*".

Em decorrência foi aprovada a Lei Estadual nº ... 2.610, de 8 de janeiro de 1962, contendo o novo código do Ensino Primário e, com ela, a criação de 13 DREs, conferindo ao Executivo o poder de ampliar ou reduzir a área de jurisdição de cada uma delas.

Os fatos históricos indicam que a tentativa de Reorganização Administrativa do Ensino Primário em Minas Gerais, no início dos anos 60, representou no plano nacional uma resposta não só às pressões sociais com características bem expressivas, dada a heterogeneidade de seus manifestantes, como também às necessidades da nova etapa de desenvolvimento do capitalismo, naquele período, que enfati-

zava a Educação como um dos recursos para o seu avanço. Foi por extensão que os conceitos de modernidade e eficiência, presentes nos arranjos institucionais, passaram a ser questão de relevo na área da Educação.

Nesse contexto deu-se a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, depois de 13 anos de sua proposição, que foram marcados por manifestações e debates em torno dessa lei.

Essa fase de grandes discussões propiciou a formação de uma consciência nacional sobre a Educação, que passou a ser preocupação não só de Especialistas, mas também de vários outros segmentos da sociedade.

A oferta educacional se transforma em tema político central, surgindo nas campanhas eleitorais. Os políticos, à procura de votos, prometiam Escolas para todos e em todos os lugares do país, sem que houvesse a mínima preocupação com a Qualidade do Ensino oferecido, com a Formação dos Professores e com o meio financeiro da Educação.

Garantir uma escolarização regular e uma alfabetização eficiente deveria, segundo alguns segmentos sociais, bem como os próprios governantes, ser o objetivo das Instituições Educacionais. Reorganizando a Administração do Sistema Educacional para atender esse objetivo, o Estado vai ao encontro dos anseios de camadas populares que reclamam por um Ensino mais eficiente para enfrentar o desafio da industrialização. Vai também, por outro lado, ao encontro

dos interesses da classe dominante, especialmente a burguesia industrial, que almeja uma forma de reduzir o poder político das oligarquias rurais que, embora sejam aliados, podem constituir, de algum modo, entraves a sua política industrializante.

A crítica feita à utilização das Instituições Escolares para fins eleitorais tinha porta-vozes dentro da SEE. Os Técnicos, que denunciavam a interferência político partidária, apontavam-na como empecilho à Eficiência do Ensino. Propuseram uma fiscalização maior por parte da SEE, através de órgãos regionais, as DREs.

A justificativa da proposta de criação das DREs, mostrou que se pretendia descentralizar os serviços da SEE, com essa descentralização, obter-se um melhor funcionamento da máquina central. As DREs seriam um aprimoramento dos Serviços de Inspeção Escolar, através dos quais se poderia verificar na própria fonte a eficiência dos Métodos Pedagógicos. Os requisitos dessa eficiência foram determinados pelos Técnicos da SEE.

A área da Educação, pelo que os fatos registram, é a mais vulnerável à manipulação político-partidária, o que talvez explique o que sempre ocorreu na história da estrutura Administrativa do Ensino em Minas Gerais.

Quando os Técnicos da SEE colocaram-se como defensores das reivindicações sociais e em nome dos interesses do Ensino e da coletividade propuseram a racionalização do Serviço de Inspeção Escolar, promoveram não só a fusão dos

anseios da classe subalterna, mas também o convívio harmonioso das diferentes facções da classe dominante, já que a Administração Educacional, com o respaldo técnico, mostrar-se-ia a todos neutra e voltada para o bem comum.

Embora se enfatizasse que tal medida objetivava os interesses da coletividade, não se pode perder de vista que com aquela medida o que se procurava atender basicamente era aos interesses do grupo dirigente. O Ensino eficiente, portanto, seria aquele que melhor se prestasse ao esforço e reprodução do Controle Ideológico, que é um dos recursos básicos para manter a situação de dominação e que pode ser usado independentemente de outras medidas, como por exemplo, a utilização do Sistema Educacional para o empreguismo ou algo parecido.

Segundo Saviani (1980) a função técnica nunca é neutra. Se não se identifica com a função política, em concreto, aparece sempre vinculada a uma orientação política determinada.

As DREs representaram um mecanismo complementar de controle de eficiência, dentro de critérios pré-determinados, e não como forma de promover alternativas de participação social. A descentralização proposta por Ciro Maciel não ocorreu. Dessa forma, com a centralização das decisões político-educacionais permanecendo inalterada, a criação das DREs significou uma extensão da atuação controladora da SEE, às regiões do Estado.

Pelo Decreto nº 7.362/64 definiram-se pela primei

ra vez as atribuições das DREs que, em linhas gerais, compreendiam a Supervisão do Ensino Pré-primário e Primário, Orientação das Atividades de Inspeção e de Ensino-Aprendizagem, promoção de Cursos de Aperfeiçoamento do Magistério e dos Inspetores e execução dos Planos Educacionais na região, preparação de dados estatísticos sobre as atividades escolares e distribuição de Material Escolar às Unidades.

Essas atribuições foram ampliadas aos poucos, através de decretos, portarias e resoluções. Em abril de 1965, o Decreto nº 8.248, ao dispor sobre as Administrações Regionais, ampliou aquelas atribuições de modo significativo, estendendo a Inspeção aos Estabelecimentos Particulares.

Em 1968, às atribuições das DREs foi acrescida a de Inspeção aos Estabelecimentos de Ensino Médio (Portarias nº 79 e 91).

A Lei Estadual nº 5.185, de 19 de maio de 1969, determinou que em cada DRE já instalada houvesse uma seção privativa para assuntos relacionados com o Ensino Médio e Superior. Aquela Lei criava também mais nove DREs, determinando que a sede e a área de jurisdição de cada uma delas seriam estabelecidas em decreto do Executivo, mediante proposta fundamentada do Secretário de Estado da Educação.

O objetivo da SEE era desenvolver um programa de modernização de Sistema de Educação e Cultura do Setor Público Estadual. Para alcançar êxito no seu objetivo, a

SEE criou mais DREs, esclarecendo que a escolha de seus municípios-sede e a demarcação de suas áreas de jurisdição obedeceram a critérios como: condições econômicas, vias de comunicação rodoviária, recursos de comunicação da cidade, importância da cidade na região e na zona fisiográfica em que se incluía.

Segundo Leroy (1986), no período entre 1964-74 constatase que a modernização da Administração do Ensino de 1º grau em Minas Gerais foi uma preocupação constante, motivada pela Ideologia da Racionalidade Administrativa e da Moralização. Pode-se citar, como conseqüências, entre outras, a atribuição de um papel político aos Técnicos e a facilitação do controle central, através da descentralização administrativa.

O grupo modernizante que assumiu o poder do Estado implantou em todos os setores uma administração moderna cujos marcos seriam a eficiência e a neutralidade frente à política. No Setor Educacional aquele grupo respaldou suas iniciativas neste sentido, nas reivindicações sociais sobre um tratamento mais sério dos assuntos ligados à Educação básica, que já há muito vinha ocorrendo. O primeiro passo foi a implantação das DREs em 1964, proposta desde a década de 50. Aquela iniciativa concretizou os interesses do grupo dirigente em aplicar as medidas nas exposições governamentais, de caráter moralizador e corretivo, que não só garantiriam sua legitimidade, como também viabilizariam os resultados que o modelo político-econômico adotado requeria. À medida que o grupo dirigente representava os se

tores mais modernos, cujos interesses eram a maior produtividade do setor econômico e o alijamento de setores tradicionais, a criação das DREs, cunhada num discurso de Racionalidade Administrativa, fazia-se oportuna naquele momento. Com esta medida, esperava-se apresentar a Administração do Ensino como fora do alcance da política partidária e comprometida com uma certa eficácia da Instrução Básica que correspondesse aos anseios da população e do grupo dirigente.

Pode-se deduzir que com a implantação das DREs pretendia-se esvaziar, pelo menos em parte, as pressões políticas a nível do Executivo, principalmente as relativas à criação e localização de Escolas, à movimentação de pessoal, e outras tão comuns por parte dos políticos locais e/ou regionais. Implantadas as DREs, estas questões poderiam ser resolvidas no âmbito regional, dentro de critérios previamente estabelecidos. Mas, se as condições do momento permitiam isso, também não é menos verdade que essa intencionalidade moralizadora, não só naquele momento, como em momentos anteriores, estavam inevitavelmente sujeita a um grau de subjetividade bastante elevado, por força de suas relações contraditórias de poder. Se, de um lado, havia necessidade de se montar uma estratégia que permitisse à fração da classe dominante no poder legitimar-se como moralizadora, havia, de outro, a necessidade de também ganhar adeptos para ampliar e fortalecer sua base de sustentação.

Com seu suporte de Técnica e Racionalidade Administrativa, as DREs seriam um instrumento ideal, pois se



elas abriam espaço para o discurso da eficiência e da moralização, também eram à medida que iam sendo criadas e implantadas nas regiões, de acordo com os interesses políticos, uma prestação de serviços aos representantes políticos. Isto porque promoviam a imagem deles e serviam de instrumento para atender às necessidades mais diretas de fortalecimento da fração partidária no poder, pela indicação de cargos de confiança dos Delegados, Inspectores, Diretores, que, por sua vez, contratavam os Professores. A indicação de pessoas para os cargos de confiança significava uma forma de cooptação do técnico pelos políticos, tornando-os seus representantes dentro do Aparelho do Estado. Dessa forma, o Técnico passa a ser o Mediador na política de compromissos que a partir daí se estabelece entre a fração da classe dominante no poder e as demais frações dessa classe. Sua presença legitima a Ideologia da Racionalidade e neutralidade das Instituições Estatais, dificultando a compreensão da manipulação do Sistema de Ensino pela política partidária.

Não há dúvida de que as DREs representaram um eficiente recurso para o grupo dirigente exercer sua hegemonia. Esta verificou-se através da adesão das frações da classe dominante que tiveram nestes órgãos regionais um meio de recriar formas de utilização do Aparelho do Estado como mediação política a que o grupo dirigente facilitou para garantir seus aliados e sua base de sustentação. À classe dominada tal estrutura administrativa se impôs pela dominação ideológica, facilitada pela suposta prestação de

serviços racionalmente imparcial e descentralizada.

Ainda hoje, de modo geral, verifica-se no funcionamento das DREs que os ocupantes dos Cargos de Direção e Coordenação são mantidos ou substituídos de acordo com os resultados de pleitos eleitorais. É claro que existem dispositivos legais prescrevendo condições de habilitação para preenchimento desses cargos, mas essa exigência por si só não garante o exercício das funções. É necessário que além da formação específica haja indicação do político. A vitória de uma fração da classe dominante nos pleitos eleitorais representa para ela ter no aparato estatal e dentro deste o Sistema Educacional da região ou localidade a oportunidade de manipulação para ampliar sua influência como grupo político. Aos líderes políticos locais permite-se indicar ocupantes para os cargos, especialmente técnicos e, dessa forma, eles têm seu prestígio pessoal reforçado e ampliado.

Não há dúvida de que em meio a tudo isso as DREs representam um eficiente recurso de dominação ideológica. Isto porque, na medida em que estando próximas dos usuários que reivindicam os serviços educacionais, através dos pareceres das equipes técnicas, concedendo ou negando o pedido, transmitem a idéia de neutralidade e racionalidade das medidas adotadas.

Não se pode afirmar, porém, sob pena de desconsiderar a força das contradições, que atualmente muitos dos usuários já percebem e questionam o jogo de interesses que

as DREs representam e a relação de poder que elas detêm através do Serviço de Inspeção Escolar.

Atualmente, no Estado de Minas Gerais, o Serviço de Inspeção Escolar é organizado obedecendo às linhas gerais do MEC de forma aparentemente descentralizada.

Vinculadas à SEE existem 31 DREs, que são os executivos da Política Educacional do Estado por meio dos quais a Secretaria descentraliza algumas de suas tarefas. Cada DRE é responsável por determinado número de municípios da região onde está localizada, fixando em um deles sua rede administrativa. É um foro que bem representa a administração a que pertence: de um lado, ela é um dos principais mecanismos de atuações da Secretaria e, de outro, atua estreitamente inserida na realidade social da região. Sofrendo os impactos dessa realidade, revela toda a dinâmica de ação que se propõe e que é, em última instância, a da SEE e da Política Educacional do Estado como um todo.

## 2.2 A Expansão do Controle do Estado sobre a Educação

O Inspetor Escolar, agente principal do Serviço de Inspeção organizado pelos Administradores Educacionais e que desde o Império foi o responsável pelo controle do trabalho nas escolas, tornou-se, segundo Novaes (1986), o único representante direto do Estado, até que a expansão da Rede Escolar e a complexificação do órgão responsável por sua administração inviabilizaram, parcialmente, o seu trabalho. A partir desse momento a sua tarefa foi dividi-

da inicialmente com o Diretor Escolar e posteriormente com os Supervisores Pedagógicos, que também passaram atuar dentro da própria escola.

Assim, conclui a autora que o controle do Estado sobre a Educação não foi eliminado, nem enfraquecido com a inclusão de outros Especialistas, Diretor e Supervisor, no Contexto Educacional Brasileiro. Na realidade, o controle foi fortalecido na medida em que ao trabalho do Inspetor foi associado o trabalho do Diretor Escolar (ou Coordenador) e do Supervisor Pedagógico.

A história do Diretor Escolar, no Estado de Minas Gerais, conforme relata Figueiredo (1978), começou em 1906, quando no Governo João Pinheiro, foi instituída a organização do Grupo Escolar.

A instituição do Grupo Escolar objetivava a organização do trabalho docente, conforme a justificativa apresentada pelo governo estadual, ao assumir o mandato em 1906.

Analisando o estudo de Figueiredo sobre a organização do trabalho docente na escola pública, quando coloca que *"é admirável que a idéia de reunir classes isoladas em um grupo escolar não tenha ocorrido aos governos anteriores pois, durante muitos anos foram mantidas essas classes em número suficiente para se organizarem em grupo"*. (Figueiredo, 1978, p. 3), concluiu-se que outras razões havia para esse agrupamento, além da simples organização do trabalho docente. As primeiras décadas do século XX consti-

tuíram um período extremamente conturbado da história mineira, pela disputa do poder entre coronéis e oligarquias, tanto nos Municípios quanto a nível de Estado. Em termos econômicos, conforme lembra Novaes (1986), foi a partir de 1907 que Minas Gerais passou a contribuir significativamente para o aumento da renda industrial do país. A siderurgia, que teve como pioneira a Usina Esperança em Itabirito (1889), consolidou-se pela implantação em Sabará da Cia. Mineira de Siderurgia (1917), mais tarde transformada na Cia. Belgo Mineira (1921). Essa usina se expandiu e, nos anos de 1935 a 1937, se instalou em João Monlevade.

A década de 20 viu nascer também outras siderúrgicas de menor porte em Rio Acima, Barão de Cocais e Caeté (Alto-Forno Pedro Gianetti, Cia. Brasileira de Usinas Metalúrgicas e Cia. Ferro Brasileiro S/A), todas essas cidades localizadas no chamado "Quadrilátero Ferrífero" do Estado, área de polarização de Belo Horizonte. A nova capital se consolida como centro do Estado em detrimento de Juiz de Fora e toda a sua área de influência: a Zona da Mata estava em crise. Os coronéis do café se agitavam ante a queda das exportações do produto e a expectativa era crescente de se transformar Minas Gerais em grande centro industrial.

A instituição do Grupo Escolar e com ele a criação da função do Diretor Escolar, deve ser analisada vinculada ao quadro social e político da época. Pode-se estabelecer relações entre essa proposta e as idéias trazidas pela implantação das indústrias siderúrgicas do Estado, ligadas à economia de escala. O Grupo Escolar, a reunião de

classes, de professores, em um mesmo local estaria ligada a dois fatores.

O primeiro diz respeito à organização fabril que a Escola assume cada vez mais nas sociedades capitalistas. Naquele momento histórico, o trabalho dos Professores estaria muito próximo ao dos artesãos reunidos numa manufatura: seria o início do parcelamento do trabalho pedagógico, conforme esclarece Figueiredo *"em lugar de quatro classes isoladas, cada uma com alunos de quatro séries diferentes, seria melhor reuní-los em um único estabelecimento de modo que a cada professor fosse atribuído o ensino em uma única série"*. (Ibid).

As palavras de Marx dão seqüência ao discurso da autora quando diz: *"redistribuiu-se, então, o trabalho. Em vez do mesmo artífice executar as diferentes operações dentro de uma seqüência, são elas destacadas uma das outras, isoladas, justapostas no espaço, cada uma delas confiadas a um artífice diferente e todas executadas pelos trabalhadores cooperantes"*. (Ibid, 1979, p. 388).

É indiscutível que nesse momento ocorre uma mudança substancial no processo de trabalho do Professor. Iniciava-se, de modo elementar, a Especialização, a segmentação do trabalho docente. A Professora que até então trabalhava com alunos da primeira à quarta série do Ensino Primário, começa a trabalhar em classes seriadas. Na organização escolar vai se firmando sua especialização, ela agora trabalha com alunos de primeira, segunda, terceira ou de quarta série, nunca com todos eles.

O segundo fator ligar-se-ia ao Controle do Estado sobre o Sistema Educacional e, por extensão, sobre a Sociedade.

A partir da primeira Lei Orgânica do Ensino Primário, decretada em 1834, na província de Minas Gerais, o Governo Provincial do Império passou a contar com a colaboração do "Inspetor Escolar" na administração e fiscalização do ensino, uma vez que o art. 29 dessa Lei dava ao Governo, em cada Comarca, a faculdade de nomear, pelo menos um Delegado com as funções de nomear visitantes, suspender professores, nomear substitutos, autorizar o funcionamento de aulas, entre outras.

A Província foi dividida em quinze Círculos Literários, cada um chefiado por um "Delegado do Governo". Até o advento da Lei 455, de 19 de outubro de 1848, que criava a Diretoria Geral de Instrução Pública, esses delegados se entendiam diretamente com o Presidente da Província. A partir dessa lei a estrutura burocrática do Sistema Escolar passou a contar com mais um nível – a Diretoria de Instrução Pública – representada por seu Diretor ou Vice-diretor. Hierarquicamente superior ao Diretor Geral de Instrução Pública, estava o Presidente da Província. Nos escalões inferiores ficavam os Delegados dos Círculos Regionais, seguidos dos Mestres.

Não é difícil associar a burocratização do Estado à expansão de suas atividades e funções, inclusive a de Controle Ideológico. Assim se deu na área do Ensino: na

medida em que se multiplicavam as Escolas, em que crescia a matrícula, surgem os Círculos Literários, como uma instância intermediária de controle. Quando esses mesmos círculos diante de sua tarefa se tornaram impotentes, foi criada a Diretoria Geral de Instrução Pública, para controlá-los.

No governo Afonso Pena criou-se um Conselho Superior de Educação e dividiu-se o Estado em Circunscrições Escolares, com sede nas cidades onde existisse uma Escola Normal. Esse conselho teria funções técnicas para o estudo e a divulgação de idéias sobre Métodos de Ensino, contando com a Inspetoria Ambulante para fazer essa divulgação nas Escolas. Essa Inspetoria teria funções exclusivamente pedagógicas, técnicas e caberia ao Conselho Escolar Municipal a Inspeção propriamente dita. Aos Conselhos Distritais competiria a centralização desses Conselhos Municipais.

Além da proposta da separação de atividades pedagógicas das atividades de administração e fiscalização das Escolas, a República introduziu dois novos níveis hierárquicos na burocracia educacional: a Inspetoria Ambulante e o Conselho Escolar Municipal. Assim, a atribuição de funções distintas de Orientação Técnica e Inspeção propriamente dita foi mais um passo na segmentação do trabalho docente e essa segmentação se fez, sob a iniciativa do Estado, com vistas ao controle do trabalho da vida escolar.

Interpretando as palavras de Figueiredo (1978), pode-se concluir que na República, em nome de se corrigirem



distorções ocorridas no Império, optou-se pelo controle de autonomia pessoal no campo educativo.

Essa tendência em se isolar no processo educativo o momento técnico (pedagógico) e o burocrático (controle administrativo), será encontrada ainda na atualidade quando os Supervisores Pedagógicos são formados na ilusão de que seu trabalho é essencialmente técnico, não incluindo, portanto, funções de controle, mesmo que em nome da qualidade técnica se controle o trabalho do Professor. De forma análoga, o Administrador Escolar acredita que estando voltado mais diretamente para a administração burocrática da Escola, não interfere, em seu trabalho, nas atividades pedagógicas: somente uma visão linear do processo educativo poderia propiciar essas idéias e parece ser essa visão repassada nos Cursos de Formação de Professores e Especialistas em Educação.

Segundo Novaes "a ênfase no componente técnico também deve ser avaliada à luz do que Rossi (1978, p.23-24) chamou de *pedagogismo conservador na sua visão modernizada ou a modernização do conservadorismo*". (Novaes, 1986, p.26). Uma análise comparativa entre o pedagogismo conservador tradicional e o pedagogismo conservador na versão modernizada mostra que, enquanto o primeiro é claramente identificável e seu sentido reacionário é evidente em cada uma de suas propostas, que afinal se institucionalizam na Escola autoritária tradicional, o segundo pode parecer aos menos informados como reformista, sobretudo àqueles que, não distinguindo com precisão meios e fins, entendem que se está

mudando a Educação, quando se introduz uma nova técnica e se está mudando a Sociedade, quando se apresenta a mesma organização fundamental sob nova aparência. Foram os educadores liberais que desenvolveram uma proposta pedagógica que se apresentasse com os requisitos necessários à perfeita dissimulação de seu intrínseco conservadorismo, mais que isso, se colocasse como alternativa à tradicional pedagogia conservadora. Ela consistia numa verdadeira modernização da educação conservadora, a partir de inovações formais. Assim, nesta perspectiva, não há como aceitar as propostas de Formação de Especialistas, Técnicos, voltados para a Melhoria da Qualidade do Ensino. Prefere-se entendê-las sob a ótica da expansão do controle do Estado sobre o setor Educação.

A dominância das Técnicas de Ensino na Formação do Professor foi resultado da penetração das idéias do "Liberal.pragmatismo" nas Escolas Normais. A Escola Nova se preocupava em formar o Professor de maneira que ele fosse capaz de promover a formação integral do indivíduo, a formação do novo homem. Portanto, a proposta de Formação do Especialista em Educação, veiculada na Lei 5.692/71, está associada às idéias defendidas em torno da década de 30. Tanto a Reforma "Francisco Campos" como a Lei 5.692/71 representam uma proposta para o setor educacional, gerada em momento de grande crise econômica, política e social do país. Daí surge a idéia de se ligar a Especialização do Trabalho Pedagógico à expansão do controle das atividades educacionais, pelo Estado, pela divisão técnica do traba-

lho docente.

É interessante observar que datam de 1930 importantes fatos ligados à vida profissional do Magistério.

O primeiro destes é a instituição pelo governo Vargas do Sistema Nacional de Educação que, entre outras propostas, transferia para a União a Inspeção das Escolas de Nível Médio e Superior, situação essa que perdurou até 1961, quando os Estados readquirem essa autoridade; o segundo foi a criação do Ministério da Educação e de seu correspondente a nível estadual (em Minas Gerais), a Secretaria de Educação e Saúde Pública (Dec. Estadual nº 1.147, de 6 de setembro de 1930), para tratar dos assuntos da Educação, até então ligados à Secretaria do Interior. Finalmente, a criação da Escola de Aperfeiçoamento da capital voltada para a Formação do Diretor de Grupo Escolar. Essa Escola funcionava em tempo integral, para Alunos e Professores, e pretendia o desenvolvimento da pesquisa na área pedagógica. Quando enfatizava as idéias da "Escola Nova", promovia pesquisas psicológicas sobre o desenvolvimento infantil, em busca da formação da "personalidade integral". São muitas as críticas às idéias da "Escola Nova" e as que mais destacam, entre outras, referem-se à abordagem da Educação, entendida como fenômeno isolado do contexto social.

A ênfase no estudo de Métodos e Técnicas de Ensino começa a criar um espaço próprio do Especialista em Educação, ao mesmo tempo em que propicia a formação de uma redoma que o isola do resto do mundo. E o Especialista em

Educação aceita suas funções na ilusão de que é ele quem es  
tá decidindo os rumos da Educação.

Enquanto isso, a instituição do Sistema Nacional de Educação se coloca como uma rede que se desdobra em diferentes direções e níveis, onde cada peça tem função defi  
nida e o seu fim maior volta-se para o controle e centrali  
zação de informações e decisões.

Não é por acaso que somente em 1946 vai surgir no  
va legislação, a nível federal, regulando o Ensino Normal. Antes disso, a década de 30 viu também o surgimento dos primeiros Cursos Superiores para a Formação de Professores. Somente nos anos 30 surgiu a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, antes "de Educação", com o duplo objetivo de formar Bacharéis e Licenciados para as áreas de conteúdo e para o setor pedagógico.

A criação das Faculdades de Filosofia é vista como elemento decisivo na orientação profissional, pois até então somente o Curso Secundário é que dava acesso a Curso Superior. Somente com o advento das Faculdades de Filosofia é que a normalista teve o seu acesso assegurado aos Cursos de Pedagogia, Letras, Geografia e História.

Com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Normal (Dec. Lei Federal nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946), o Governo do Estado estabeleceu normas para a adaptação da Escola Normal de Belo Horizonte à legislação Federal. A Es  
cola Normal passou a denominar-se Instituto de Educação de Minas Gerais - IEMG. O Decreto-Lei nº 1.666, de 28 de ja-

neiro de 1946 (do governo do Estado) estabelecia também que anexo ao IEMG funcionaria um Grupo Escolar, com Jardim de Infância e, também, que a Escola de Aperfeiçoamento passaria a integrá-lo, oferecendo os Cursos de Especialização e Administração Escolar com a duração de dois anos.

Analisando os Currículos dos Cursos de Formação, de Especialização e Administração Escolar observa-se que os mesmos diferenciam-se até pelo acréscimo de carga horária em matérias pedagógicas e que é exatamente isso que vai distinguir a Diretoria Técnica e a Orientadora de Ensino formadas pelo Curso de Administração Escolar e Especialização - CAE, das professoras que irão atuar sob sua Supervisão. O "como fazer" vai assumindo importância maior do que "o que fazer". É a predominância da técnica sobre o conteúdo que será encontrada, ainda nos dias de hoje, conforme se pode concluir das afirmações dos Educadores, quando atribuem a incapacidade de se manter a disciplina dos Alunos ao despreparo metodológico da Professora e nunca à inadequação curricular.

O Curso de Administração Escolar exigia como pré-requisito à sua matrícula a experiência profissional na docência do Ensino Primário.

A partir da Lei 5.692/71 a não exigência da experiência profissional como requisito para a frequência aos Cursos de Pedagogia trouxe para a área educacional um contingente de profissionais que por ela se interessou somente como alternativa viável de se obter um diploma de Curso Superior e da almejada correspondente elevação da remuneração.

ção. A proposta do estágio profissional, certamente, teve como intenção corrigir essa distorção. Contudo, o exercício da profissão é prática totalmente distinta nas condições de trabalho e de estágio. Quando se levanta essa questão, não se pretende defender a idéia de que o Educador traria em si uma predisposição, uma vocação para ensinar e que seria essa a condição de seu sucesso no desempenho profissional. Entretanto, não se pode deixar de considerar que o fato analisado além de produzir situações estranhas, como a Formação de um Professor cuja experiência no ramo de Ensino onde vai atuar muitas vezes se resume aos anos que ali passou como Aluno, o mesmo podendo acontecer com o Supervisor Pedagógico e o Administrador Escolar, tendo tido, por isso mesmo, sérias repercussões na prática Educativa do Curso Primário.

Uma análise crítica do Curso de Pedagogia anterior à década de 60 conduz à percepção de que seus Alunos não chegaram a ser Professores como os demais, uma vez que o Curso centrado em Generalidades Educacionais não oferecia conteúdos que lhes servissem de base. Entretanto, no exerccício profissional, os Alunos deveriam planejar uma Educação que não tinham vivido, administrar ou avaliar uma Escola que desconheciam e dirigir ou coordenar um grupo de Professores do qual não pertenciam.

O Decreto-Lei nº 53/66 (art. 3º, parágrafo único) fazia referências ao preparo de "Especialistas em Educação" e essa idéia foi retomada pela Lei 5.540/68 (art. 30), que os definia como aqueles destinados aos trabalhos de Plane-

jamento, Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação, no âmbito das Escolas e Sistemas Escolares.

A Lei 5.692/71, no seu art. 33, estabelece que "a formação de Administradores, Planejadores, Orientadores, Inspetores, Supervisores e demais Especialistas em Educação será feita em Curso Superior de Graduação, com duração plena ou curta, ou de Pós-graduação". A mesma Lei, no seu art. 30 prevê que, para o exercício do Magistério no ensino de 1º grau, de primeira à quarta séries, exigir-se-á como formação mínima, habilitação específica do 2º grau.

Estabeleceram-se, assim, as fronteiras entre o Professor das séries iniciais do 1º grau e os Especialistas em Educação.

### CAPÍTULO 3

#### A FORMAÇÃO DO EDUCADOR PROFESSOR E/OU ESPECIALISTA: UMA ANÁLISE DOS ESTUDOS REALIZADOS NA DÉCADA 70/80.

A discussão dos críticos educacionais sobre o Papel dos Especialistas em Educação tem ocorrido em torno de duas questões básicas: a primeira a partir de uma crítica às formas tradicionais de atuação desses Especialistas julgadas inadequadas e até prejudiciais, principalmente às classes populares atendidas pela Escola Pública; a segunda, a partir da definição das funções desses Especialistas, baseando-se na legislação vigente, a qual é bastante vaga e contraditória, reduzindo-se o problema a uma questão de ordem burocrática, objetivando apenas o cumprimento da lei.

Essas questões básicas tão discutidas não parecem adequadas como ponto de partida, na medida que escondem os verdadeiros problemas centrais (a realidade educacional brasileira, gerada por uma Política Educacional que, historicamente, não tem atendido às necessidades da maioria da população), cuja análise deve preceder o debate sobre a presença ou não dos Especialistas na Escola Pública, bem como o de suas funções.

Segundo Freitag (1977), a Política Educacional no país, principalmente nessas últimas décadas tem sido direcionada pelo Estado, para o cumprimento de três funções básicas que são:



1 - A reprodução da estrutura de classes, através da dualidade educacional observada em todo o sistema, onde a Política Educacional tem garantido às classes dominantes as melhores oportunidades educacionais, contribuindo assim para a manutenção de seus privilégios. A implantação dessa política foi justificada como um caminho para a "democratização do ensino". Houve grande expansão da oferta educacional nas últimas décadas. No entanto, esse aumento quantitativo foi seguido por uma diminuição da qualidade do Ensino Público, por causa do constante decréscimo de investimentos de recursos por parte do Estado. Não priorizando o Ensino Público, o Estado permitiu que o setor privado ampliasse sua participação, garantindo um ensino de melhor qualidade às elites sócio-econômicas, enquanto que às camadas menos favorecidas era oferecido um ensino de qualidade inferior. E este processo o Estado tentou caracterizar como "democratização do ensino".

Uma das conseqüências dessa política foi que o esvaziamento qualitativo da Escola Pública forçou a classe média a procurar o Ensino Particular. Entretanto, nos últimos anos, por causa da recessão econômica, este quadro começou a se alterar. Segundo os dados estatísticos é crescente o número de alunos da classe média que retornam à Escola Pública e, com isso, provocando uma nova dualidade dentro do próprio Ensino Oficial: Escolas Públicas situadas nos bairros de classe média e média alta melhorando suas condições através das pressões feitas pelas associações mais influentes e da própria população; Escolas Públicas situa-

das na periferia sofrendo todos os tipos de necessidades e carências;

2 - A tentativa de produzir a força de trabalho necessária para o desenvolvimento da empresa capitalista, através da profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau e pela criação do chamado "exército de reserva", formado pelo excedente de mão-de-obra com formação universitária. Deu-se então, nos dois casos, a oferta de mão-de-obra barata, o que veio facilitar a instalação das grandes empresas e a rápida maximização dos seus lucros. A intenção era no caso do 2º grau, diminuir a pressão sobre a Universidade e ao mesmo tempo prover o mercado com o técnico de grau médio. No entanto, essa política não chegou a ser efetivada, por falta de recursos e porque o 2º grau, há mais de quatro décadas, já tem sido uma instância altamente seletiva, onde 20% da população que inicia o 1º grau tem tido acesso ao 2º grau. Ao mesmo tempo em que essa política não foi efetivada, gerou uma realidade confusa: hoje tem-se praticamente, tantos ensinos de 2º grau quantas são as escolas de 2º grau;

3 - Servir de instrumento de transmissão da ideologia das classes dominantes.

Essa função é fundamental para a consecução das demais e para a própria aceitação por parte da população das formas de produção capitalista. E a Educação tem sido um dos meios que o Estado tenta utilizar para esse fim.

Esse processo de transmissão é concretizado na Es

cola através de duas formas: pelo controle dos conteúdos dos programas desenvolvidos e dos livros didáticos exercido pelo Estado e pelas relações sociais e práticas educacionais concretas. Aqui situa-se a questão do Educador, conforme aponta Nidelcoff (1978): se o mesmo não tem consciência desse seu papel de agente de transmissão de valores, acaba por considerar-se um mero elemento neutro de transmissão de conhecimento, transformando-se num instrumento a serviço dos interesses das classes dominantes, através das normas, regras, programas, etc. impostos pelo Estado.

Neste quadro, a burocracia pedagógica leva o Educador a perder de vista a razão principal do seu trabalho, ou seja, os efeitos de sua ação sobre o Aluno, passando a se preocupar com os meios, que passam a se confundir com os próprios fins. Isto gera um sentimento de impotência diante da realidade, levando-o a acreditar que nada pode ser feito para mudar as coisas. Apesar do Estado procurar obter o controle sobre o Sistema Educacional, (mas como nenhum regime, por mais autoritário, conseguiu um controle hegemônico total sobre a Educação), esse controle não é absoluto. A razão disso é que a Educação ao ser direcionada para reproduzir as desigualdades sociais, reproduz, ao mesmo tempo, os conflitos e contradições inerentes à própria condição de desigualdade.

Portanto, a concepção de Escola reduzida a um instrumento de reprodução, sobre o qual o Estado atua livremente, é falsa. O que o Estado tenta, através dos meios de

controle de que dispõe, é utilizar a Escola como um "aparelho ideológico", o que não é tão simples como parece. Segundo Gadotti (1978), a Escola entendida como parte da sociedade civil possui um espaço onde confrontam-se os diversos interesses sociais. Existe um espaço político-pedagógico a ser preenchido na Escola, pela ação consciente de educadores comprometidos com o processo de transformações sociais que atendam às necessidades de toda a sociedade. Essa ação deve, além de denunciar a que objetivos o Sistema Educacional está servindo, deve também buscar soluções reais e viáveis, que busquem transformar os atuais objetivos e práticas educacionais. Afinal, a Educação não é o principal fator de transformação social, mas esta não se efetivará sem a participação dela.

A Política Educacional que tantos problemas acarretou em todos os níveis de ensino, especialmente o Universitário conforme lembra Saviani (1986), criou sérias distorções nos Cursos relacionados com a Formação dos Profissionais que atuam na Educação.

A Formação dos Profissionais de Educação representa, sem dúvida, um dos maiores desafios para todo o Sistema Educacional Brasileiro.

Os resultados das recentes pesquisas sobre as atuais condições de Formação de Educadores, no Brasil, estimulam algumas reflexões permitindo gerar pressupostos teóricos e hipóteses para novas investigações de temas, cuja exploração permita aprofundar a compreensão acerca do Papel da Educação no atual momento histórico da sociedade

brasileira. Um dos temas que se revela inevitável para tal compreensão é o da formação e capacitação profissional dos Especialistas em Educação que está passando por um momento de revisão substantiva e de crise em nosso país. Muitos são os motivos que provocam esta situação. Entre eles podemos citar:

1 - O questionamento do próprio papel exercido pela Educação na sociedade;

2 - A falta de clareza sobre a Função do Educador;

3 - A problemática relativa à redefinição do Curso de Pedagogia e das Licenciaturas em geral. Todos estes fatores não podem ser analisados isoladamente e se condicionam e interpenetram.

No que diz respeito à relação educação-sociedade, a reflexão pedagógica e inúmeros dados de pesquisas realizadas nos últimos anos questionam fortemente a visão tradicional e talvez ainda vigente em vários setores da sociedade, que considera a Educação um fator básico de transformação social. Destas análises emerge com clareza o papel conservador e reprodutor do Sistema Educacional, verdadeiro aliado da manutenção da estrutura social, muito mais do que elemento mobilizador de sua transformação.

A maior consciência que os Educadores tomam deste fato, segue-se para muitos uma sensação de angústia e questionamento da própria razão de ser do engajamento profissional na área educativa, principalmente por parte daqueles convictos da necessidade imperiosa, em nosso país, de

trabalhar por uma sociedade mais justa e autenticamente democrática, qualitativa e estruturalmente diferente do sistema vigente.

Esta problemática leva a colocar em questão a formação tradicional dos Educadores, concebida fundamentalmente como desvinculada da situação político-social e cultural do país, visualizando o profissional de educação exclusivamente como um "especialista de conteúdo", um "facilitador da aprendizagem", um "organizador das condições ensino-aprendizagem", ou um "técnico da educação".

A discussão em torno destas questões tem-se refletido fortemente no questionamento da atual estrutura dos Cursos de Pedagogia, orientada basicamente para a Formação de Especialistas com acentuado caráter técnico, e dos Cursos de Licenciatura em geral, centrados nas áreas de conteúdo específico e onde a formação pedagógica é justaposta, havendo um autêntico paralelismo na própria organização curricular dos cursos.

Se, além destes problemas, acrescentam-se a dissociação entre a formação teórica e a prática educativa, a saturação do mercado de trabalho, a falta de uma formação cultural consistente, entre outros, sem dúvida coloca-se diante de um quadro que exige uma tomada de posição urgente por parte dos Educadores sobre a redefinição do Sistema de Formação de Professores e Especialistas em Educação.

Segundo Candau (1982), é possível agrupar os estudos realizados, nos últimos anos, sobre a Formação de Edu-

cadores em quatro perspectivas de análise. Na primeira, situam-se aqueles estudos que podem ser considerados como Centrados na Norma. Partem da legislação vigente e analisam a adequação da realidade aos instrumentos legais, sem que estes sejam colocados em questão. Aqui a norma legal é vista como um absoluto. É ela que deve criar a realidade. Todo o esforço deve ser posto em verificar as dificuldades ou os entraves para o efetivo cumprimento do estipulado e propor medidas que superem os problemas existentes.

Muitos têm sido os estudos que se colocam nesta linha, quer promovidos por autoridades responsáveis por órgãos governamentais, quer realizados como dissertações de mestrado ou mesmo teses de doutorado ou livre docência.

Trata-se de um enfoque em geral meramente descritivo, e, estéril, por não situar devidamente do ponto de vista histórico-social os instrumentos normativos e não se preocupar em deixar a própria realidade em sua complexidade, interrogar a própria relevância e adequabilidade do normativo. De fato, grande parte da própria História da Educação Brasileira privilegia o papel da norma, representando esta abordagem um resíduo desta tradição ainda não totalmente superada. O importante é que a lei seja cumprida, que a Educação siga fielmente os cânones previstos e o Educador é o responsável por esta observância, muitas vezes de caráter puramente formal.

Outra categoria de estudos poderia ser denominada de Centrada na Dimensão Técnica do Processo de Formação de

## Professores e Especialistas em Educação.

Nesta perspectiva, a atenção está dirigida primordialmente para a organização e operacionalização dos componentes do Processo de Ensino-Aprendizagem: objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc. Os estudos analisam a prática educativa existente e propõem experimentos comparando diferentes metodologias e verificando seus efeitos sobre os resultados da aprendizagem. Em geral, são trabalhos de caráter experimental ou que utilizam amplamente métodos da observação e inquirição. Este tipo de pesquisa se desenvolveu de modo acentuado na primeira parte da década de 70, sob influência da Psicologia Comportamental, da Abordagem Sistêmica e da Tecnologia Educacional.

As variáveis processuais de educação são privilegiadas, e, dentro destas, as que são de natureza técnica. A Educação, é vista numa perspectiva sistêmica e a interação entre os diferentes componentes do Sistema de Ensino-Aprendizagem é enfatizada tendo por objetivo alcançar sistemas instrucionais altamente eficazes e eficientes. O Educador é concebido como um organizador das condições de Ensino-Aprendizagem que devem ser rigorosamente planejadas para garantir resultados "ótimos".

Conseqüentemente, no que se refere à Formação dos Educadores, a grande preocupação é a instrumentalização técnica. Ela é vista muitas vezes como um fim em si mesmo e como um elenco de procedimentos a serem dominados. Daí o



tecnicismo que reduz o Profissional de Educação a um mero Técnico ou a um Especialista em "instrumentalidades". A mediação técnica se torna substantiva norteando os fins e valores do Processo Educacional e não ao contrário. Toda a preocupação se centra nos aspectos operacionais da Formação e do Processo de Ensino-Aprendizagem.

A terceira perspectiva pode ser denominada de Centrada na Dimensão Humana. Situam-se nela aqueles estudos que enfatizam a relação interpessoal presente em todo o processo formativo. Educação supõe comunicação humana, direta ou indireta. Nesta abordagem este é o foco da atenção: que condições deve realizar esta interrelação humana para que seja facilitadora do Processo da Aprendizagem? Como promovê-las ou criar condições para que se desenvolvam? Trata-se em geral de estudos experimentais, correlacionados, ou que utilizam técnicas de observação, quer sistemática ou assistemática. Esta abordagem também teve um desenvolvimento acentuado na década de 70, sob influência da chamada "3ª força" em Psicologia, o movimento conhecido como "Psicologia Humanista".

Aqui também a ênfase é colocada nas variáveis processuais do Processo de Ensino-Aprendizagem, agora privilegiando os componentes relativos à interação humana. A Educação é vista fundamentalmente como um processo de crescimento pessoal, interpessoal e grupal, e o Educador como um facilitador deste crescimento. O processo de formação tem como principal preocupação a aquisição daquelas atitudes necessárias para a mobilização da dinâmica de "tornar-se

pessoa", para liberar a capacidade humana de auto-aprendizagem de forma que seja possível o desenvolvimento pessoal "pleno", tanto intelectual quanto emocional.

Esta abordagem tende a ver os problemas relativos à formação da pessoa humana numa perspectiva individualista ou, quando muito, atenta à realidade de interação social a nível de pequeno grupo ou grupo primário.

Tanto a perspectiva Centrada na Dimensão Técnica quanto a Centrada na Dimensão Humana, ao analisarem a problemática da Formação de Professores e Especialistas em Educação enfatizando variáveis de caráter processual, focalizam dimensões internas, sem se preocuparem com a articulação destas dimensões com as características contextuais, sociais, políticas e econômicas, que as condicionam e envolvem.

A quarta categoria de estudos tem exatamente como foco principal de suas preocupações a referência ao contexto sócio-econômico e político em que se situa toda prática de formação de educadores. Por isso pode ser denominada de Centrada no Contexto. Esta abordagem adota uma perspectiva crítica em relação às anteriores, exatamente por minimizar este tipo de análise. Trata-se em geral de estudos de caráter filosófico e sociológico que se têm realizado principalmente a partir da segunda parte da década de 70. Nesta linha a Educação é vista como uma prática social em íntima conexão com o sistema político-econômico vigente. Somente a partir deste pode ser compreendida e analisada. Portanto, o Educador deve possuir uma sólida formação em

Ciências Sociais e Humanas. Sua prática não é jamais "neutra". Está a serviço da manutenção do "status quo" ou da transformação social. Analisar e propor, a partir das condições concretas da realidade, uma prática educativa transformadora constitui uma questão fundamental. Questão esta que só pode ser trabalhada na interpenetração de teoria e prática, que devem ser consideradas como uma unidade. Esta dinâmica deve estar presente em todo processo formativo. Só a partir deste tipo de análise é que adquire sentido a preocupação com as dimensões internas do processo educativo.

Através da breve apresentação das perspectivas acima mencionadas, deixando de lado aquela Centrada na Norma que, não apresenta nenhuma contribuição à questão em foco, parece que o centro da discussão está situado no modo de conceber o Processo Educacional e a articulação entre suas diferentes dimensões.

Alguns estudos parecem, ao privilegiar determinado tipo de variáveis — de processo ou de contexto —, ou, alguma das dimensões — técnica, humana ou contextual —, de fato tenderem a um certo reducionismo. O Processo Educacional e, conseqüentemente, a Formação de Educadores, é vista quase que exclusivamente como uma dinâmica de interação humana, uma organização sistemática e intencional de diferentes componentes de um sistema ou na linha da conscientização, com características eminentemente político-sociais.

O conhecimento da realidade dos Cursos de Pedagogia e a sua interação com o Contexto Brasileiro constitui o objeto de estudo de alguns críticos da Educação Brasileira.

A comprovação de hipóteses formuladas e o entendimento de questões levantadas pelos críticos educacionais, sobre o tema proposto para investigação, contribuíram para o desenvolvimento desse trabalho, cuja proposta é a de buscar, através de análise dos estudos realizados e propostas elaboradas, o entendimento das questões que envolvem a formação e a capacitação profissional dos Especialistas em Educação, particularmente a do Supervisor Pedagógico, objetivando a compreensão do seu papel político pela sua prática na Escola Pública.

Lodi (1982), investigando a Formação do Professor do antigo Ensino Médio, hoje ensino de 1º e 2º graus, analisa o conservadorismo pedagógico que está implícito nos Cursos de Formação do Professor e do Especialista. O problema que motivou a investigação foi o constante questionamento sobre a eficiência dos Cursos de Licenciatura, cujos currículos acadêmicos, desvinculados da realidade cotidiana, têm enfatizado a Formação do Especialista em detrimento da Formação do Educador.

No primeiro momento da investigação, a autora, numa perspectiva sócio-histórica, aborda o tema e posteriormente faz uma análise de dados sobre o funcionamento atual de alguns Cursos de Licenciatura.

A contribuição para esse trabalho, neste momento, é justamente a abordagem sócio-histórica que a autora faz.

A investigação inicia-se pelo período anterior a 1930 e caracteriza-se pela ausência da formação regular para o Professor do antigo Ensino Médio, hoje ensino de 1º e 2º graus. O descaso em relação a uma formação regular desse Professor pode ser explicado pelo tipo de organização da economia agrário-exportadora e pela especificidade da formação social, expressa numa rígida estratificação dualista, com as posições de mando monopolizadas pela oligarquia rural. Quanto à formação social, destaca-se a herança cultural dos jesuítas, cujas idéias e valores correspondiam às expectativas da camada dirigente, que buscava outras formas de diferenciação social além da de natureza econômica. Mesmo durante a primeira República, com a manutenção dos padrões sociais e culturais do fim do Império, a realidade do ensino permanece inalterada. As diversas reformas federais que se registram, nesse período, não inovam o Ensino Secundário no sentido de atribuir-lhe identidade em resposta às solicitações que uma nova ordem social econômica estava a exigir.

Na análise do período que vai de 1931 até 1961, coloca-se em discussão as contingências históricas e culturais que levaram à criação das primeiras instituições voltadas para a formação regular de Professores do antigo Ensino Secundário. Lembra-nos que já no final da década de 20, quando se travam lutas ideológicas em torno da Educação, verifica-se uma preocupação intensa no que diz respeito

to à Formação de Profissionais da Educação.

Nesse período, quanto aos aspectos político e econômico, a Revolução de 30, marco da sociedade brasileira, inaugura uma nova ordem social, impondo exigências à Educação. Não rompe, contudo, com a tradição acadêmica, refletindo a parcialidade das transformações enunciadas.

A própria criação das Faculdades de Filosofia, quando define como seus objetivos, de um lado, a Formação do Profissional do Magistério de Nível Secundário, e de outro, o de promover o cultivo de estudos desinteressados, acabou por enfatizar esse último. Essa ênfase dada ao aspecto acadêmico tradicional marcou sensivelmente a Formação do Educador, com reflexos que ainda hoje perduram na área: formar o Especialista ou o Educador e não, conforme seria o desejável, formar o Especialista-Educador, isto é, o profissional que seja ao mesmo tempo Educador.

Enfim, esse período, marcado no plano econômico pelo chamado "modelo de substituição de importações", caracteriza-se pela dualidade do Sistema Educacional, quando se define por um tratamento diferenciado quanto às oportunidades educacionais: para as classes menos favorecidas seria oferecido o Ensino Profissionalizante, exigência das mutações ocorridas na infra-estrutura no que concerne à diversificação da produção, enquanto que o Ensino Acadêmico permaneceria como privilégio das classes dominantes e daqueles que aspirassem aos seus padrões. Daí a manutenção do tipo de formação imprimida ao Professor do Ensino Secundário.

A análise do período que vai de 1962 até 1980 caracteriza-se, quanto à organização econômica, pelo esgotamento do processo de "substituição de importações". A forte penetração de capital estrangeiro, que acontece nesse período, vai determinar uma reorganização da economia brasileira, tanto no plano interno, como no plano do contexto internacional.

A consequência da redefinição da ordem econômica consistiu no rompimento do instável pacto populista vigente, durante todo o processo de industrialização e na superação da contradição entre o modelo econômico (internacionalização da economia) e a ideologia política (nacional-desenvolvimentista). Essas mudanças vão se consolidar, sobretudo, a partir da Revolução de 64.

No plano educacional, uma série de alterações vão ocorrer em decorrência da nova realidade sócio-econômica do país. Acontecem aí os "acordos MEC-USAID" que vão determinar toda uma nova legislação que culmina com as Leis nºs 5.540/68 (Reforma Universitária) e 5.692/71 (Reforma do Ensino de 1º e 2º graus).

Conforme relata Figueiredo (1978), Francisco Campos, ao assumir o cargo de Ministro da Educação e Saúde, em 1930, procurou estimular a criação de Cursos para a Formação do Professor de Nível Médio, já que a Escola Normal limitava-se à Formação do Professor Primário. O Decreto nº 19.581 de 11 de janeiro de 1931 criou a Faculdade de Educação, Ciências e Letras como uma unidade da Universidade do Brasil, mas essa abertura da Lei não teria consequências

práticas. Em 1937, ao ser reorganizada a estrutura da Universidade do Brasil, nela é inserida a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras e a Faculdade de Educação. Esta última não seria implantada, mas a primeira foi sancionada no Decreto-Lei nº 1.190 de 4 de abril de 1939. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se transformou, então, na Instituição responsável pela Formação do Professor de Nível Médio, embora a sua aspiração fosse outra: a formação de uma elite científica e literária no nosso país. Quanto a Faculdade de Educação, somente em 1968 foi criada como uma unidade da Universidade Federal.

A análise da legislação federal que em 1939 cria o Curso de Pedagogia e em 1946 regulamenta a organização e funcionamento dos Cursos Normais torna-se objeto de interesse, uma vez que incorpora o ideário escolanovista, orientador de sucessivas reformas de Ensino Primário e Médio. Embora reconhecendo a importância desses períodos na determinação dos rumos dos Cursos de Formação de Professores, faz se necessário um trabalho histórico que permita caracterizá-los a partir do momento em que ocorre a massificação do atendimento na Escola Primária, a partir da década de 50.

A expansão da rede de Ensino Elementar, atualmente o 1º grau, se articula com um quadro político de desenvolvimento econômico e mobilização social: o período nacional-desenvolvimentista. Crescem as demandas populares por maiores oportunidades educacionais. No processo de redemocratização que se observa no país é possível estabelecer uma relação entre crescimento demográfico, índice de urba-



nização e taxa de escolaridade. Entre 1940 e 1970, verifica-se um aumento populacional considerável nas regiões mais desenvolvidas industrialmente, onde é mais intensa a urbanização. A concentração da população na zona urbana traz como conseqüência, entre outras coisas, a busca de mais escolarização.

O Curso de Pedagogia nasce sob a influência das concepções que dominam o Cenário Educacional Brasileiro na década de 30 e é por isso que sua estruturação é marcada tanto por concepções elitistas, como também pelas idéias pedagógicas que se estruturam no movimento escolanovista. Em 1939, como parte da Reforma do Ensino Superior, organiza-se a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, através, do Decreto 1.190, de 04/04/39. Por esse decreto, estabelece-se também o Currículo Pleno do Curso de Pedagogia e institui-se o "esquema 3 + 1" para a Licenciatura, entre as quais se incluía a própria Pedagogia.

Pelo "esquema 3 + 1", o diploma de Bacharel podia ser obtido em 3 anos e, através do Curso de Didática, com mais um ano, obtinha-se o de Licenciatura. O Bacharelado objetivava formar o "Técnico em Educação" (cujas funções não estavam definidas e cuja absorção no ensino não era prevista legalmente), enquanto a Licenciatura destinava-se à docência do Curso Normal.

A estrutura do Curso expressava um generalismo que era característico da imprecisão a respeito do significado real do Curso de Pedagogia. Embora o Currículo apresentasse disciplinas de Fundamentos da Educação, tais discipli-

nas não se voltavam para a apreensão do Processo Educacional como um todo, preocupadas que estavam, cada uma, com sua área de conhecimentos específicos. Por outro lado, a Didática não dava conta da Formação do Licenciado, já que, também ela, tinha um caráter academicista, não colocando o futuro docente frente às necessidades concretas da estrutura educacional em que ele iria atuar. Por outro lado, faltavam disciplinas que ensinassem como fazer aquilo que era discutido a nível teórico, seja para exercer a função de Técnico em Educação, seja para exercer a Docência dos Cursos Normais.

Assim, a falta de uma fundamentação sólida que permitisse a reflexão sobre o verdadeiro significado da Educação e do próprio Curso de Pedagogia e a falta de uma instrumentação técnico-pedagógica que permitisse enfrentar e/ou conquistar um mercado de trabalho acabam por gerar uma crescente insatisfação dos alunos com o Curso de Pedagogia que desemboca na necessidade de se encontrar uma "especialidade" que justificasse o nome de Especialista ou Técnico em Educação.

A primeira iniciativa a nível do governo federal para estabelecer diretrizes gerais de organização dos Cursos Normais ocorre através da Lei Orgânica do Ensino Normal, regulamentada no Decreto-lei 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Estabeleceu-se a estruturação do Curso em dois níveis:

a) Curso Normal de 1º ciclo, para formação de Regentes do Ensino Primário, com duração de 4 anos, que fun-

cionaria nas Escolas Normais Regionais;

b) Curso Normal de 2º ciclo para Formação do Professor Primário, com duração de 3 anos, que funcionaria em estabelecimentos chamados Escolas Normais.

Quanto à organização curricular, o Curso Normal de 2º grau oferecia maior número de disciplinas voltadas para a Educação, enquanto nos Cursos de 1º grau predominavam as matérias de Formação Geral.

Foram criados, também, os Institutos de Educação, que além dos cursos citados teriam a função de preparar Especialistas para Educação Primária e Pré-Primária e pessoal técnico para as funções de Administração, Orientação e Inspeção do então Ensino Primário.

A regulamentação dos Cursos Normais, em 1946, surge num Contexto Sócio-Político no qual predominam preocupações liberais e democratizantes. A Constituição de 1946 pode ser tomada como exemplo da afirmação desses ideais traduzidos pela "garantia de educação a todos sob responsabilidade dos poderes públicos, inspirados nos princípios de liberdade e solidariedade humana" (art. 166, 167, 168).

No que se refere ao Ensino Primário, mercado de trabalho dos Normalistas, a expressão desses princípios liberais a nível da legislação que nessa época estabelece diretrizes para esse ensino se manifesta pela incorporação do ideário escolanovista. Sob o pressuposto de que as condições de igualdade estão dadas pelo sistema social mais amplo, é possível compreender que se coloque em primeiro pla

no, como declaração de princípios, ênfase no desenvolvimento das tendências e aptidões dos Alunos, do espírito de cooperação e solidariedade social.

Um aspecto interessante a reter, considerando os objetivos do presente trabalho, é o da articulação entre o Curso Normal e o Superior, circunscrito ao ingresso em certos Cursos das Faculdades de Filosofia. Assim, é possível admitir que do ponto de vista do legislador haveria um caminho "natural" oferecido ao Professor Primário: do ensino das crianças ao ensino dos adolescentes.

Em 1948, com o projeto Clemente Mariani para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, desenvolve-se toda uma disputa entre progressistas e conservadores a respeito dos problemas educacionais, principalmente os referentes à obrigatoriedade, gratuidade e descentralização do ensino. Aprovada em 1961 sob o nº 4.024/61, embora apresente um liberalismo superficial, ela é na verdade uma vitória dos conservadores.

Considerando o Ensino Básico, cabe salientar que a Lei 4.024/61 foi um retrocesso em relação à legislação anterior, uma vez que há uma tentativa de contenção do Ensino Primário, na medida que a lei isentou o Poder Público de suas responsabilidades frente às crianças das classes populares. Isso fica claro quando se confronta o artigo 27 com o artigo 30. Enquanto que o primeiro propõe a obrigatoriedade do Ensino Primário, o segundo praticamente a anula ao propor os seguintes dispositivos que isentam a obri-

gatoriedade:

- a) Comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) Insuficiência de escolas;
- c) Matrículas encerradas;
- d) Doenças ou anomalias.

Com relação aos objetivos e organização dos Cursos Normais, a lei mantém as mesmas disposições estabelecidas anteriormente. Admite-se a Formação de Professores para o Ensino Normal nos Institutos de Educação, nos moldes estabelecidos para os Cursos Pedagógicos das Faculdades de Filosofia.

Através do Parecer 251/62 do C.F.E., de autoria de Valnir Chagas, (que surgiu da homologação da Lei nº 4.024/61) é fixado o Currículo Mínimo de Pedagogia, compreendendo cinco disciplinas e mais duas a serem escolhidas dentro de um elenco apresentado pela Instituição. A esta lista das disciplinas obrigatórias deveriam ser acrescentadas Didática e Prática de Ensino para os Alunos interessados na Licenciatura.

Verifica-se que o esquema de Bacharelado e Licenciatura foi mantido com as mesmas destinações profissionais: — o Técnico de Educação, que continuou sem definição de funções, e o Professor do Curso Normal. A prioridade continua a ser dada ao Bacharelado e a dicotomia conteúdo/método não é superada, uma vez que permanece o mesmo enfoque das disciplinas relativas aos Fundamentos da Educação. Mais

ainda: a Prática de Ensino, que aparece sob a forma de estágio supervisionado, carece de uma maior seriedade, não constituindo, como deveria, o momento de ligação da teoria com a prática. Em suma, a inovação da lei para os três ramos de ensino foi no sentido de não ter prescrito um Currículo Fixo e de abrir a possibilidade de um certo grau de descentralização.

A partir de 1964, cresce a insatisfação das classes médias que buscam o sucesso social e profissional pelo diploma, o que explica a crescente procura de oportunidades nos graus Médio e Superior de Educação.

Segundo Cunha (1975), a necessidade de manter, de um lado, o apoio político das camadas médias, que ficaria abalado caso seu intento de ingresso nas Escolas Superiores se visse frustrado, e de outro a necessidade de mão-de-obra especializada e semi-especializada que atendesse o projeto econômico do Estado, que passou a dominar todos os demais projetos, constitui o quadro que propicia o aparecimento da Lei 5.540/68 e, posteriormente, da Lei 5.692/71 que refletem não só o tecnicismo de um período de desenvolvimento autoritariamente orientado, mas também uma intenção não manifesta de conter o crescimento da demanda do Curso Superior.

A articulação entre a Formação de Professores e a sua atuação frente à clientela da Escola Primária está presente nas preocupações dos Educadores, Pesquisadores das reformas dos Cursos Normais.

Portanto, é admissível supor que os Fundamentos Filosóficos e Técnico-Pedagógicos das propostas dos Cursos Normais e de Pedagogia possam revelar como se vem tentando equacionar o problema do atendimento à nova clientela oriunda das camadas.

Neste sentido, os aspectos de ordem técnica concernentes a Currículos, Métodos e Conteúdos não podem ser tomados como fechados em si mesmos. As questões aparentemente pedagógicas encerram decisões políticas que é preciso explicitar. Torna-se, então, necessário estabelecer as relações entre as propostas para a Formação do Professor e o Projeto Político mais amplo da sociedade. Ou seja, averiguar como as condições sócio-econômicas se colocam face à questão educacional. Este seria o objetivo fundamental de uma investigação de cunho histórico, acerca da Formação do Professor.

Segundo Mello (1982), embora a nível do discurso oficial se constate a ênfase na sólida formação geral que impediria a assimilação passiva de um receituário resistente à renovação crítica, pesquisas realizadas posteriores a 1968 ressaltam a ineficiência dessa formação. Os estudos sobre os Cursos de Formação de Professores a Nível de 2º grau, cuja finalidade era detectar o seu padrão de funcionamento e como os Docentes desse Curso avaliam sua adequação à formação, às reformas e à clientela relatam que os Cursos apresentavam sérias deficiências que provavelmente acarretavam formação inadequada para o Professor. Ao mesmo tempo, aponta a nova clientela do Normal como possuído-

ra de baixo nível cultural e intelectual.

A pesquisa que se propôs a avaliar as habilidades dos concluintes do Curso Normal para o exercício do Magistério indica que esses concluintes não dominam conhecimentos básicos profissionais de sua área, apesar das intenções de aperfeiçoamento apregoadas nos textos da legislação federal e estadual.

Da mesma forma, um estudo sobre os Cursos de Pedagogia cujos objetivos eram verificar o que esses Cursos oferecem e como são avaliados pelos Alunos, constatou que estes estão insatisfeitos, mas pouco capacitados a posicionar-se frente aos problemas que vislumbram e/ou a oferecer sugestões pertinentes e concretas para solucioná-los.

É importante ressaltar que esses estudos não se propuseram a analisar a Formação do Professor Primário voltada para a aprendizagem das crianças das camadas populares. Indiscutivelmente, a nova clientela que a partir da década de 50 procura a Escola Primária apresenta uma série de características que exigiriam mudanças na condução do Processo de Ensino-Aprendizagem. Entretanto, o que as pesquisas apontam é a insuficiência de preparo técnico para orientar a aprendizagem de qualquer Aluno, mesmo daqueles tidos como "aptos".

Em relação aos Cursos de Pedagogia, é importante considerar que *"a inspiração liberalista que caracteriza a Lei 4.024/61, cedeu lugar a uma tendência tecnicista na Lei 5.540/68, tendência essa que começa a se impor desde a de-*



cada de 50". (Saviani, 1980, p. 148). Parece que a característica marcante do Parecer 251/62 é o fato dele trazer em seu bojo os germes da atual estrutura do Curso de Pedagogia, regulamentada pelo Parecer 252/69. Por esse último, fica abolida a distinção entre o Bacharelado e a Licenciatura e regulamentam-se as seguintes habilitações: Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas do Curso Normal, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão e Inspeção. O Currículo passa a ser dividido em duas partes: a parte comum a todas habilitações (Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Filosofia da Educação e Didática) e a parte diversificada (para cada habilitação foi fixada a obrigatoriedade de um número determinado de disciplinas).

Quanto à habilitação de Magistério, o Parecer nº 252/69 atribuiu-lhe a função de preparar, ainda que como um "sub-produto", o Professor Primário, sob o argumento de que, tanto do ponto de vista legal como do técnico, o Professor do futuro primário pode também ser Professor Primário — desde que em sua formação estejam incluídas as disciplinas de Metodologia do 1º grau e Prática de Ensino (estágio). A argumentação dada pelo relator do Parecer é a de que "quem pode o mais pode o menos", isto é, quem prepara o Professor Primário tem condições de ser também um Professor Primário.

Tais modificações introduzidas pelo Parecer 252/69 não chegaram a resolver os problemas já apontados, pelo contrário, acabaram gerando outros. O Curso apresenta-se di-

vidido em dois blocos: de um lado as disciplinas dos chamados Fundamentos da Educação e de outro as disciplinas específicas das habilitações. De um lado, a tendência generalista, ou seja, as disciplinas básicas preocupadas cada uma com sua área específica de conhecimento. Essas áreas são vistas não como meio mas como fim em si mesmas e apresentadas separadamente sem a devida coordenação, de forma que as atividades de cada uma delas se orientassem para um objetivo comum, que seria o de instrumentar o Aluno para uma reflexão sobre a Escola Brasileira na sua concreticidade. De outro lado, uma tendência tecnicista, que fragmenta o Processo Ensino-Aprendizagem, deixando obscurecido o significado das Especializações enquanto simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa.

Tal situação evidencia o fato do Parecer 252/69 não considerar a necessidade de recuperação da unidade entre a teoria e a prática educativa, de tal modo que a teoria seja o pensar crítico sobre a prática. Isso talvez fosse possível se, como propõe Saviani, se alterasse o "slogan" proposto pelo autor de Parecer 252/69. *"Em lugar de formar o especialista no professor diríamos que se trata de formar, seja o especialista seja o professor, no educador"*. (Ibidem, 1986, p. 43).

Por outro lado, o principal destino profissional dos formandos em Pedagogia — a Docência do Ensino Normal — esvaziou-se pela desativação deste último. Já em 1962, quando da elaboração do Parecer 251, seu relator renunciava essa desativação, sugerindo que a perspectiva era a de

que o Curso de Pedagogia poderia assumir as tarefas antes próprias do Curso Normal. Em 1969, o mesmo relator volta à carga no Parecer 252, declarando que seus prognósticos estavam se tornando realidade, e sugerindo a possibilidade de formação alternativa dos Pedagogos para a docência do 1º grau.

Observações assistemáticas sugerem, entretanto, que as Escolas que têm oferecido essa habilitação, quando o fazem, a encaram realmente como um sub-produto (no seu sentido mais negativo) ou concessão, não conseguindo substituir o preparo antes oferecido pelos Cursos Normais, tendo em vista, principalmente, a nova realidade do ensino de 1º grau.

Um exemplo sugestivo é o que se refere à formação para alfabetização. Como já se observou, o maior ponto de "estrangulamento" do 1º grau ocorre na 1ª série, onde se dá o processo de alfabetização. Ora, este é algo complexo e difícil que demanda, além de uma fundamentação teórica sólida, o domínio do processo e da técnica de alfabetização.

Parece-nos que os Cursos de Pedagogia não têm conseguido criar e difundir um saber crítico que forme Educadores para atuarem quer como Professores do Curso Normal, quer como professores das séries iniciais do 1º grau, ou ainda como Especialistas.

A questão que se coloca é a de saber se a Reforma Universitária através da Lei 5.540, que alcançou o Curso

de Pedagogia, visou de fato a preparação do Professor, seja para formar adequadamente os Docentes do "antigo Curso Normal", seja para formar Professores das séries iniciais da escolarização, ou se na verdade foi um mecanismo para desativar os Cursos Normais e deslocar os candidatos à Universidade para os Cursos de Pedagogia que estavam esvaziados.

Retomando a investigação de Lodi (1982), sobre o funcionamento atual de alguns Cursos de Licenciatura, observa-se que o referencial teórico utilizado na investigação permitiu-lhe a formulação das seguintes hipóteses:

1ª) A ênfase quantitativa na carga horária da Formação Específica se reflete na insuficiência qualitativa da Formação Pedagógica;

2ª) Os objetivos e conteúdos dos Programas das disciplinas da Formação Pedagógica podem ser indicadores da persistência do academicismo na Formação do Professor;

3ª) O considerável espaço de tempo de uma para outra regulamentação associado ao próprio conteúdo dessas formulações legais é indicador da persistência de um esquema defasado para a Formação do Professor.

Além do referencial teórico, a autora analisou em algumas Instituições de Ensino Superior, que mantinham o Curso de Pedagogia, a carga horária, o Currículo, os Programas das disciplinas de formação Pedagógica das Licenciaturas oferecidas. Realizou algumas entrevistas, objetivando complementar os dados coletados.

Quanto ao Currículo, no que se refere à carga horária reservada às disciplinas de Formação Específica (FE) e às de Formação Pedagógica (FP), foram observados:

a) Distribuição da carga horária total entre as disciplinas de Formação Pedagógica e Formação Especial;

b) Distribuição do excesso da carga horária em relação ao mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação para as licenciaturas;

c) Distribuição da carga horária das disciplinas de Formação Pedagógica.

Quanto aos programas a proposta pode ser considerada como um momento de elaboração de um projeto pedagógico, momento este de reflexão e pensamento crítico. Sua análise visou à obtenção de dados qualitativos referentes a objetivos e conteúdos, procurando detectar a preocupação dominante em cada uma das disciplinas e a sua função no quadro geral da Formação do Professor.

Além desses elementos, a autora retoma a análise dos Pareceres CFE nº 292/62, 672/69 e a Indicação nº 68/75. Esta última, como sugere a reformulação da Formação Pedagógica nos Cursos de Licenciatura, foi utilizada com vistas à observância quanto às possibilidades aí contidas, de mudança ou de conservação do espírito legal então prevalecente.

Ainda que a análise dos dados coletados tenha sido feita sob o ponto de vista qualitativo, os mesmos também foram apreciados sob critérios quantitativos; isso ocorreu na medida em que havia possibilidade de discussão

em função do fator qualidade.

Quanto à distribuição da carga horária total de FE e FP por Instituição e Licenciatura, observou-se grande diversidade em relação aos dados quantitativos.

No que se refere à FE, o caráter aparentemente aleatório da distribuição da sua carga horária manifesta-se de forma generalizada. Entre Instituições diferentes, e até mesmo numa única Instituição, não há uma carga horária igual para duas Licenciaturas, mesmo considerando-se áreas de formação congêneres.

Quanto à FP, os critérios adotados são totalmente arbitrários, tanto em relação às diversas Licenciaturas oferecidas numa mesma Instituição, como a cada Licenciatura, nas várias Instituições. Assim, a falta de uniformidade observada não é, como poderia parecer, simplesmente uma decorrência da relação entre cargas horárias diferentes de FE e FP. Parece sim, uma distribuição acriteriosa.

Observou-se ainda que embora cada Instituição tenha a preocupação de cumprir as exigências legais, isto não constitui um indicador de que as necessidades de Formação do Profissional estejam sendo consideradas. A aleatoriedade dos critérios adotados revela que fatores alheios às exigências da Formação do Profissional estão sendo consideradas na distribuição da carga horária de FE e FP. Apesar de tratar-se de um estudo exploratório, os dados desta investigação têm evidenciado contradições e incoerência que necessitam ser investigadas de forma mais sistemática.

Quanto à distribuição entre FE e FP, do excesso da carga horária apresentada nas diferentes Escolas em relação ao mínimo estabelecido pelo CFE por Licenciatura e Instituição, observou-se que há uma flutuação, tanto entre as Instituições, quanto entre os Cursos de Licenciatura.

Entre as Unidades de Ensino Particulares a tendência observada é a de acentuar a carga horária da FP, enquanto nas Instituições Oficiais o acréscimo ocorre com mais frequência na FE.

A flutuação na distribuição do excesso pode ser explicado pelo fato do CFE, ao estabelecer apenas índices mínimos, permitir variações tão grandes. Parece ficar ao arbítrio dos interesses da Instituição a ênfase num ou outro tipo de formação.

O que se constata, de modo geral, é que se dá uma ênfase maior à FE em relação à FP. A própria legislação contribui para acentuar este favorecimento.

Os dados coletados foram analisados ainda considerando a distribuição das disciplinas da Formação Pedagógica no Currículo e os itens dos programas dessas mesmas disciplinas.

No primeiro caso, a falta de homogeneidade, tanto em relação ao momento oportuno para o aparecimento das Disciplinas de Formação Pedagógica, como em relação à sequência das mesmas no Currículo Pleno dos Cursos de Licenciatura, parece refletir uma lacuna na legislação quando não estabelece diretrizes para uma maior sistematização desse pro-

cesso.

No segundo, foram analisados os objetivos e conteúdos das seguintes disciplinas de Formação Pedagógica: Psicologia, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus e Didática.

O estudo dos Programas de Psicologia permitiu constatar que, de modo geral, há uma inadequação entre objetivos e conteúdos desenvolvidos nessa disciplina. Há uma certa impropriedade quando se procura relacionar objetivos a temas de conteúdos. A dispersão dos conteúdos parece indicar a inexistência de consenso quanto ao que deve ser tratado num Curso de Psicologia, onde essa disciplina tenha como objetivo comum formar o Professor para as séries finais do ensino de 1º e 2º graus.

Por outro lado, a diversidade dos temas tratados relacionados com a disponibilidade da carga horária indica que os mesmos serão necessariamente atendidos na sua superficialidade.

Em algumas situações, pode-se perceber certa preocupação em vincular o enfoque à natureza da Licenciatura, o que parece uma proposta correta. Contudo, esse mesmo programa repete-se para Licenciaturas de natureza diferente, mostrando-se, nesses casos, inadequado.

Quanto à disciplina Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, a análise dos programas revelou que há uma maior adequação entre os objetivos formulados e os conteúdos relacionados. Todavia, o que se constatou,



também, é que o enfoque que predomina no tratamento dessa disciplina privilegia uma visão Microcópica da Educação em detrimento de uma visão da mesma em sua dimensão social e política que estabelece o vínculo entre a Escola e a Sociedade. Dessa forma, deixa-se de lado uma grande contribuição que a disciplina viria dar à Formação do Professor se o seu tratamento ocorresse numa perspectiva mais crítica e menos "conformista", que é a tendência mais generalizada.

Em relação à disciplina Didática também constata-se uma grande dispersão do conteúdo desenvolvido ao se enfatizar aspectos de instrumentalização (Planejamento didático, Estratégias de ensino) em detrimento de aspectos referentes ao processo didático como um todo.

Após essa abordagem sobre a Formação do Professor numa perspectiva histórica e de posse de informações coletadas à respeito dos atuais Currículos das Licenciaturas, a autora faz algumas considerações concernentes a questões levantadas no desenvolvimento do tema.

Inicialmente, em relação à hipótese mais geral de que há uma estreita relação entre as características da sociedade e o "caráter", imprimido à Educação, e particularmente à Formação do professor, o que se evidenciou, através da retrospectiva histórica, é que as tendências conservadoras da Sociedade também estão presentes no Sistema Educacional.

No caso do Professor, embora há longo tempo definida, a sua formação profissional não fugiu à regra do con

servadorismo. Ainda persiste sua formação predominantemente acadêmica.

Em segundo lugar, no que se refere à forma de manifestação do conservadorismo na Formação do Magistério, e la pode ser discutida a partir do ponto de vista da legislação. Desde a criação das primeiras Faculdades de Filosofia, na década de 30, até a promulgação do Parecer 292/62 – CFE e, posteriormente, a Indicação 68/75, do Conselheiro Valnir Chagas, as modificações introduzidas na estrutura dos Cursos de Licenciatura praticamente não alteraram a dicotomia – que persiste ainda hoje – entre a Formação Específica e a Formação Pedagógica.

Constatou que o modelo implantado na década de 30 no que se refere à estrutura básica do Curso, conservou-se, ainda que um ritmo mais acelerado de mudanças se verificasse em alguns aspectos da vida social. Observa-se mudança, inclusive, no que diz respeito à função social da Educação de coroamento de posição social do indivíduo para veículo de ascensão social.

A dicotomia da FE em relação à FP se estende à fragmentação das diferentes disciplinas quando se atribuem às mesmas responsabilidades distintas quanto à Formação do professor. Isto revela uma visão fragmentada e transhistórica da Educação.

Outra manifestação do conservadorismo diz respeito ao caráter ora enciclopédico ora livresco dos conteúdos dos programas das diferentes disciplinas de FP, que, con-

frontadas com a carga horária disponível, permite perceber a superficialidade do tratamento que será dispensado aos mesmos.

Em seguida, é colocado o fato de que nem mesmo a sistemática que introduziu, a partir de 1961, nos Cursos de Formação de Professores, a distinção entre Bacharelado e Licenciatura conseguiu superar a clássica dicotomia entre "o que" e "o como" ensinar e nem a ênfase dada à Formação do Especialista.

A persistência dos dois conjuntos de disciplinas "FE" e "FP" e a distribuição das suas cargas horárias se constitui num indicador adequado para aferir sobre a arbitrariedade e o prestígio de uma das áreas sobre a outra.

Finalmente, após a realização do estudo, conclui que apesar das transformações que ocorreram na sociedade brasileira, o que se verifica com a Formação do Professor é que o esquema inicial continua o mesmo, com pequenas alterações, e sugere que uma proposta de mudança dos Cursos de Licenciatura deve-se fazer acompanhar de debates dos quais participem, indistintamente, todas as pessoas envolvidas no processo.

Gadotti e Rabello (1980), motivados pelos questionamentos sobre a situação do Curso de Pedagogia e do Profissional que ele forma pesquisaram e analisaram propostas de redefinição do Curso de Pedagogia e elaboração de propostas alternativas de Currículo, sugeridas por Educadores.

Buscaram, durante o processo de análise, o enten-

dimento para algumas questões presentes nos discursos dos Educadores, consideradas relevantes na busca de solução para a problemática que envolve a Formação e a Capacitação Profissional dos Especialistas em Educação.

Iniciaram o processo analisando os pontos essenciais de estrangulamento do Curso de Pedagogia, tentando verificar se seria oportuno reestruturar ou criar um novo Curso, em função de nova filosofia, de novos objetivos.

Procuraram verificar as possibilidades de: abertura de novas perspectivas de especialização de mercado de trabalho, de pesquisa, de interdisciplinariedade e constatar se há possibilidades de mudança na composição da clientela em termos de volume, de diversificação de interesses, de níveis, de expectativas, de propostas.

Concluíram o processo analisando algumas idéias diretrizes para a redefinição do Curso e propostas alternativas de Currículo.

A bibliografia e a legislação relativa ao Curso de Pedagogia, a partir de 1961, serviu de fundamentação teórica para o trabalho desenvolvido. É o caso, por exemplo, das alterações introduzidas pelo Parecer nº 252/69, quando propõe a Formação de Profissionais Técnico-Administrativos da Educação, através das conhecidas habilitações: Supervisão, Inspeção, Administração, Orientação e Magistério.

O trabalho parte de uma análise do problema incluindo Agências Formadoras, Caracterização da Clientela, Mercado de Trabalho, Currículo, Conteúdo Programático.

No que se refere às Agências Formadoras, a investigação procurou detectar, de um lado, as formas de interação das Faculdades ou Departamentos de Educação com a sua realidade imediata e, de outro lado, a sua posição e papel dentro das Universidades.

No primeiro caso, os dados coletados evidenciaram a existência de tentativas de interação, que ocorrem mais ao sabor das circunstâncias do que resultado de um planejamento. De modo geral, as Agências Formadoras encontram-se ora defasadas e isoladas da realidade, ora cristalizadas em quanto Instituições.

No segundo caso, configura-se a falta de credibilidade da Agência Formadora no contexto das Universidades, o que reflete talvez no âmbito interno a situação do Sistema Educacional dentro da política global do país. Sendo ela um órgão de pouca credibilidade, luta com dificuldades quanto aos recursos financeiros e humanos. Seus Cursos não são os mais competitivos e são de baixo custo operacional.

Sobre a Clientela, constatou-se ser heterogênea em relação à idade e nível de formação escolar anterior e homogênea no que se refere ao sexo (predomina uma clientela do sexo feminino). Em decorrência da elasticidade da legislação, ingressam nos Cursos de Pedagogia, tanto recém-egressos dos cursos de 2º grau, como pessoas mais adultas portadoras de diplomas de outros Cursos de Graduação ou até do próprio Curso de Pedagogia, interessadas em obter outras habilitações.

Além disso, a procura do Curso de Pedagogia nem sempre decorre de uma opção profissional consciente e sim da facilidade de ingresso devida à baixa concorrência existente. A consequência mais direta dessas e de outras constatações é de que esses Cursos estão formando um contingente de Profissionais de baixa qualidade, para um mercado de trabalho já saturado, ou próximo da saturação.

A valorização da profissão torna-se, assim, imprescindível para que o Curso de Pedagogia possa melhorar seu nível. Essa valorização ocorreria principalmente através da elevação dos salários, mas é necessário também uma maior planificação e organização do mercado de trabalho.

O mercado de trabalho para o Pedagogo ainda não se caracteriza como um campo definido, apresentando várias incoerências e inconsistências:

1 - O próprio Pedagogo desconhece o seu papel ou papéis no mercado de trabalho;

2 - Os Profissionais estão sendo subutilizados pelo mercado, apresentando um rendimento inferior ao seu potencial;

3 - Sente e teme a desvalorização de sua profissão (Pedagogo), não sabendo como superar a situação;

4 - Existem distorções na relação entre oferta e procura de Profissionais causadas pela legislação relativa às exigências, normas de admissão, mecanismos de contratação, formas de seleção;

5 - As atribuições do Pedagogo não são especificada

das nem diferenciadas e não exigem conhecimentos técnicos mais profundos e, prova disso, é que outros Profissionais vêm ocupando seus lugares e se não estão ainda mais alijados é porque a legislação os ampara.

Quanto aos Currículos, observou-se que a centralização, característica marcante da Educação Brasileira, também fixa o estilo de elaboração do Currículo e de Programas, apesar da diversidade cultural e de consenso quanto à formação qualitativa e quantitativa do Magistério.

Observou-se também a inflexibilidade dos Currículos e a Centralização do Ensino no Aluno, revelando-se, dessa maneira, o desconhecimento das linhas gerais de atuação do Movimento Progressista da Educação, voltado para a comunidade ou para as necessidades sociais. Esta postura de ensino tem conduzido as Escolas a atuarem como Instituições Sociais fechadas em si mesmas e não como Organismos de Transmissão Social ou Agentes de Mudança.

A análise dos Currículos permitiu evidenciar uma série de aspectos como:

1 - A tendência a acentuar o oferecimento de habilitações Técnico-Administrativas: Administração Escolar, Supervisão Escolar, Orientação Educacional, etc., em detrimento de habilitações Técnico-Científicas;

2 - A incidência das habilitações segundo as normas previstas pelo Conselho Federal da Educação - CFE;

3 - A inexistência de habilitações voltadas para o ensino de 1º grau e para a abertura de novas áreas.

A partir da análise do Conteúdo programático, da Metodologia e da Bibliografia utilizada foi possível constatar, por exemplo, a ausência de teoria no Curso de Pedagogia. Parece, à primeira vista, pelos Programas, que o Curso de Pedagogia tem muita fundamentação e pouca prática. Na verdade, não se trata de Fundamentação Teórica, mas de Erudição Idealista, Metafísica da Educação e não propriamente de teoria, que é sempre a visão de alguma prática.

Quando se insiste no maior aprofundamento teórico, é mais para acentuar a necessidade de um discurso pedagógico que fale da e à realidade brasileira. Além disso, as atividades práticas entram com um percentual bem menor, sem espaço no Currículo, para a reflexão e a discussão dessa prática. Isso equivale dizer que o Curso de Pedagogia tem uma teoria sem prática e uma prática sem teoria. Reflete um dos graves erros históricos-culturais da Educação Brasileira: a dicotomia Teoria e Prática.

Ao analisar a problemática do Curso de Pedagogia, os autores evidenciaram as suas contradições internas e externas, seus conflitos, mostrando que no isolacionismo em que o mesmo se encontra acaba por formar um Profissional que não atende às Necessidades Educacionais Brasileiras.

A complexidade do Curso de Pedagogia exige Reformulações Curriculares que devem ser calcadas em Estudos e Pesquisas, não apenas quanto ao tipo de Profissional a ser formado, mas também quanto ao Mercado de Trabalho e suas tendências.



Além disso, o Curso de Pedagogia precisa responder à complexidade do Fenômeno da Educação com outro tipo de habilitação além das Técnico-Administrativas, as Técnico-Científicas que devem abranger áreas como: a Pré-Escola, a Alfabetização de adultos e crianças, a Preparação de Especialistas para séries iniciais do primeiro grau, Educação de Excepcionais, a Preparação de Pedagogos para a ação cultural e para atuação na empresa, Especialista em Recursos Audiovisuais, em Tele-Educação e em Tecnologia Educacional.

Concluindo, os autores apresentaram algumas idéias diretrizes para uma redefinição do Curso de Pedagogia.

Uma delas trata da redefinição da Política Educacional Brasileira. Sem um Projeto Educacional mais amplo toda medida tomada acaba tornando-se uma solução provisória e não efetiva. A participação dos Educadores, consolidados numa Associação de Classe, é indispensável na elaboração desse Projeto Educacional, bem como na definição da Política Educacional, cuja fundamentação poderia ser buscada em algumas diretrizes emergidas de pesquisas e análises aprofundadas.

Quanto às medidas imediatas, sugere-se que as Agências Formadoras procurem conhecer melhor o Mercado de Trabalho para adequar a Formação dos Profissionais à realidade brasileira e reorientar a sua clientela. Todavia, as Agências Formadoras não devem formar o Especialista em Educação apenas em função do Mercado de Trabalho, mas devem ter a preocupação de oferecer uma formação básica que per-

mita ao Pedagogo ir ingressando em áreas ainda não exploradas do mercado. Outro aspecto ressaltado refere-se à necessidade de diversificação regional dos Currículos para que haja maior interação com o meio. A unificação das habilitações, através do Parecer nº 252/69 que as caracterizou como Profissão para todo o território nacional, pode ter bloqueado a criatividade e as funções diferenciadas dos Educadores, ordenando uma resposta desordenada à tentativa de atendimento de necessidades regionais. Recomenda-se, ainda, inverter a situação atual das habilitações que enfatizam a Formação de Técnicos e Especialistas, mas não formam Pedagogos para uma tendência relevante na Formação do Pedagogo sobre o Técnico. Esta inversão deve conduzir à Formação de um Intelectual no Pedagogo que elabora a sua própria identidade. Um Teórico e um Prático do Educacional que saiba perceber os nexos da Educação com a Sociedade e nela intervir.

Quanto ao Conteúdo Programático, que tem sido elaborado individualmente, recomenda-se a elaboração de programas por áreas. A discussão prévia do Conteúdo Programático e, simultaneamente, a definição de uma filosofia ou uma política comum do Curso poderia evitar a superposição de conteúdos, delimitar melhor os objetivos de cada Curso e atender a uma identidade ditada por um projeto ou uma política comum de formação pedagógica. O cerne desta questão é, portanto, a Interdisciplinariedade que deve acompanhar cada passo da elaboração e execução dos Programas numa atividade conjunta.

A discussão de propostas alternativas para a Formação do Educador, segundo Saviani (1986), exige preliminarmente, a explicitação das linhas básicas que tornem possível, ao mesmo tempo, compreender a situação atual e suas insuficiências, bem como orientar propostas suscetíveis de viabilizar a superação da situação considerada insatisfatória.

Uma estratégia para a reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura é, segundo o autor, formar o Especialista e o Professor no Educador.

Sobre os Cursos de Licenciatura, expõe que eles refletem o caráter secundário atribuído à Educação e ao Ensino no âmbito da Universidade. Eles constituem "meros apêndices" das diferentes formas de Bacharelados desempenhando, na prática, a função cartorial de garantir os requisitos burocráticos que permitirão converter Bacharéis em Professores. E essa situação se apoia, segundo o autor, numa tradição já de tal modo arraigada que não há possibilidade de alterá-la, significativamente, a curto ou médio prazo. Entende-se que, enquanto a Educação for considerada uma área fraca, inferior e uma questão de "bom senso", os Cursos de Licenciatura tenderão a reforçar a tradição. Propõe, portanto, um fortalecimento da Educação, começando por aquele setor em que a Educação é a referência fundamental: o Centro de Educação e dentro dele o Curso de Pedagogia que reformulado pelo Parecer 252/69, deu origem às habilitações pedagógicas, diluindo a Formação Básica e a Fundamentação Teórica em benefício da Formação de Técnicos que ca-

recem de especificidade quer teórica (epistemológica), quer prática (empírica).

Esclarece que as habilitações pedagógicas não são outra coisa senão divisões de tarefas no campo educativo. Assim, sugere que o essencial é formar o Educador, o qual bem formado, será capaz de exercer as atividades específicas que a maior ou menor divisão de tarefas, segundo a maior ou menor complexidade da organização educacional venha a exigir.

Propõe uma alteração no "slogan" de Valnir Chagas "*formar o especialista no professor*", para "*formar seja o especialista, seja o professor no educador*". Justifica sua proposta, afirmando que com isso leva-se em conta, de um lado, as condições brasileiras que (como em medicina) exigem o generalista, não comportando a sofisticação de técnicos circunscritos à sua tarefa restrita e, de outro lado, a necessidade de se converter a Educação em preocupação precípua de uma camada diferenciada de estudiosos no interior da Universidade. Os Cursos de Pedagogia (ou os Cursos de Formação de Educadores) devem estar constantemente empenhados em compreender em profundidade as condições de desenvolvimento da Educação em geral e da Educação Brasileira em especial. Isto implica tomar a problemática educacional como referência constante e estudar seriamente seus fundamentos filosóficos, históricos, sociais, econômicos, políticos, psicológicos, etc. Concluindo, afirma que ao invés de Especialistas em determinada habilitação restrita, há necessidade de Educadores com uma sólida Fundamentação Teó

rica desenvolvida a partir e em função das exigências da ação educativa nas condições brasileiras. Um Profissional com habilitação polivalente capaz de enfrentar os desafios da nossa realidade educacional. E a formação desse tipo de Profissional é tarefa urgente acometida aos Cursos Superiores de Educação, sejam eles denominados Cursos de Pedagogia ou não.

A partir daí, a Educação, segundo o autor, poderá se fazer respeitar pelas demais áreas, estabelecendo um diálogo em igualdade de condições, o que poderá provocar a transformação qualitativa das Licenciaturas, bem como suscitar nas diferentes áreas em que se recorta o saber universitário a percepção de que elas próprias estão compreendidas na Educação, encontrando aí, o ponto de convergência que as torna solidárias, enquanto práticas que se desenvolvem no interior de uma Instituição de natureza educativa, que é a Universidade. Assim o autor entende a Universidade: contribuindo para o desenvolvimento nacional e regional formando Educadores (Especialistas e/ou Professores) capazes de difundir criticamente verdades já descobertas, elaborar o senso comum e elevar o nível cultural das massas de modo a fazer desaparecer a diferença entre cultura moderna e cultura popular.

Conclui-se que é da competência das Universidades reestruturar o Processo de Formação de Educadores (Especialistas e/ou professores) de modo a possibilitar-lhes alcançar o nível da consciência filosófica, isto é, instrumentando-o e preparando-o para que possa conduzir a sua práti

ca de modo a se constituir em um provocador de esperanças, quando for capaz de: por sua consciência, impedir que se mistifiquem os conceitos e as próprias esperanças que sua prática possa gerar; por sua competência, localizar as grandes questões do cotidiano do Ensino que devem ser o objeto da preocupação conjunta de todos os Educadores; por sua eficiência produzir os meios necessários ao encaminhamento das soluções dos problemas que sejam efetivamente pertinentes ao Sistema Escolar; por tudo isso ser reconhecido como um Profissional necessário, artífice e símbolo de uma prática educacional em que o técnico e o político se fundem no serviço da transformação.

Para isto, é fundamental que a Universidade também renove sua prática educativa e organize colegiados de planejamento educacional, compostos de Educadores que atuem na Educação Básica, bem como promova constantemente contatos diretos com as escolas de 1º e 2º graus, para se aproximar o mais possível da realidade educacional a que deve servir. É necessário que a Universidade busque na Escola de 1º e 2º graus a inspiração para a elaboração do seu urrículo e do seu Programa de Ensino. Também é necessário que identifique na prática concreta dos Professores da Escola Fundamental os problemas de ensino da vida social e da prática administrativa, que devem se constituir ponto de partida para a organização de suas pesquisas e do debate que ela deve alimentar. Não se propõe aqui uma redução do papel da Universidade a mera caixa de ressonância dos problemas da Escola Básica. Sabe-se que a Universidade de

ve-se constituir, também, em centro irradiador dos avanços universais de Pesquisas e da Ciência. Mas, segundo Rodrigues "isso não pode ser realizado à margem das exigências que se lhe colocam: atuar como 'locus' de propostas alternativas para superar as carências fundamentais da educação básica, através da adequada preparação dos professores, supervisores, orientadores e administradores". (Rodrigues, 1985, p. 117).

Nesse sentido, quando se pensa hoje na necessidade de uma nova forma de se fazer a Educação para a realidade brasileira, a Universidade deve, especialmente as Escolas de Educação e os Programas de Pós-Graduação, assumir o compromisso de articulação do seu trabalho com as exigências dessa Nova Escola.

A Formação dos Quadros Superiores da Educação, bem como a Produção Científica e Técnica na área da Educação devem ter, como ponto de partida, a realidade da Escola Fundamental e, por meta, a elevação crítica do trabalho que aí se desenvolve e a criação de competências técnica e política dos Educadores que atuam na Escola Brasileira.

## CAPÍTULO 4

### 4. ANÁLISE DO PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: O INÍCIO E A EVOLUÇÃO DO MOVIMENTO NOS ANOS 70/80

#### 4.1 Resumo Histórico

A história da Supervisão Escolar no Brasil segundo Silva Júnior, revela uma Supervisão implantada e desenvolvida em um contexto extremamente dinâmico, na passagem dos anos 50 para os anos 60.

Seu contexto é o *"da grande frustração nacional, da passagem do sonho do Brasil – potência à realidade da rendição econômica incondicional"*. (Silva Júnior, 1986, p. 47).

No final do Governo Juscelino Kubitschek o processo de substituição de importações cede lugar à concentração de capital, que se vai incrementando progressivamente, ao longo da década de 60. No início de 70, a internacionalização da economia brasileira já era evidenciada com o celebrado "milagre econômico", que se estenderia até 73/74. Depois viria o incremento da dependência, que se tentaria justificar com a crise do petróleo, de 75 a 78, até que chegasse o reconhecimento da crise do modelo por volta dos anos 79/80.

No plano político, a história da Supervisão Escolar se insere inicialmente nos agitados anos do apogeu e da queda do Populismo no país, ou seja, de 60 a 63. A virada política aconteceria em 64 e o autoritarismo que ge-



rou seu ponto máximo de exacerbação no período 68 a 74. Depois, viria o período da chamada "distensão", de 74 a 78.

Ideologicamente, a Supervisão Escolar se inicia com os resquícios do nacional desenvolvimentismo, cultivado e cultuado pelo Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB. O golpe de 64 vai propiciar o que pode ser chamado de recuperação do "espírito pan-americano". O famoso binômio "segurança e desenvolvimento" viria a seguir, no período 69 a 74. No Governo Geisel encontra-se o famoso "pragmatismo responsável" que encaminharia, após 79, para a atual "abertura".

No plano educacional propriamente dito, as variações de tendências e posições não foram tão numerosas e nem contrastantes. A primeira década do período considerado (anos 60) se inicia ainda com o predomínio da tendência denominada por Saviani (1986) de Humanismo Moderno, com destaque para figuras como a de Dewey, no plano internacional, e de Anísio Teixeira, no plano nacional. O final dos anos 60 vai assinalar a emergência de um conflito. As críticas endereçadas à "Escola Nova", indicando sua inadequação aos interesses populares, são enfrentadas com o apelo aos meios de comunicação de massa e a introdução das tecnologias de ensino. A década de 70 seria a do Neopositivismo. A filosofia analítica e as idéias de Popper dominariam as discussões e se constituiriam em suas grandes referências.

Com base nesses elementos, apresentados resumidamente, tentou-se estruturar um painel da vida do Sistema Escolar nas últimas duas décadas e inserir nele a trajetória

ria do Sistema de Supervisão, que desde então vem tentando fortalecer sua implantação.

A divulgação mais sistemática das concepções de Supervisão começa a se fazer através de "Cursos de Férias" e de "Atualização Pedagógica" oferecidos a Professores e Diretores das Escolas Públicas, na passagem dos anos 50 para 60, marco inicial para a caracterização histórica da Supervisão Escolar no país.

As primeiras informações sobre Supervisão, reproduzidas e divulgadas para circulação entre Professores, repassavam o conceito de autoridade, argumento da Instituição e da Literatura por ela utilizada. Os textos e documentos originários do PABAE eram material de primeira ordem e fonte obrigatória de atualização e aperfeiçoamento profissional. A inovação apontada ajustava-se perfeitamente ao clima geral de busca de alternativas, para a reorganização didática e administrativa do Sistema Escolar. Este clima, por sua vez, representava a manifestação no Setor Educacional do ímpeto de atualização que atravessava a Nação como um todo, no início dos anos 60.

A crise final do Populismo estendeu-se até 64 e foi no seu interior que as primeiras propostas de Supervisão se elaboraram. Coerentes com as circunstâncias do tempo, as propostas, de um lado, significavam a busca de um caminho novo e, de outro, apoiando-se nos referenciais disponíveis, evidenciavam o grau de sujeição cultural decorrente da dominação econômica que se acentuava.

"Burton e Brueckner, Jane Franseth e Ben Harris e ram, então, leituras obrigatórias. Constituíam o primeiro quadro referencial a oferecer suporte aos textos básicos de discussão distribuídos nos cursos oferecidos, ao mesmo tem po em que fundamentavam também ensaios de documentos nor- teadores de propostas que visavam à implantação eventual de serviços de Supervisão Escolar". (Ibid, 1984, p. 51).

A divulgação do conceito de Supervisão e as pri- meiras tentativas de implantação de seus serviços caminha- ram paralelamente de 60 a 62. A partir de 1964 deu-se o momento de instucionalização até os anos 69/70, clímax da repressão no país.

A intensa movimentação política da época não se refletia de forma direta nas tentativas de renovação educa- cional. Provavelmente, em decorrência das tendências filo- sófico-educacionais dominantes, o que animava basicamente essas tentativas, era o desejo de Aprimoramento Técnico e de Atualização Metodológica, baseando-se na Pedagogia Ame- ricana. Buscava-se equilibrar a aquisição do conhecimen- to, que deveria decorrer prioritariamente da atividade do Aluno, com o desenvolvimento de hábitos e habilidades que fariam dele o "indivíduo maduro", símbolo e referência do objetivo educacional que se perseguia. A Supervisão, cha- mada Orientação Pedagógica, cabia manter presente a imagem do objetivo a alcançar, cuidando de assegurar sua prevalên- cia, através de diferentes formas de intervenção no traba- lho docente, controlando-o e avaliando-o continuamente. Orientar pedagogicamente significava, em princípio, assegu

rar a unidade da Proposta Curricular. Verifica-se pois, o sentido eminentemente didático que distinguia a Supervisão em seus primórdios.

O momento da tecnicização ocorre a partir de 1969, com o Parecer 252, que reestruturou o Curso de Pedagogia. Criava-se no interior da crise política a celeuma sobre a validade da Especialização Técnica em Educação. Fragmentou-se a estrutura do Curso, apareceram as habilitações, dentre elas a habilitação em Supervisão Escolar. No plano conceitual as dificuldades já eram grandes. O parecer que a propôs não cuidou de delimitar a nova opção profissional, limitando-se a circunstanciais referências à necessidade de "*formação de melhores Professores que, sob coordenação adequada, possam de fato reunir em sua missão a dupla tarefa de instruir e educar*" e à "*institucionalização da figura do Supervisor, que se constitui nos últimos anos em uma das mais felizes experiências do Ensino Fundamental Brasileiro*". (Parecer CFE 252/69).

O conjunto das habilitações criadas chocava-se, por sua vez, com as expectativas estabelecidas. "*Pensada como uma função alternativa para a tradicional Inspeção Escolar, a Supervisão aparecia nesse conjunto ao lado da função que, presumivelmente, deveria substituir*". (Ibid, 1986, p. 63). E a "Orientação Pedagógica", prossegue o autor, simplesmente não constava na relação das habilitações oferecidas. A ambigüidade é, pois, uma marca original da habilitação em Supervisão Escolar. Esvaziada a habilitação em Inspeção Escolar, que não tinha como ou por que susten-

tar-se no quadro da reforma que se estabeleceria, o conteúdo presumível da habilitação em Supervisão, oscilava diante de duas direções possíveis: orientação para o ensino ou análise de problemas organizacionais. Certamente essa dificuldade em se definir um esquema básico para a Formação dos Supervisores tem muito a ver com sua inconsistência teórica e com as oscilações que envolvem sua prática.

É importante ainda registrar que essa ambigüidade se manifestava no âmbito de um processo de interiorização e privatização do Ensino Superior, decorrente também da estratégia governamental de não onerar os orçamentos com dispêndios no plano social. Não seria, certamente, por sua base de estudos, que o Supervisor Brasileiro chegaria a elaborar sua consciência política.

De 70 a 75, muitas mudanças ocorreram. Referida pela primeira vez na legislação da Reforma Universitária (Art. 30, da Lei nº 5.540/68), a Supervisão Escolar tornava-se parte integrante da nova estrutura estabelecida para o Ensino de 1º e 2º graus, pela Lei nº 5.692/71. Estabelecia-se então uma dupla necessidade: implantar a Reforma e implantar a Supervisão no interior da Reforma. A progressiva absorção da função supervisora pela estrutura regular do Sistema Educacional foi criando, aos poucos, uma situação de distanciamento entre Professores e Supervisores. Na medida em que a apropriação da Supervisão pelo Sistema Educacional se evidenciava, crescia a oposição do Professor às sugestões e determinações que lhes chegavam. Orientador, Coordenador ou Assistente Pedagógico, qualquer que

fosse a denominação ostentada, o Supervisor passou a ser alguém "estranho", "de fora", alguém que indica a existência de um poder superior à vontade do Professor, com o qual é preciso estabelecer algum termo de convivência tolerável.

Inegavelmente, as condições do Processo Político-Econômico atravessado pelo país nessas duas décadas desempenharam importante papel na determinação das formas de relacionamento entre Professores e Supervisores.

Pode-se constatar, no momento político-social, que a sociedade brasileira atravessa nesse período dos anos 70/80, a organização de vários grupos sociais no sentido de desenvolver, junto às comunidades, sindicatos, associações de bairro, pastorais e em várias outras instituições, a consciência de que somente a vivência das práticas democráticas conduzirá a reais transformações na sociedade.

O discurso centra-se nas questões relacionadas às propostas de mudança, onde os temas relevantes estão ligados à transformação da sociedade, renovação da Educação, democratização da Escola, redefinição de papéis dos Educadores, competência técnica dos Educadores, ao compromisso político, entre outros.

Em alguns Estados a questão educacional toma novo ânimo. Com enfoques diferentes, buscam-se iniciativas no campo da democratização interna da Escola, na expansão das ofertas educacionais, na ênfase à qualidade da Educação, no debate aberto sobre a função da Escola. Inicia-se uma discussão sobre o Papel dos Educadores Especialistas de Educaç

ção, que atuam na Escola Pública. Estende-se a discussão sobre a Formação dos Educadores e o Curso de Pedagogia, com suas habilitações pedagógicas, não são excluídos da discussão e dos questionamentos.

Segundo Saviani (1986), nas discussões sobre os Especialistas de Educação e sobre os Cursos de Formação dos Educadores, um dos pontos de mais difícil consenso gira em torno das habilitações pedagógicas. Sabe-se que as habilitações possíveis na atual estrutura dos Cursos de Pedagogia são inúmeras. Mas, sabe-se também, que as formas dominantes e generalizadas são em número de três: Administração, Supervisão e Orientação. Dessas, a que se caracteriza por maior ambigüidade e elasticidade de sentido é a Supervisão. Em determinados casos, ela é concebida e organizada com o caráter de Orientação Pedagógica, visando auxiliar o Professor no desenvolvimento de um tipo de ensino que garanta o bom rendimento do Aluno. Com isso ela se aproxima da Orientação Educacional, cuja razão de ser, é exatamente o êxito do Aluno. Em outros casos, a Supervisão assume o caráter de Inspeção Escolar, com o que se aproxima da Administração.

Nos últimos dez anos, nota-se que a discussão sobre o tema cresceu consideravelmente, principalmente após terem sido organizados e realizados os Encontros Nacionais de Supervisores de Educação - ENSEs.<sup>1</sup> Nota-se, também, que

---

<sup>1</sup> Os Encontros Nacionais, iniciados em 1978, receberam o complemento de "Supervisores de Educação" e não "Escolares" ou "Pedagógicos", objetivando absorver os elementos que trabalhariam fora da Rede Escolar.

nos Congressos Estaduais de Educação os participantes buscam espaços para debater sobre as questões que envolvem os Especialistas de Educação e o tema, especificamente ligado à Prática Política do Supervisor Pedagógico, vem sendo debatido, abertamente, por todos os participantes, motivados com o processo de redemocratização no país e a conseqüente reorganização da sociedade civil.

O Estado de Minas Gerais encontra-se entre aqueles onde o assunto vem sendo polemicamente debatido.

Constata-se que um processo de mudança implantou-se no Estado e que pretende-se, nesta mudança, extrair uma teoria para uma nova Educação Escolar. Segundo Rodrigues, essa proposta não ignora o essencial da mudança na vontade política da população. Lembra que *"esta vontade se expressa no crescimento da consciência de amplos segmentos sociais, na necessidade de se reordenar o processo de participação e de definição de políticas públicas, bem como no estabelecimento de estratégias e de prioridades para essas políticas"*. (Rodrigues, 1985, p. 34). Afirma que *"no campo específico da Educação o processo de renovação da Educação Escolar ocorre procurando articular um movimento social com a capacidade técnica, financeira e política dos órgãos institucionais do Estado"*. (Ibid, p. 35).

O processo de mudança iniciado com o movimento da sociedade em torno da Educação evoluiu através do que se convencionou chamar de "Congresso Mineiro de Educação".

Dez anos após a implantação do Sistema de Supervi



são no Estado, organiza-se o I Congresso de Educação, com o objetivo de realizar um diagnóstico da situação educacional de Minas Gerais, conhecer propostas pedagógicas em desenvolvimento nas Escolas e que abrangessem desde a Alfabetização até a Administração e Supervisão Escolares, estabelecendo uma Política de Educação para a sociedade mineira.

Entre os problemas levantados durante o Congresso, as questões relativas aos Especialistas foram amplamente consideradas, muitas vezes, de forma radical.

Objetivou-se alcançar, nas discussões, um consenso sobre as questões levantadas e analisadas, principalmente aquelas ligadas ao Papel do Supervisor Pedagógico na Escola Pública e a divisão do trabalho interno na Escola.

Houve críticas ao Serviço de Supervisão implantado no Estado e o sujeito principal desse serviço, o Supervisor Pedagógico, teve questionados a sua prática política e o seu compromisso com a Educação, como lembra Alves: "*Na divisão do trabalho na escola, coube ao Supervisor — em todos os níveis de estrutura educacional — o papel de 'responsável pelo fluxo', na linguagem dos documentos oficiais, ou seja, o conhecido leva-e-traz, na linguagem popular. Por influência da supervisão norte-americana, este leva-e-traz reduziu-se na realidade somente ao leva, uma vez que a função de controle foi erigida em função principal, em 'competência básica', com sentido uno, o de ida. A Supervisão Educacional desde o começo é sentida como super, como em cima, por todos os elementos da referida estrutura. Vai ser rejeitada, vai ser questionada e vai encontrar mui-*

*tas dificuldades na sua ação". (Alves, 1982, p. 14).*

O estudo das Reformas realizadas, das Leis, Decretos e Pareceres que legitimaram e fortaleceram a introdução, a evolução e a permanência do Supervisor Pedagógico no Contexto Educacional Brasileiro e particularmente Mineiro e, também, a análise do discurso dos Educadores encontrado na literatura educacional dos anos 70/80, conduz à percepção da existência de três Correntes Ideológicas, que norteiam toda essa polêmica sobre as questões que envolvem os Especialistas em Educação, nas quais os Educadores encontram as justificativas para a definição de uma postura, quando tenta-se definir o Papel do Supervisor Pedagógico pelo desempenho de sua função e de sua prática.

Conforme lembra Saviani ao analisar o discurso sobre as habilitações pedagógicas do Curso de Pedagogia:..."*hã aqueles que defendem a sua extinção pura e simples. Hã aqueles que postulam a sua manutenção na forma vigente. E hã os que consideram que elas devem ser revigoradas, ampliadas ou reformuladas". (Apud Silva Junior, 1986, p.11).*

## 4.2 As Correntes Ideológicas

### 4.2.1 Corrente Conservadora

Denominou-se Conservadora aquela corrente que tem sua proposta defendida pelos Educadores tradicionais, resistentes às propostas de mudanças na Educação sendo sustentada por uma Política Educacional implantada e mantida no país, nos anos 70/80. Apoiando-se na Ideologia do Con-

trole como uma das formas para se garantir a eficiência, a produtividade, a melhoria do ensino, garantiu a introdução da Supervisão Escolar nos Sistemas Educacionais Brasileiros, amparada pela Lei 5.692/71.

Esses Educadores apoiam as formas de atuação do Supervisor Pedagógico e vêem necessidade de mantê-lo atuando na Escola Pública, promovendo sua constante atualização. Justificam seu apoio ao Supervisor por julgá-lo indispensável para garantir maior Produtividade no Ensino. Atribuem-lhe a função de Implantador e Implementador do Currículo nas Escolas, tendo como tarefa principal orientar os Professores na execução dos Programas Oficiais de Ensino, recomendados pela SEE.

#### 4.2.2 Corrente Opositora

Denominou-se Opositora aquela corrente que tem sua proposta defendida pelos Educadores radicalmente contrários à introdução do Supervisor Pedagógico no Sistema de Ensino Público, julgando-a desnecessária e afirmando ser esta uma estratégia da classe dominante para manter a hegemonia na Educação.

Os Educadores que defendem a Corrente Opositora consideram a atuação do Supervisor Pedagógico tradicional, inadequada e prejudicial ao Ensino. Combatem a sua presença nas Unidades Escolares, de modo radical e inflexível. Lutam por uma extinção do cargo do Supervisor legitimado pelo art. 33 da Lei 5.692/71 e pela eliminação das Especializações nos Cursos de Pedagogia, firmadas pelo Parecer nº

252/69.

Justificam sua postura alicerçados em outra Corrente Ideológica, de Valorização do Professor, elemento cuja função tem importância relevante no interior da Escola, um elemento dinamizador da relação Ensino-Aprendizagem.

Um dos pontos centrais de sua análise é a transformação no processo de trabalho do Professor, à semelhança do ocorrido em outras profissões, a partir do desenvolvimento do modo de produção capitalista.

É com essa preocupação que analisam o impacto da crescente especialização do trabalho pedagógico, pela introdução nas Escolas dos Especialistas de Educação, o Administrador, o Orientador, o Supervisor e o Inspetor Escolar.

A segmentação e a hierarquização da atividade docente são analisadas, com o objetivo de verificar até que ponto teria ocorrido uma expropriação do saber do Professor e, conseqüentemente, do seu salário, do seu prestígio e do seu próprio poder político.

Suas pesquisas buscam comprovar que a introdução do Especialista surge como mecanismo para cumprir as deficiências de Formação do Professor e como opção de progressão na carreira do Magistério. Percebem-na como um mecanismo encontrado para legitimar a desqualificação da Norma lista e, conseqüentemente, para reduzir os custos de sua reprodução. Acrescentam que o problema não está apenas no parcelamento do trabalho docente e na especialização, mas

também na hierarquização que ele cria pela oposição de funções. E que isto tem a ver com a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual. O Professor controlava todo o processo educativo, do planejamento à execução, do estabelecimento do Currículo à sua operacionalização, da escolha do livro-texto à elaboração, aplicação e correção das provas e exercícios, da determinação dos conteúdos à sua distribuição ao longo das séries e períodos letivos, da criação dos Métodos (caminhos) à sua operacionalização na sala de aula. Expropriado do seu saber próprio, o Professor perde também o controle do processo educativo, portanto, de sua própria atividade, que passa a ser dirigida pelo Especialista. Novaes lembra que *"a Professora sofrendo todo o processo de expropriação do seu saber, não terá condições de assumir a condição do processo educativo. Isso será tarefa da Supervisora. À Professora caberá ser, apenas, tia de seus alunos"*. (Novaes, 1986, p. 8).

Segundo Coelho *"a decorrência lógica desta divisão entre trabalho intelectual e manual, dirigentes e dirigidos, competentes e incompetentes, Especialistas (técnicos) e não Especialistas (simples Professores) é uma degradação, uma proletarização crescente da força de trabalho considerada não-especializada, desqualificada ou semiqualiificada"*. (Coelho, 1985, p. 33).

E Coelho prossegue o discurso afirmando que os *"Técnicos em Educação aparecem como os que de fato entendem do assunto, possuem o saber da Educação, verdadeiros iluminados, detentores do conhecimento 'científico', isto é,*

'rígido', 'objetivo', 'neutro' do processo educacional. É a divisão social do trabalho, manifestando-se também na área da Educação como 'natural', 'racional'. É a própria racionalidade capitalista, da qual o 'taylorismo' é a encarnação e a expressão que, em nome de uma crescente eficiência na execução das tarefas, de uma racionalização do trabalho, fragmenta o seu processo (sempre em nome de uma maior produtividade) separando radicalmente, de um lado, os que sabem, planejam e decidem, e de outro, os que fazem, e executam. Surge, então, um sistema hierárquico de autoridade em que a grande maioria é submetida ao saber e ao poder da minoria". (Ibid, p. 32-33).

#### 4.2.3 Corrente Transformadora

Denominou-se Transformadora aquela corrente que tem sua proposta defendida pelos Educadores progressistas que, apoiando-se na Ideologia da Reformulação, como garantia do processo de mudança na Escola, na Educação, e na Sociedade, também questionam a introdução do Supervisor Pedagógico no Sistema de Ensino, da forma como ocorreu, isto é, cumprindo exigências da Lei 5.692/71, preparando-o para exercer uma função com características semelhantes às da gerência científica, mas buscam outras alternativas para a organização do Serviço de Supervisão e para a definição do Papel do Supervisor no Sistema de Ensino Público.

Propõem a permanência do Supervisor Pedagógico não como um Técnico, mas como um Educador cuja atividade seja uma recusa firme e contínua do controle da prática educativa.

va, pelo policiamento do trabalho docente. Na tentativa de evitar que ocorram desvios no plano do relacionamento entre o Supervisor e o Professor, propõem ao Supervisor uma ação não diretiva, dedicando-se apenas à orientação metodológica.

Pretendem uma mudança no Papel do Supervisor, cuja função, atualmente, se identifica com a de um fiscal permanente da burocracia escolar, objetivando garantir maiores espaços para que possa desenvolver junto aos Professores, um trabalho mais produtivo. Lembram que na estrutura atual, o Serviço de Supervisão além de reforçar a tradição da dependência da Escola e a do Professor, condiciona cada Supervisor numa situação de isolamento que necessita ser superada. Seja como Supervisor de série ou de área de estudo, cada qual se apresenta como único na Unidade Escolar, faltando-lhe a oportunidade de auto-crítica e de divisão de tarefas no campo de sua especialidade. Concluem que o Supervisor também exerce as funções de Orientador do Ensino, embora o Curso em que ele é formado não o prepare para relacionar Conteúdos e Métodos, como seria desejável. Existe um consenso de que é preciso reformulá-lo.

Para Figueiredo será necessário redefinir o Curso de Pedagogia caracterizando-o como uma especialização ou pós-graduação do Professor. Justifica sua proposta afirmando "*que a Supervisão do trabalho do Professor sô poderá ser atribuída a um Professor de categoria superior. Esta é uma razão de fato e de direito que a legislação educacional não pode desconsiderar*". (Figueiredo, 1978, p. 7).

Brandão afirma que "o educador cotidiano que recebeu na Universidade uma formação acritica, não criativa, e não raro, imbecilizante, é conduzido vida afora, dentro dos inúmeros compartimentos da desigualdade acadêmica no Brasil, a repetir ano após ano aquilo que aprendeu e aquilo que a máquina do Sistema sobre a Educação almeja que o Educador simplesmente faça: reproduzir sem pensar, aceitar sem discutir, trabalhar sem questionar e educar sem criar". (Brandão, 1982, p. 10).

Silva Junior coloca que "inchações burocráticas" e outros males da chamada "gerência científica" são questões a serem enfrentadas no interior dos Sistemas Escolares e também nas Universidades. "Nestas, é preciso começar pelo re-exame de algumas questões teóricas fundamentais que estão na base do processo alienador que envolve a Formação de Supervisores Escolares. Naqueles, é indispensável superar a crença desarmada nos 'modelos' e nos 'módulos' e alimentar a discussão aberta entre Supervisores e entre Supervisores/Professores". (Silva Junior, 1985, p. 102).

Quanto a atual polêmica sobre a divisão do trabalho no interior da Escola, que teve sua origem com a Lei 5.692/71, artigo 33, que legitima a presença dos Especialistas de Educação no Sistema Educacional Brasileiro, os Educadores não vêem essa divisão como problemática. Aham que ela é uma etapa irreversível no processo de massificação do ensino pelo qual estamos passando. Silva participando do V ENSE, realizado no ano de 1982, na cidade do



Rio de Janeiro, lembra que é preciso compreender que a natureza da Escola mudou e que atualmente não podemos mais ver o Educador como o antigo mestre-escola, artesão, que cuidava de todas as etapas do processo educacional. A Escola, hoje, é um Sistema Complexo que atende a uma clientela imensa e diversificada. Para tanto, o novo Educador precisará desempenhar tarefas específicas que possibilitem o funcionamento desse Sistema. Quanto à reapropriação da totalidade da prática educacional, afirma que "*deverá ser uma reapropriação política feita pelo coletivo dos Educadores. Ela implicará num exame crítico e cuidadoso do papel da Educação e de cada prática específica no projeto social e político mais abrangente*". (Ibid, p. 23).

Para Silva Junior a busca das transformações na função e na prática política do Supervisor Pedagógico deverá acontecer dentro da visão Gramsciana. Declara que há necessidade de se ter um Supervisor que seja capaz de estabelecer a relação entre a filosofia superior e o senso comum, entre o pensamento dos Especialistas e o de todos os homens. Um Supervisor cuja figura possa ser percebida pelas massas docentes como referência para a concretização do seu Projeto Educacional. Sugere ser necessário para que esse projeto se elabore e se aperfeiçoe que se faça da Supervisão um "fórum permanente" de debate e avaliação do sentido do Projeto Educacional que será desenvolvido. Para ele, disposição de trabalho e capacidade crítica são condições perfeitamente evidenciáveis entre Professores e Supervisores. O que falta, realmente, é revestir as relações en

tre Docentes e Especialistas do conteúdo sócio-político que decorrerá de uma visão integrada do processo educativo. E que a partir da discussão aberta entre os Supervisores, e entre esses e os Professores se poderá chegar ao Supervisor que emerge do conjunto dos Professores: "*o Supervisor Intellectual organizador de seus pares, aquele Supervisor que orienta e coordena a elaboração do Projeto Educacional de toda uma coletividade*". (Ibid, p. 103).

A percepção da postura definida e assumida pelos Educadores, quando defendem uma das correntes citadas, conduz esse estudo a uma busca sobre os dados que deverão conduzir o processo de análise desta proposta de mudança na área educacional, no País e nos Estados Federados.

A visão preliminar do processo de análise conduziu a uma informação de que estão ligados à Corrente Conservadora os Educadores vinculados diretamente ao Sistema de Ensino. São os Profissionais que desempenham suas funções nos diversos Departamentos da SEE, ocupando cargos de chefia, de assessoria na burocracia educacional: são os pensadores, os planejadores, a elite do Sistema Educacional.

Ligados à Corrente Opositora estão os Educadores, denominados intelectuais, críticos educacionais, vinculados ou não aos Sistemas de Ensino.

Ligados à Corrente Transformadora estão os Educadores vinculados aos Sistemas de Ensino e representados principalmente por Entidades de Classe, propondo em favor dos Profissionais Especialistas em Educação.

#### 4.3 O Movimento dos Educadores

A partir de 1975 e principalmente na década de 80, crescem as discussões sobre a Educação, surgindo neste período muitos debates, traduzidos em forma de sugestões ou propostas de mudanças na área educacional. Amplia-se a publicação de textos, de teses e dissertações em mestrado e/ou doutorado; programam-se vários cursos, encontros e reciclagens promovendo a especialização e atualização dos Profissionais da Educação; realizam-se Encontros e Congressos de Educadores em todos os Estados; expande-se a organização de grupos dos Profissionais da Educação, surgem as Associações de Professores, de Supervisores, e de outros Especialistas em Educação.

A proposta da elaboração da Nova Constituição Brasileira e posteriormente das Estaduais veio de encontro com as expectativas dos Educadores em relação as reformulações propostas para a Educação e das transformações na Sociedade.

Nesse período caracterizado como "Processo de Mudança" a SEEMG procurou garantir sua proposta de aprimoramento do processo Ensino-Aprendizagem. Promoveu neste período, vários encontros com a participação de Profissionais das diversas Categorias, através do Convênio de Adjunção nº 433 com a AMAE, a fim de obter maior divulgação e aprimoramento de Pesquisas e Projetos Educacionais de interesse para o Sistema de Ensino.

A AMAE, fundada em 1966, congrega Especialistas em

Educação, defendendo seus interesses, promovendo estudos e debates, propondo soluções e divulgando no meio educacional, estratégias, técnicas e diretrizes, que possam favorecer o aprimoramento do Ensino-Aprendizagem.

Desde sua fundação tem atuado em termos de laboratório de Educação, pesquisando, estudando, procurando novos caminhos, atualizando e divulgando experiências e inovações pedagógicas, aceitando os desafios de Educação na tentativa de contribuir para a constante melhoria da eficácia do processo educacional.

A AMAE atua no meio educacional acreditando na Educação como forma de tornar o homem capaz de transformar seu próprio destino, sua própria forma de vida, predisposto a mudanças, crítico e não conformista, criativo e livre, solidário e responsável, engajado em sua época e em sua história.

Entre suas inúmeras atividades pode-se citar o atendimento ao 1º e 2º graus, Educação Pré-Escolar, Educação Especial, através de publicações para Professores e Especialistas de Educação; realização de Cursos, Congressos, Seminários, Encontros, além da participação em promoções educacionais e culturais da SEE.

Em suas promoções a AMAE tem procurado apresentar aos Educadores de um modo geral as idéias mais avançadas dentro do plano-educacional.

As conclusões levantadas ao final de cada promoção da AMAE pelos participantes de diversas regiões do Bra

sil têm oferecido subsídios aos responsáveis pela Administração do Sistema Educacional, para uma melhor visão do Educando e suas reais necessidades de atendimento.

Acreditando na Educação como um processo vivo, em que nada está acabado, mas em contínua evolução a Associação edita, desde sua fundação a Revista AMAE EDUCANDO, que constitui sem dúvida um importante canal de comunicação entre todos os que se dedicam ao Magistério.

Foram editados até dezembro de 1980 cento e trinta números, abordando assuntos relacionados a todos os níveis e graus de ensino e conteúdos de Formação Geral e Especial enfocados nos aspectos prático e teórico. Atualizando-se permanentemente a Revista AMAE EDUCANDO procura a tender aos questionamentos e necessidades de leitores das diversas cidades do Brasil e até mesmo do exterior.<sup>2</sup>

Além destas atividades a SEE também promove via 1ª DRE, Cursos de Atualização para Docentes e/ou Especialistas (em maior número para Especialistas), reciclando os Profissionais para frequentarem Cursos de curta duração, com carga horária de no máximo 40 horas, fornecendo-lhes certificados.

Os Cursos e Encontros promovidos pela AMAE, são custeados pelos próprios Educadores participantes. Em alguns casos é concedida a liberação do exercício da função. Quanto aos Cursos e Reciclagens promovidos pela 1ª DRE, são,

---

<sup>2</sup> Revista AMAE EDUCANDO nº 131/132, Fev./Março, 1981, B.Horizonte.

geralmente, organizados com recursos financeiros públicos. Para garantir a freqüência dos reciclados, os Cursos são o ferecidos com dispensa do exercício da função.

Constata-se, portanto, que os Conservadores procuram através do apoio sistemático do Sistema de Ensino, via SEE, garantir espaços para que aos Especialistas em Educação, especialmente aos Supervisores Pedagógicos, sejam oferecidas constantes oportunidades de atualização.

Segundo o discurso dos críticos da Educação Brasileira (Educadores, Intelectuais, radicalmente opositores à implantação e manutenção dos Especialistas em Educação, no Sistema de Ensino), no momento em que a Educação como prática formal de Ensino está em crise, e sobre esse argumento existe um consenso nacional, é de importância fundamental garantir o debate sobre as questões educacionais. Propõem iniciá-lo através do debate sobre a Formação de Educadores, uma vez que esses constituem um componente essencial do Sistema Educacional em crise. Afirmam que não se pode pensar Educação sem pensar ao mesmo tempo nos Educadores. Apesar da importância que adquire hoje a auto-formação e do papel crescente que o instrumental tecnológico está desempenhando na prática do ensino, o Educador continua sendo insubstituível como agente no Processo Educativo. O Educador não é mero retransmissor de determinados conhecimentos.

A relevância desse debate reside mais nas questões que ele levanta do que nos aspectos Técnico-Administrativos que ele pode implicar, em termos de Reformulação de Currí-

culos, Cursos e Programas. Reduzí-lo a isto equivaleria a esvaziar o próprio debate. O assunto da Formação de Educadores só é relevante quando discutido dentro do debate mais amplo da Educação Nacional, na realidade sócio-econômica e política em que ela se insere.

O debate sobre a Formação dos Educadores apresenta interesse político indiscutível, dada a função que eles desempenham ou podem desempenhar no desenvolvimento social e econômico do país, como agentes de transformação social. Isso leva os Críticos Educacionais a levantar algumas questões subjacentes a esse debate, como por exemplo, qual a função real que o Sistema Educacional desempenha numa sociedade, qual é a Função do Educador nesse Sistema Educacional, quem decide o quê em educação, etc...

As sínteses desses debates abordam a questão da Formação dos Educadores, seja através da análise de sua função social, seja através da análise do veículo de sua formação: o Curso de Pedagogia.

O debate em torno da Formação do Educador não é novo. Os Cursos de Pedagogia geram discussões que atualmente mobilizam Educadores, Estudantes e Legisladores. A reabertura desse debate marcou o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em novembro de 1978, na Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, seguido de movimentos de reestruturação dos Cursos de Pedagogia, e dos Conteúdos Programáticos em muitas Faculdades ou Departamentos de Educação do país. Muitos textos foram produzidos, muitas pesquisas realizadas e outras estão em andamento.

O histórico do Curso de Pedagogia analisado, rela tou que este já foi regulamentado, a nível nacional, três vezes: em 1939, em 1962 e em 1969.

A primeira regulamentação foi através do Decreto-lei nº 1.190, de 4 de abril de 1939. Organizou-se a Facul dade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, e instituiu-se o chamado "padrão federal" ao qual tiveram que se adaptar os Currículos Básicos dos respectivos Cursos oferecidos por outras Instituições de Ensino Superior do país. O Currículo baixado para o Curso de Pedagogia esteve em vigência durante 23 anos, só vindo a ser reformulado com a Lei nº 4.024/61, LDB.

Em decorrência da aprovação pelo Congresso Nacional, em 1961, da LDB, o Conselho Federal de Educação deter minou Currículos Mínimos para vários Cursos, dentre os quais o de Pedagogia. Assim, foi aprovado o Parecer CFE 251/62, de autoria do Professor Valnir Chagas, que novamente regulamentou o Curso, que nessa época, já era questionado e muitos Educadores defendiam a sua extinção, sob os argumen tos de que faltava ao Curso conteúdo próprio. Com base na experiência e no modelo de países mais adiantados, argumen tavam que a Formação do Professor Primário deveria se dar a Nível Superior (com a conseqüente extinção das Escolas Normais) e que a Formação de Técnicos em Educação deveria ter lugar em estudos posteriores ao da Graduação.

A contra-argumentação do autor do Parecer 251/62 afirmava que o Curso de Pedagogia erigido sobre o pressu posto das Escolas Normais, e, assim, sobre o pressuposto de



que os Professores Primários seriam formados em Nível de Curso Secundário, já era uma solução avançada para a realidade brasileira, uma vez que grande parte, senão a maior, do Magistério que serve às atuais Escolas Elementares era constituída de Professores com Formação Primária.

Em 1969, em decorrência da Reforma Universitária instituída pela Lei 5.540/68, o Conselho Federal de Educação aprovou nova regulamentação para o Curso de Pedagogia, através do Parecer 252/69, também da autoria do professor Valnir Chagas. Esta nova regulamentação do Curso não foi fato isolado, mas se inseriu no contexto de uma reformulação geral dos Currículos Mínimos até então vigentes, tendo em vista os princípios básicos da Reforma Universitária. Foram regulamentadas as habilitações: Ensino das Disciplinas e Atividades Práticas dos Cursos Normais (Magistério), Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar, Inspeção Escolar. Destas, as três últimas podem ser oferecidas também na modalidade de curta duração, em cujo caso os Profissionais formados poderão atuar apenas na Escola de 1º grau. Em duração plena, estas habilitações formam Profissionais para as escolas de 1º e 2º graus.

Após a realização do I Seminário de Educação Brasileira, em 1978, iniciou-se em todos os Estados um movimento, cujo tema central dos debates era o Educador e sua Formação. Denominado "Semana da Educação" esse movimento, a partir de 1979, passa ser realizado, anualmente, no mês de outubro, na "Semana do Professor".

Em 1980, realizou-se em São Paulo, a Conferência

Brasileira de Educação - CBE, focalizando o tema de Política Educacional e tratou especificamente da Formação dos Educadores. Realizou-se, também, a 32ª Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC, que reuniu, em torno de um painel, Educadores que discutiam o mesmo tema.

Como resultado concreto destes movimentos, surgiu na CBE o embrião de Comitês, Nacional e Regionais, em defesa do Curso de Pedagogia. A preocupação fundamental era sensibilização e mobilização para a participação na definição da Formação dos Educadores, através de um projeto alternativo que refletisse o pensamento e a experiência dos Educadores Brasileiros, e que pudesse confrontar-se com os projetos restritos dos órgãos governamentais não representativos dos Educadores.

A idéia de revisar o Currículo de Pedagogia em 1975 quando o CFE propõe os Pareceres números 67 e 68/75 e números 70 e 71/76 de autoria do professor Valnir Chagas, tendo estes documentos como indicação geral a de formar o Especialista no Professor.

Dois anos depois, são sustados pelo MEC, que abre o debate sobre a Reformulação dos Cursos de Pedagogia em âmbito nacional.

Em 1980, instala-se o Comitê Nacional Pró-formação do Educador, com sede em Goiânia, objetivando a articulação das atividades de Professores e Alunos voltados para a Reformulação dos Cursos de Pedagogia, agora também com o

envolvimento das demais Licenciaturas. As atividades centram-se na idéia de que é impossível se pensar em reformular o Curso de Pedagogia, distanciado da Formação do Professor, e, conseqüentemente, da revisão dos Cursos das demais Licenciaturas. Em 1982, através de longos debates por ocasião da Reunião anual da SBPC, o Comitê é transferido de Goiás para São Paulo.

Entre agosto e setembro de 1981, agilizados pela SESU/MEC, são realizados 7 seminários Regionais sobre a Re formulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação, onde se constata que a discussão havia sido in suficiente em extensão e profundidade e não conseguira envolver a totalidade dos interessados na Formação do Educador. Em função disso, reivindica-se, em todo o país, novas etapas para estas discussões, que deveriam convergir num Encontro Nacional. O Registro dos documentos e discus sões iniciais foi feito em volume publicado pela SESU/MEC, 1982, cuja função seria a de facilitar ou "agilizar" nova fase de consulta aos Educadores.

Em outubro, foi elaborada uma síntese dos documentos da 1ª fase e, em junho de 1983, esta síntese foi encaminhada aos Estados com a comunicação de que a SESU/MEC promoveria, já no 2º semestre de 1983, o Encontro Nacional, devendo este ser precedido por Encontros Estaduais.

Os Educadores e Educandos reunidos em Belo Horizonte no Encontro Nacional do Projeto de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, no período de 21 a 25 de novembro de 1983, conscientes de

que a Educação é parte integrante do Sistema Político-Econômico-Social denunciaram a gravidade da situação econômica que atinge hoje a população brasileira e a incompetência do Estado para enfrentar e resolver os problemas básicos da sobrevivência da maioria da população.

A problemática dos Cursos de Pedagogia e demais Licenciaturas somente expressa uma das facetas da crise mais geral da Educação Brasileira e as sugestões apresentadas neste Encontro Nacional envolvem um compromisso de mudança:

- da política econômica vigente, que comprometendo nossa soberania, agrava a dependência ao capital estrangeiro;

- da perspectiva gerencial, que propõe soluções para os problemas educacionais no âmbito do tecnicismo pedagógico e que, ao mesmo tempo, estabelece mecanismos de controle que tolhem a crítica, o poder de decisão e a autonomia do Profissional da Educação;

- da política clientelista, reflexo do autoritarismo que se implantou no país.

Neste encontro os participantes optaram pela continuidade das discussões sobre o assunto, criando a Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador, que assumiu a coordenação do processo a nível nacional.

Buscou-se, com isto, ampliar e aprofundar as reflexões dos que atuam na área da Educação sobre a sua prática e a sua realidade, de modo que as novas Propostas Cur

riculares resultem de um efetivo Processo de Reeducação dos Educadores e do seu comprometimento com os reais interesses da maioria da população brasileira.

Determinou-se, naquela ocasião, que em cada Estado seriam formadas Comissões Estaduais representativas, en carregadas de retomar, incentivar e coordenar as discussões, envolvendo IES, Alunos e Professores de todos os graus de ensino, entidades de classe e associações científicas. Determinou-se, também, que o processo seria avaliado por o ocasião da 36ª Reunião Anual da SBPC e, a partir de então, reorientado.

Apesar das dificuldades de ordem financeira, a Comissão Nacional tem conseguido, em vários Estados, assegurar a ampliação dos debates e o envolvimento de Educadores e Educandos em torno da questão da Formação do Educador.

Se em alguns Estados, por razões diversas — inclusive conjunturais — parece ter havido um arrefecimento ou estagnação, em outros o movimento cresceu e se ampliou, do que resultaram inclusive alguns avanços em termos de propostas quanto à reformulação dos Cursos de Licenciatura.

Em vista disto, as propostas de reformulação, majoritariamente aprovadas neste Encontro Nacional, não constituem objeto de legislação imediata por parte do CFE. Será de fundamental importância nesse processo a avaliação por parte das IESs que estejam implantando ou venham a implantar em caráter experimental, reformulações na linha das propostas aqui aprovadas.

É importante também destacar as dificuldades de ordem institucional que têm prejudicado uma atuação mais efetiva da Comissão Nacional no que diz respeito às decisões aprovadas no Encontro Nacional de Belo Horizonte, sobretudo no tocante às orientações para a continuidade do processo.

Neste sentido, é preciso registrar que os resultados dos estudos e debates consubstanciados no Documento Final do Encontro de Belo Horizonte não estão sendo suficientemente considerados pelo MEC, como expressão do pensamento e das tendências dos Educadores e Educandos do país. A SESU, além de encaminhar às IESs documento incompleto como sendo o conclusivo do Encontro Nacional de Belo Horizonte, solicita a estas Instituições que ofereçam sugestões diretamente ao MEC e ao CFE, desconhecendo a Comissão Nacional como instância de articulação das diversas propostas relativas à reformulação dos Cursos de Licenciatura. Isto demonstra, na prática, a falta de apoio ao trabalho da Comissão, que busca tornar legítimo o processo de reformulação dos Cursos através da participação ampla de Professores, Alunos e demais profissionais envolvidos com Educação.

Entretanto, mesmo cerceado por obstáculos e dificuldades como os já mencionados, o movimento persiste e, em seus momentos mais dinâmicos, tem gerado mudanças no comportamento dos que fazem e pensam a Educação na dinâmica das Instituições.

O estágio atual das discussões sobre a reformulação dos Cursos de Formação de Educadores revela que como

resultado dos trabalhos desenvolvidos pelas Comissões Estaduais após o Encontro Nacional de Belo Horizonte, confirmou-se a necessidade de aprofundar estudos, debates, e reflexões sobre a reformulação dos Cursos de Licenciatura, enfatizando-se a importância de se formularem propostas concretas e de se implantarem, desde já, experiências norteadas pelos princípios gerais contidos no Documento do Encontro Nacional de Belo Horizonte.<sup>3</sup>

As discussões realizadas nos Estados cujos documentos enviados ao Encontro da Comissão Nacional salientam os seguintes aspectos:

1 - Diretrizes gerais que devem nortear a reformulação dos Cursos:

A reformulação Curricular das Licenciaturas se impõe na prática docente e discente, principalmente porque os Cursos não estão respondendo aos interesses e preocupações da comunidade acadêmica.

Esta reformulação, contudo, não se esgota em si mesma, não podendo ser vista do ângulo do simples "reformismo": as discussões nos Estados convergem para propostas de mudanças Curriculares que retratem uma concepção de Educar comprometido com a Democratização da Sociedade e da Educação Brasileira.

Em outras palavras, deseja-se que a filosofia nor

---

<sup>3</sup> Informações sobre o Documento, ver Relatório VII ENSE, 1984, Belo Horizonte, AMISP.

teadora das mudanças expressa nos "princípios gerais" do Documento de Belo Horizonte, se concretize não só em termos de novas Propostas Curriculares, mas que essas Propostas reflitam uma nova prática acadêmica.

## 2 - A questão da "Base Comum Nacional":

Esta questão tem-se revelado como uma das mais polêmicas, nas discussões que se processam nos Estados. Sua interpretação vem-se colocando nos seguintes termos:

a) - A Base Comum seria a garantia de uma Prática Comum Nacional de todos os Educadores, qualquer que seja o conteúdo específico de sua área de atuação. Assim concebida, ela supõe que, ao longo de todo o processo de Formação, isto é, durante todo o Curso, em todas as Disciplinas Pedagógicas e principalmente, nas de conteúdo específico, busque-se estimular a capacidade questionadora da informação recebida e a sua crítica. Esta base comum deve contemplar estudos comuns a todas as Licenciaturas, objetivando formar o hábito da reflexão sobre as questões educacionais no contexto mais amplo da sociedade brasileira e a capacidade crítica do Educador, face a realidade em que vai atuar. Para efetivá-la, sugere-se "linhas de ação" comuns a todas as Licenciaturas, tais como Ciclos de Estudos, redefinição da orientação das Disciplinas Pedagógicas e de conteúdo específico, etc. Seria necessário assegurar, institucionalmente, um espaço para a sua avaliação, já que a base comum é construída durante o processo tendo, portanto, caráter histórico e evolutivo;



b) - A Base Comum seria considerada como uma diretriz que envolve uma concepção básica de Formação do Educador e que se concretiza através da definição de um corpo de conhecimento fundamental. Essa concepção básica de Formação do Educador deve traduzir uma visão de homem situado historicamente, uma concepção de Educador comprometido com a realidade do seu tempo e com um projeto de sociedade justa e democrática.

c) - A Base Comum às várias Licenciaturas deve principalmente destinar-se ao compromisso político do Educador, o que implica na formação da consciência crítica. Daí ser necessário incluir um corpo de conhecimento fundamental, que aprofunde o domínio filosófico, sociológico, político e psicológico do Processo Educativo, dentro de uma abordagem crítica, que explore o caráter Científico da Educação, tomando como referência o Contexto Sócio-Econômico e Político Brasileiro.

Mas, tais concepções parecem indicar a inviabilidade de que a Base Comum seja institucionalizada sob a forma de um mero elenco de áreas/matérias/disciplinas. Isto é explicitado no Documento do Estado da Paraíba, ao afirmar que traduzi-la enquanto tal seria "privilegiar, dentro dos cursos, momentos para o exercício da crítica, incorrendo-se em equívocos e/ou riscos tais como: favorecer uma atitude autoritária, verticalista, que desconhece especificidades, calcada na "ideologia do consenso", que é homogeneizadora e, portanto, idealista, possibilitar que, ao se definirem espaços para a crítica num momento específico dos cursos,

se deixem os outros momentos descomprometidos com essa abordagem, justamente onde se encontrariam as disciplinas de conteúdo específico da formação, sendo, pois, mais adequadas a uma abordagem crítica".

Vê-se, ainda, que as polêmicas em torno da "Base Comum Nacional" estão centradas na sua concepção/definição, não avançando em propostas concretas quanto à sua operacionalização sob forma curricular. Apenas uma das propostas chegou a apontar "linhas de ação comuns às Licenciaturas", na busca de concretizar a sua concepção de Base Comum como uma "Prática Comum Nacional".

### 3 - A Especificidade de cada Licenciatura na Formação do Educador:

Dentre os princípios norteadores da Formação do Educador contidos no Documento de Belo Horizonte ficou explicitado que: "*todas as Licenciaturas (Pedagogia e demais Licenciaturas) deverão ter uma Base Comum: são todos professores. A docência constitui a base da identidade profissional de todo Educador*". Esta afirmação põe em cheque a questão da Especificidade das Licenciaturas na Formação do Educador, que parece não ter sido ainda suficientemente resolvida, como demonstram os posicionamentos expostos a seguir:

a) - Com relação ao Curso de Pedagogia, reafirma-se a necessidade de encarar a questão da sua Especificidade no campo do conhecimento. Em decorrência, no que tange às "habilitações", propõe-se o aprofundamento dos estudos

sobre a Especificidade da Educação do atual Contexto Sócio Econômico e Político. Considera-se ainda importante que esses estudos atinjam um pleno amadurecimento, vindo a confirmar ou negar a necessidade desses Especialistas na Escola. Para tanto, recomendam-se Pesquisas, que fundamentadas na realidade concreta, garantam a eficácia das decisões sobre a extinção ou não, das atuais habilitações. Isto não impede, contudo, que se criem novas "áreas" em caráter experimental, a partir das prioridades sociais dos Estados;

b) - No que diz respeito às demais Licenciaturas, julga-se necessária à superação da dicotomia Bacharelado/Licenciatura, que traz implícita a dicotomia epistemológica entre o Ensino e a Pesquisa, entre o saber e o produzir conhecimento. Expressa-se ainda uma forte tendência de não haver separação inicial dos Cursos, mas não se avançou em propostas concretas no sentido de superação da crítica-dicotomia.

As discussões realizadas nos Estados assinalam, de um modo geral, uma desarticulação no interior dos Cursos e entre as Unidades de Ensino, afirmando-se que "a Universidade está estruturada para a desintegração".

Isto é visto, essencialmente, como resultado do caráter autoritário da estrutura e funcionamento da Universidade Brasileira, onde as Unidades Departamentais tendem a atomizar a prática docente. Por outro lado, são as Coordenações que articulam o funcionamento dos Cursos, mas tal processo se revela difuso e limitado, face à própria indefinição das competências das diversas instâncias. Além dis

to, verifica-se que os Colegiados de Cursos não se compõem com a representatividade necessária à viabilização do Processo de Formação do Educador.

Diante destas constatações, reforçou-se a necessidade de:

a) - Reeducação dos Professores, pois só é possível uma efetiva integração "entre as Licenciaturas se os mesmos se conscientizarem da importância dessa integração para a Formação do Educador";

b) - Consciência de que essa integração é fundamental para a concretização da "Base Comum", que requer um trabalho essencialmente conjunto por parte dos Professores;

c) - Aprofundamento das Especificidades de cada área. É o conhecimento dos problemas específicos que leva à necessidade do geral, pois "específico não é sinônimo de isolado". Em outros termos, o aprofundamento do conhecimento específico evidencia a necessidade de complementações a serem buscadas em outras áreas.

Essas constatações devem, portanto, subsidiar as discussões sobre "formas concretas" de integração entre as várias Licenciaturas.

O Documento de Belo Horizonte explicita que "os Docentes responsáveis pela Prática de Ensino devem ser Profissionais da Área Específica, com Formação Pedagógica e Experiência de Magistério de 1º e/ou 2º graus".

Entretanto, ainda se expressam, a nível das discussões nos Estados, três tendências:

a) - Que os responsáveis pela Prática de Ensino sejam Professores das Licenciaturas Específicas;

b) - Que a Prática seja um trabalho conjunto entre os Professores de Pedagogia e demais Licenciaturas;

c) - Que a Prática seja assumida por uma equipe de Professores de cada Licenciatura.

Enfatiza-se, novamente, que esta Prática deve ser feita ao longo de todos os semestres do Curso ou seja, de maneira contínua. É preciso, contudo, que os Estados aprofundem essa discussão, fundamentando as opções feitas, à guisa de contribuição para as discussões a nível nacional e tendo em vista a questão das "formas de integração" entre as Licenciaturas.

Os Estados vêm, no geral, ratificando a idéia de extinção dos Cursos de Licenciatura de curta duração, parcelada e de Estudos Sociais, respeitando-se os direitos adquiridos.

Entretanto, alguns Estados ainda pretendem aprofundar a discussão sobre o assunto.

É importante, assim, que essa discussão seja realmente aprofundada nos Estados que ainda mantêm a questão em aberto com vistas a posicionamentos consistentes sobre a extinção ou não desses Cursos, face às especificidades locais.

A partir das análises e avaliações feitas pela Comissão Nacional, os seus integrantes defenderam, enfaticamente, que:

1 - A Comissão Nacional dos Cursos de Formação do Educador constitui a instância apropriada de coordenação e articulação do movimento de reformulação dos Cursos de Licenciatura, ou seja, todo o intercâmbio de informações e encaminhamentos deve ser feito por seu intermédio, como legítima representante dos Docentes e Discentes junto ao MEC e ao CFE;

2 - Esta Comissão buscará o mais amplo apoio de entidades como SBPC, ANPED, ANDE, INEP, etc... objetivando fortalecer o movimento e viabilizar os necessários recursos financeiros para o pleno desenvolvimento das atribuições que lhe são inerentes;

3 - O processo de discussões deve ser ampliado, buscando-se o fortalecimento das Comissões Estaduais e a implementação, em caráter experimental, das alternativas curriculares já propostas por alguns Estados;

4 - A Comissão Nacional reunir-se-á, novamente, por ocasião da III CBE, momento em que reavaliará o andamento do processo nos Estados e se redefinirão os rumos do movimento;

5 - Tendo em vista que a Comissão Nacional é resultado do próprio processo instalado pelo MEC/SESU visando à mobilização de Professores e Alunos para a reestruturação de seus Cursos, espera-se que o MEC e o CFE aguardem, coerentemente, os encaminhamentos da referida Comissão, não tomando nenhuma providência normativa que se antecipe às conclusões deste processo, o que frustraria o esforço da

comunidade acadêmica.

Embora o momento histórico vivido pelo país, nos anos 70/80, indique a necessidade de um fortalecimento cada vez maior da Organização da Sociedade Civil, o que certamente implicará na unificação das lutas sindicais e das entidades representativas de diferentes categorias profissionais que tenham um campo comum de trabalho (como é o caso de Professores, Supervisores, Orientadores Educacionais e outros), ainda não há um amadurecimento da discussão que aponte para tal unificação.

Uma leitura crítica da caminhada histórica da Nação Brasileira no campo social remete a uma constatação imediata: a sociedade civil, até recentemente afastada da Gestão do Ensino, começa a dar sinais de que percebe que a Educação se inscreve não como um presente das Instâncias Governamentais, mas como um direito que lhe cabe. E mais: o momento atual se caracteriza nitidamente pelo esforço de diferentes setores dessa sociedade, em consolidar as conquistas democráticas que ela já alcançou, em que pese todo o sombrio quadro de problemas, sobretudo de ordem econômica e financeira, que atingem fortemente as classes trabalhadoras. Embora pareça contraditório, é justamente neste momento que se vislumbra, com bastante esperança, a possibilidade de se avançar na direção de um modelo político e econômico mais justo, que venha aliviar as pressões vividas pela grande maioria do povo.

E é também neste momento que os Educadores têm procurado se envolver nos Projetos Educacionais de um poder pú-

blico mais democrático, trabalhando pela superação de uma postura passiva, limitada à aplicação de conhecimentos e pelo ingresso numa linha dinâmica de revisão de sua prática, o que vem a ser, uma opção política.

*"O pensar ou repensar a Educação, é tarefa dos Educadores que assumem hoje o futuro através de ações presentes. Pensar uma Educação possível para um futuro não impossível é uma forma de vencer a realidade presente".*  
(Pino, 1980, p. 5).

A situação atual mostra que os Educadores não querem mais permitir que as decisões a respeito de sua Formação e de seu trabalho se façam a sua revelia. Percebe-se que a partir de 1980 esta consciência tornou-se bem manifesta e esse discurso está presente em todos os Encontros Educacionais realizados nos anos 80. Os participantes tomaram a iniciativa de formar grupos, associações, que articulassem as atividades dos Educadores em vista de uma intervenção para conquistar o lugar que lhes cabe por direito no Processo de Mudanças que os atingem diretamente. Pretende-se uma participação em projeto alternativo que reflita o pensamento e a experiência dos Educadores Brasileiros e que possa confrontar-se com os projetos restritos aos órgãos governamentais e não representativos dos Educadores.

Representatividade é processo que se constrói coletivamente, através de participação efetiva e conjunta nas deliberações de interesse para os Profissionais da Educação, o que significa presença nos encontros e nas lutas da categoria, com voz e voto, a fim de que as negociações en-



tre os Educadores e os Representantes do Poder do Estado, os Educadores possam exercer sua força de pressão.

Na busca do processo participativo, dois grandes obstáculos ameaçam inviabilizá-lo. Primeiro, a sensibilização e mobilização dos Educadores são muito lentas em vista da falta de hábito e de formação para a participação. Segundo, a premência do tempo os obriga a caminhar depressa para não perder a possibilidade de intervir nas decisões oficiais mais rápidas que as decisões democráticas. Isso tudo pode afetar tanto o aspecto democrático, pela não participação de todos, quanto a qualidade da produção, pela não suficiente discussão e maturação das propostas dos Educadores.

A história do sindicalismo no Brasil aponta para caminhos que vão desde a tutela do Estado sobre sindicatos e entidades de classe, passando pela cooptação, até chegar ao descaso com relação àqueles que não apresentam organização política suficiente para exercer pressão contra o poder do Estado.

A história das Associações Estaduais dos Educadores (Professores) relata que sua origem está ligada a fatos históricos sobre as lutas em defesa do Magistério Público, buscando preencher os espaços em um processo participativo já existente anterior à década de 70.

Após a reforma do ensino em 1971, com a Lei 5.692, deu-se a expansão da organização das Associações dos Educadores Especialistas habilitados em Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar, em decorrência das exi

gências do art. 33 da referida lei, a qual também reflete uma preocupação com o Processo de Mudanças na Educação, buscando a Transformação da Escola, do Ensino e da Sociedade. Inicia-se um movimento sindicalista entre os Especialistas de Educação, culminando com a fragmentação das Associações dos Professores já existentes, surgindo as Associações de Especialistas, incluindo-se nestas as Associações dos Supervisores, em quase todos os Estados da Nação.

Considerando esses fatos, verifica-se que as Associações Estaduais dos Supervisores expandiram, também, à medida em que iam sendo realizados, anualmente, os ENSEs, vistos como a prática política máxima dos Supervisores Educacionais no país. Constata-se que *"a história das Associações Estaduais de Supervisores Educacionais, embora com particularidades específicas para cada estado, está indissoluvelmente ligada aos ENSEs"*. (Alves, 1985, p. 15).

Segundo Alves, esta história, como outras, possui seqüências e rompimentos, e, como história de Instituição da Sociedade Civil Brasileira, é marcada, como a quase totalidade, por uma origem estatal com as características autoritárias que lhe é peculiar. A origem estatal está, neste caso específico em estudo, na seqüência nítida que representa o I Seminário de Supervisão Pedagógica, organizado pelo MEC, realizado em Brasília em agosto de 1976. Iniciou-se o movimento através de Encontros Nacionais, quando a maioria dos Estados não possuía Associação, quando poucos Estados realizaram até o momento Encontros Estaduais e quando nenhum Encontro Regional aconteceu até hoje. Obser

va-se nos objetivos propostos para o I Seminário de Supervisão Pedagógica uma preocupação com a Supervisão mais a nível de 2º grau do que de 1º e 2º graus, integrados. Outra preocupação visível incluída nos objetivos propostos e ra fornecer subsídios para a regulamentação da Profissão do Supervisor Pedagógico.

Da relação dos objetivos expressos com a estruturação do Seminário, pode-se inferir que a finalidade do mesmo, através da orientação geral e das sugestões oferecidas, era controlar os Sistemas de Supervisão Educacional dos Estados, que estavam sendo implantados.

Para esse controle, o MEC contava com algumas facilidades: a centralização político-econômica já bem consolidada e a linguagem tecnocrática, reflexo de um modelo importado, que facilitava a comunicação entre os diversos níveis da estrutura existente.

O problema encontrado, para que o controle do MEC fosse exercido em sua totalidade, é que aquilo que se pretendia implantar não estava sendo proposto em um espaço vazio, mas sim no que já existia em cada setor, em cada Estado.

Os Setores Pedagógico, Administrativo e de Legislação (Direção e Inspeção), já tinham o seu espaço ganho na estrutura de cada Secretaria Estadual e iam oferecer uma forte resistência às mudanças propostas.

Quanto à realidade do movimento dos Supervisores Educacionais, a característica inicial continua a predomi-

nante. Ele absorve basicamente os Supervisores ligados à Rede de Escolas Oficiais, não conseguindo, ou fazendo-o com grande dificuldade, estender linhas para a Escola Particular.

Em 1978, três anos após a implantação do Serviço de Supervisão em Minas Gerais, os Supervisores garantiram que o debate sobre as questões por eles consideradas relevantes, como propostas de mudanças capazes de colaborar na transformação da Escola, do Ensino e da Sociedade, fosse realizado nos ENSEs, que seriam realizados em diversos Estados Brasileiros.

Criou-se a CENPASE, que após a realização de seis ENSEs sentiu necessidade de levar aos Supervisores Brasileiros uma síntese desses Encontros, com o objetivo de preservar sua memória e dar continuidade ao trabalho que se vem realizando ao longo desses anos. A síntese apresenta as idéias de cada Encontro, registrando suas principais preocupações, seus aspectos positivos e/ou negativos, e as perspectivas para Encontros posteriores. Esta síntese foi elaborada na primeira reunião extraordinária da CENPASE, em 1984, e apresentada, no mesmo ano, por ocasião da realização do VII ENSE em Belo Horizonte.

Uma análise crítica do documento-síntese dos ENSEs realizados no período 1978/84 conduz à percepção que os temas propostos para discussão a nível de linha central e os sub-temas (aspectos relevantes do Memorial dos ENSEs, documento organizado pela CENPASE, fev. 1984), abordam questões pedagógicas, políticas e sindicais, buscando fortale-

cer a categoria nas lutas reivindicatórias junto ao Estado.<sup>4</sup>

Constata-se um movimento buscando ampliar os espaços da Supervisão, via Associações dos Supervisores, desde o primeiro ENSE em 1978. O movimento, buscando novos associados, é permanente. Ele objetiva a criação de novas associações (nos Estados onde não existam), a dinamização das associações já existentes e a sensibilização dos Supervisores na luta pela Regulamentação da Profissão.

A partir de 1985 cresce o movimento dos Supervisores nos Estados, representados pelas suas respectivas Associações, objetivando adesões de Supervisores ainda não associados e de outros Profissionais da Educação (Orientadores, Professores, Administradores, Inspetores) na luta da categoria para a Regulamentação do Exercício Profissional da Supervisão.

As informações sobre a questão da Regulamentação do Exercício Profissional da Supervisão, obtidas através de entrevistas com Supervisores Pedagógicos associados à AMISP e em documentos dos ENSEs, fornecidos pelas Associações, relatam que essa luta iniciada em 1976, no I Seminário de Supervisão Pedagógica, MEC, Brasília, estende-se até hoje.

Em 1979, a Lei que tratava do assunto, Lei número 1.761/79, foi vetada totalmente, por sua Exa. o Senhor

---

<sup>4</sup> Informações sobre o Documento-síntese dos ENSEs 1978/84, ver Relatório VII ENSE, 1984, B. H., AMISP.

Presidente da República. A categoria interpretou o veto por razões de ordem política e econômica, mas não de ordem educacional. O veto veio tirar quase que por completo, o ânimo de uma classe inteira de Especialistas de Educação, que viu por terra suas esperanças em termos de futuro.

A partir de 1984, com a realização do VII ENSE, na cidade de Belo Horizonte, a categoria através das Associações, retoma a discussão e analisa profundamente o veto presidencial ocorrido em 1979.

Um documento intitulado "Regulamentação do Exercício Profissional da Supervisão: argumentos e aspirações da categoria", foi elaborado pela AMISP com a contribuição de outras Associações e apresentado no VII ENSE. O documento apresenta uma breve exposição da história da Supervisão Escolar e da Regulamentação Profissional no Brasil, e, a justificativa da pretensão da categoria.

Segundo o texto, historicamente nenhuma profissão tem condição de subsistir se não estiver amparada em bases legais, se não estiver regulamentada.

Em linguagem jurídica, regulamentar o exercício da profissão é dar-lhe as linhas de segmento no desempenho profissional, estipuladas por lei específica e/ou decreto. Portanto, a regulamentação é a concentração do direito adquirido com a diplomação Técnica do Profissional, às normas jurídicas regulamentadoras do exercício da profissão. No Brasil, desde os tempos do Império a Regulamentação Profissional é praticada, sendo, portanto, não uma inovação

de ordem jurídica, mas uma tradição do Direito Brasileiro.

Para os Supervisores presentes no VII ENSE e que participaram dos debates sobre a Regulamentação, o veto é uma atribuição que a Constituição Federal outorga ao chefe do Poder Executivo e tem o sentido de rejeição, sempre e quando o Projeto de Lei não é considerado de interesse nacional. Mas, a peça fundamental desse veto foi o Parecer da Relatora do Conselho Federal de Educação, na época a atual Conselheira e Ministra Esther de Figueiredo Ferraz.

No seu Parecer nº PL 32/80, sobre a matéria que se está focalizando, a Conselheira Esther de Figueiredo Ferraz trás, como peça introdutória parte do Parecer nº PL 30/80, a título de ilustração e, seguidamente transcreve vários pareceres do CFE, principalmente, do Cons. Newton Sucupira. Assim começa a Relatora: "*a regulamentação de uma atividade profissional só deve ter lugar quando esteja em causa um interesse público — ou se já, quando razões de ordem superior indiquem a necessidade de ver 'reservado' o exercício dessa atividade a um tipo de profissionais caracterizado em lei*".

Em seguida, a Cons. Esther Ferraz transcreve uma parte do Parecer nº 853/65, da lavra do Cons. Newton Sucupira, que à guisa de esclarecimento se transcreve, igualmente: "*Resta saber se a regulamentação de uma atividade profissional deve obedecer às exigências de grupos de pressão ou se há de corresponder a necessidades reais e imperiosas da sociedade. Em geral admite-se que a lei deve intervir para regulamentar a atividade profissional com o fim*

de proteger os interesses da sociedade, quando se acha em jogo, por exemplo, a segurança da vida, a segurança patrimonial ou a moralidade social... etc, etc...

O parecer do Cons. Newton Sucupira torna-se mais abrangente quando afirma em seguida: "Por outro lado, essa regulamentação deve ir ao encontro de uma atividade já existente e generalizada, não é a lei que há de criar a profissão por meio de privilégios, impondo artificialmente, o mercado de trabalho"...

Nas conclusões do seu Parecer, diz a Cons. Esther Ferraz. "Realmente, a profissão do Supervisor Pedagógico, ainda não se acha definida com a desejável precisão, sendo certo que a própria Resolução nº 02/69, que estruturou o Curso de Pedagogia e nele inseriu, como uma das suas numerosas habilitações, a Supervisão Escolar, está sendo revista pelo CFE visando melhor adequá-la às necessidades do ensino do 1º e 2º graus".

Adiante, diz a Cons. Esther Ferraz: "Inseriu-se nas pautas das discussões o tema: 'Adequação do Curso de Pedagogia do Ensino de 1º e 2º graus'".

Assim se expressam os Supervisores, nos debates, sobre a situação:

1 - O Supervisor Educacional e/ou Pedagógico já existe no Brasil há 40 anos. Existe o amparo legal. Existem nas Universidades os Cursos de Formação de Supervisores Educacionais em nível técnico-científico, criados a partir de parecer do próprio CFE.



Este mesmo CFE passou a exigir o registro desses Profissionais com o direito do exercício da profissão. Por que não regulamentá-la?

A profissão regulamentada automaticamente abre espaço aos Profissionais nas Instituições, cerceando, inclusive, o exercício ilegal das funções atribuídas ao Supervisor Educacional;

2 - Na sua conferência a Cons. Eurides Brito frisa a necessidade de ser reestruturado o referido Curso, para que ele se torne mais abrangente.

Reestruturar é melhorar para, acima de tudo, aperfeiçoar. Isto, no entanto, não impede a Regulamentação do Exercício da Profissão do Supervisor Educacional; ao contrário, motiva mais ainda o Profissional que vê nisso tudo o aperfeiçoamento da profissão.

3 - O Parecer nº 1.285/72, do CFE, falou da necessidade de uma massa crítica, isto é, de um número significativo de profissionais já em operação na área, antes de se cuidar da Regulamentação.

Enquanto isto, os Orientadores Educacionais que fazem o Curso de Pedagogia tanto quanto os Supervisores Escolares cada qual na sua Especialização, já têm a sua Regulamentação feita pela Lei nº 5.569/68 e Decreto nº 72.846/73.

Improcede, assim, de maneira pura e cristalina, o parecer da Cons. Esther Ferraz;

4 - É de direito que se regularize o exercício profissional do Supervisor Educacional e/ou Pedagógico, levan

do em consideração que:

- no Projeto de Lei, as Funções, os Direitos e Deveres estavam e são claramente definidos;

- a Formação do Supervisor Educacional é de Nível Superior Técnico-Científico;

- há número significativo de Profissionais atuando em todo o país, com cobertura jurídica;

- não se visam interesses estranhos, mas tão somente a dignificação e valorização de uma classe de Profissionais da Educação.

Conclue-se, desde logo, que em todos os tópicos em que a Relatora do Parecer nº 32/80; do CFE, Profª Esther Ferraz, fundamentou o veto presidencial ao Projeto de Lei nº 1.761/80, não havia, como não há, motivos que justificassem tal procedimento.

O documento final elaborado no encontro traduz não só o discurso da categoria sobre o veto à regulamentação mas, também, sua predisposição em continuar a luta, na expectativa de que aqueles que ainda hesitam em aceitar o exercício da supervisão educacional como fator de desenvolvimento da Educação, diante do posicionamento do Ministério da Educação certamente hão de rever suas posições.

Parte do texto que compõe esse documento relata:

*... "Por ser a Supervisão Educacional um processo dinâmico, que visa garantir ações facilitadoras do Processo Educativo que se realiza na Escola, a concepção que norteia nossa ação se fundamenta na busca de espaços cada vez mais am-*

plos e expressivos para uma Educação Libertadora, que sirva para formar homens novos, com uma compreensão mais viva de seu próprio destino e com capacidade para participar efetivamente da Transformação da Sociedade. Perseguimos, pois, o fortalecimento da profissão numa perspectiva de ação democratizadora das relações que se processam na comunidade educativa.

A par desta visão filosófica da Ação Supervisora, o tipo de Supervisão que queremos regulamentar envolve uma ação mais realista e criativa, que assente suas bases no Contexto de cada Espaço Escolar, buscando, nesse momento de crise, soluções compatíveis com a própria condição de vida do povo.

Desejamos caracterizar aquele Profissional que, na linha de frente, ombro a ombro com o Professor, busque melhores alternativas para o aperfeiçoamento da Ação Educativa. Esse Profissional, flexível, competente, senhor de uma visão clara e crítica do Sistema Educacional, conhecedor da realidade, das etapas e mecanismos do Processo Educativo, estando onde estiver — no MEC, nas Secretarias de Educação, nas Delegacias Regionais de Ensino e sobretudo nas Escolas, é o alvo de nossa atenção. É para ele que se volta nosso empenho no momento em que refletimos sobre sua presença no processo pedagógico enquanto Facilitador da Ação dos Docentes e enquanto pesquisador que analisa, que estuda resultados e a partir daí propõe novos caminhos, no vos procedimentos que possam não só corrigir problemas, mas sobretudo preveni-los"...

..."Em resumo, no entender da categoria, o que se quer regulamentar, de fato, é o Exercício da Supervisão, de modo a se garantir àqueles que se habilitaram o direito efetivo à Prática Profissional em termos de jornada, salário, atribuição, mercado de trabalho.

Ratifica-se a posição da classe, no sentido de continuar a luta pela REGULAMENTAÇÃO JÁ do Exercício da Profissão do Supervisor Educacional e/ou Pedagógico, vez que, este, é considerado elemento fundamental no Processo de Melhoria da Qualidade do Ensino"...

Em 1985, a categoria busca, novamente, a regulamentação no Projeto de Lei nº 5.289/85 (nº 99, de 1986, no Senado Federal), que "Regula a Profissão do Supervisor Educacional e determina outras providências".

Em 1987 o movimento dos Supervisores cresce buscando a expansão do espaço de atuação e de participação das Associações Estaduais no processo de busca de melhorias para a Categoria desses Profissionais.

Cria-se a FENASE e extingue-se a CENPASE. No plano de ação para 1987/88 inclui-se a justificativa da criação da FENASE, os objetivos e as atividades previstas, entre elas a realização de estudos e propostas do Estatuto Provisório que tem no seu Art. 1º o texto: "A Federação Nacional das Associações de Supervisores Educacionais - FENASE, criada a 13 de setembro de 1987, em Brasília, é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, autônoma, sem comprometimento político partidário, com foro jurídico em todo o ter

*ritório nacional, de duração indeterminada e é órgão máximo de Representação das Associações de Supervisores Educacionais de todo o país, a ela filiadas".*

A diretoria (provisória) da FENASE, auxiliada pelas presidentes de Associações Estaduais planejaram o I Congresso Nacional de Supervisores Educacionais, realizado em agosto/88, em Maceió, Estado de Alagoas.

Neste congresso realizou-se a eleição da Diretoria e do Conselho Fiscal da FENASE. A comissão eleitoral que respondeu pelo processo eletivo foi constituída por um representante de cada regional.

Também foi aprovada a proposta de realização de Encontros com Professores Universitários da habilitação de Supervisão Escolar, a nível Estadual e Nacional com a participação da Categoria e das Agências Formadoras com vista à elaboração de um documento que caracterize a Supervisão no Contexto Educacional Brasileiro.

A justificativa apresentada para essa proposta se apóia no fato de que os Professores Universitários que dele participaram, perceberam o distanciamento entre as Agências Formadoras e os Profissionais de Supervisão que haviam redefinido a Identidade, o Papel e a Ação Supervisora, sem que as Instituições de Ensino Superior acompanhassem este movimento e revissem a Formação deste Profissional.

Os Encontros Estaduais aconteceram nos meses de outubro e novembro/88. No período de 22 a 24 de novembro de 1988, a FENASE realizou em Brasília o I Encontro Nacio-

nal de Professores Universitários da Habilitação Supervisão Escolar, buscando explicitar uma concepção de Supervisão, fundamentada nos aspectos filosófico, político, científico, pedagógico e administrativo. Além dos Professores Universitários, a clientela participante era composta de representantes das Associações de Supervisores Educacionais dos Estados Federados.

Quanto aos objetivos do Congresso destacam-se:

1 - Redefinir, a Nível Nacional, uma concepção de Supervisão Educacional;

2 - Contribuir com as Agências de 3º grau, Formadoras deste Profissional da Educação, para a revisão de Propostas Curriculares coerentes com a concepção de Supervisão Educacional redefinida neste encontro;

3 - Encaminhar aos fóruns de discussão da nova Lei de Ensino, bem como a todas as Instituições de Ensino Superior e Sistemas de Ensino de âmbito Federal, Estadual e Municipal.

Os temas abordados foram:

1 - Definição da Nova Concepção de Supervisão Educacional;

2 - A Especificidade da Ação Supervisora;

3 - A Formação do Supervisor Educacional;

4 - A Supervisão Educacional e a Nova Lei de Ensino.

Desse trabalho conjunto foi elaborado o seguinte

documento:

o DEFINIÇÃO DA NOVA CONCEPÇÃO DE SUPERVISÃO EDUCACIONAL:

A Supervisão Educacional é o campo da Pedagogia que tem como objeto de trabalho o Currículo, enquanto Processo Interdisciplinar da relação transmissão/produção de conhecimentos, em consonância com o Contexto Sócio-Político-Econômico.

Constitui-se num conjunto de ações de natureza pedagógico-político na medida em que contribui para a organização e efetivação do Processo Ensino-Aprendizagem, articuladas com a comunidade. Dessa forma, elege-se e privilegia-se os valores e princípios que fundamentam as ações de reflexão, coordenação, planejamento, acompanhamento, execução e avaliação das atividades desenvolvidas pelo Supervisor Educacional, compartilhadas com os Professores e os demais Profissionais da Educação.

o A ESPECIFICIDADE DA AÇÃO SUPERVISORA:

Falar em Supervisão Educacional implica apontar-se o horizonte a servir de ponto de referência para a discussão político-pedagógica da questão. Significa, portanto, indicar-se que sociedade se deseja construir, que cidadão se quer formar, qual a função social da Escola nesse Contexto, bem como explicitar a concepção e a função do Supervisor Educacional.

Sociedade e Escola são indissociáveis no momento histórico-político e cultural. A Sociedade Brasileira de

hoje está exigindo uma Escola de qualidade, capaz de desenvolver um trabalho educacional que forme o homem mais cons\_ciente, mais criativo na superação e na inovação do imediato e do mediato, na preservação da dignidade da pessoa humana, que transcende o circunstancial e o transitório.

A Escola é o espaço formal onde pode ser observada a Ação Educativa, ou o espaço formal de transmissão, produção e socialização do conhecimento. É na Escola que se aprende a saber fazer conhecimentos e porque esses conhecimentos foram criados; é na Escola, portanto, que se aprende e se formula novas teorias, que se investigam práticas, para se chegar à práxis que envolve a coletividade e a cidadania.

Reconhece-se, hoje, a Interdisciplinaridade como condição básica para alcançar-se a qualidade do trabalho Escolar. Considera-se a Interdisciplinaridade como Integração mútua de Conceitos, Conteúdos Epistemológicos, Metodologias, Organização Curricular para a revelação natural da unidade entre os diferentes ramos do saber. E se a qualidade da Escola depende da Interdisciplinaridade, não se pode aceitar, hoje, um Currículo Escolar constituído por disciplinas compartimentalizadas, ministradas segundo uma metodologia específica e transmitindo conceitos e princípios que não se correlacionam mutuamente.

Em meio a esta complexidade, distingue-se a importância e a significação da Ação Supervisora como processo que viabiliza condições para o trabalho educativo em todos os aspectos de seu desenvolvimento. Ela contribui para o



aperfeiçoamento do Ensino e da Aprendizagem desenvolvidos pelo Professor em sala de aula, a partir do seu envolvimento efetivo em todos os momentos da elaboração e da implementação do Projeto Educativo da Escola, consubstanciado numa Educação Transformadora. Portanto, a Ação do Supervisor Educacional consiste em coordenar, levando-se em conta a Interdisciplinaridade, as ações humanas que o desenvolvimento da dinâmica curricular exige.

Pelo exposto, explicitou-se, a partir de aspectos político-sociais, filosóficos, epistemológicos e pedagógicos, uma concepção de Supervisão Educacional que:

1 - do ponto-de-vista político, compreenda a Papel da Educação e da Escola no processo de reconstrução democrática da Sociedade Brasileira;

2 - do ponto-de-vista filosófico, contribua dentro da Escola, através de sua Ação sobre o Currículo, para uma transformação que garanta o respeito aos valores fundamentais do homem, especialmente a liberdade e a solidariedade;

3 - do ponto-de-vista epistemológico, seja capaz de coordenar um Projeto Curricular Interdisciplinar, que aponte para a interpretação histórica da Sociedade Brasileira e contribua para a formação do cidadão - elemento da transformação democrática da sociedade, através do assegurar a justiça social;

4 - do ponto-de-vista pedagógico, contribua para a orientação das melhores escolhas, a nível escolar, quan-

to aos procedimentos a serem adotados em relação aos fenômenos pedagógicos: aprovação/reprovação, evasão escolar, materiais didáticos, horário escolar, entre outros;

5 - do ponto-de-vista administrativo, compreenda as relações entre os diferentes segmentos que atual sobre o Currículo (Alunos, Profissionais da Escola, Elementos da Comunidade), de modo a integrá-los dialeticamente, a fim de que, de fato, se tenha, a nível escolar, um Ensino de qualidade.

#### o A FORMAÇÃO DO SUPERVISOR EDUCACIONAL:

Para atender às exigências da concepção de Supervisão Educacional anteriormente explicitada, é necessário que este Profissional seja formado em Curso de Pedagogia, com Licenciatura Plena em Supervisão Educacional. Esta formação deve levar em consideração os seguintes princípios:

1 - O sentido político da educação e a contribuição da educação para a formação do cidadão e para a transformação democrática da sociedade;

2 - A ação educativa é fundamental para o processo de humanização do homem, para a formação plena do homem como ser livre que pensa/sente, age e convive;

3 - A Escola é uma Instituição inserida dialeticamente num Contexto Histórico-Social e deve responsabilizar-se por fornecer os instrumentos necessários para a interpretação e a crítica da realidade na qual está inserida;

4 - A compreensão da forma como o homem constrói conhecimentos dos diferentes tipos de conhecimentos e da

maneira como é possível articular os conhecimentos produzidos é essencial para a valorização do homem como sujeito histórico;

5 - A produção de conhecimentos está ligada a condições histórico-sociais, culturais, biológicas, psicológicas;

6 - O domínio de métodos, técnicas e teorias da organização, de aprendizagem e de educação, é imprescindível para a coerência entre o Processo Ensino-Aprendizagem desenvolvido pela Escola e as exigências da realidade social.

É importante que as Agências Formadoras, ao elaborar seus novos currículos, atentem para os pressupostos apontados no presente documento.

#### o A SUPERVISÃO EDUCACIONAL E A NOVA LEI DE ENSINO:

Os participantes esperam que a Supervisão Educacional seja contemplada no texto da nova lei de ensino e sugerem a inclusão dos seguintes artigos:

1 - Fica assegurada, em caráter obrigatório, a Supervisão Educacional nos diferentes níveis e modalidades de ensino, no âmbito dos Sistemas Federal, Estadual e Municipal, visando à qualidade de Ensino.

Parágrafo Único - Cada Instituição Escolar deve manter em sua organização, o Serviço de Supervisão Educacional sob a responsabilidade de Profissional habilitado em Supervisão Educacional na forma da lei.

2 - A Formação do Supervisor Educacional será feita em Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Educacional ou Pós-Graduação "Stricto Sensu" em Supervisão Educacional;

3 - O Exercício da Profissão de Supervisão Educacional é privativo dos portadores de diploma de Curso Superior, devidamente registrado em órgão próprio do MEC:

a - De Licenciatura Plena em Pedagogia, habilitação em Supervisão Educacional;

b - De Pós-Graduação (stricto sensu) em Supervisão Educacional;

c - Emitido por Instituições Estrangeiras de Ensino Superior, congêneres, devidamente registrado como equivalente ao diploma mencionado no inciso anterior, na forma da legislação em vigor;

d - Os que já exercem a Supervisão Educacional, habilitados na forma de Lei anterior e qualificados em Cursos ministrados para a Formação de Supervisores Educacionais, anteriores à vigência da presente Lei;

e - Os que já exercem a Supervisão Educacional, formados em Pedagogia, desde que tenham ingressado no Curso ante da vigência do Parecer 252/69 do CFE.

4 - A valorização do Supervisor Educacional deverá ser garantida nos planos de carreira docente e o ingresso no Sistema Público de Ensino far-se-á, exclusivamente, através de concurso público.

o RECOMENDAÇÕES FINAIS:

Os participantes fazem as seguintes recomendações:

1 - Que nas IESs haja articulação entre os Docentes das Disciplinas Específicas da habilitação em Supervisão Escolar e das demais Disciplinas que fundamentam a Formação do Supervisor Educacional com vistas à integração mútua de conteúdos;

2 - Que, na Reformulação dos Currículos dos Cursos de Pedagogia, seja considerada uma Base Comum Nacional através da qual sejam garantidos os fundamentos filosóficos, históricos, sociológicos, antropológicos, econômicos, pedagógicos e políticos na Formação do Supervisor Educacional;

3 - Que, os Conteúdos das Disciplinas do Curso de Formação de Supervisores Educacionais sejam desenvolvidos a partir da realidade observada nas Escolas, de modo a contribuir para a redefinição desses Conteúdos e para a efetivação do Ensino, Pesquisa e Extensão;

4 - Que as Associações Estaduais de Supervisores Educacionais intensifiquem a articulação com as IESs que atuam na área específica da Supervisão Educacional;

5 - Que as Associações Estaduais de Supervisores Educacionais promovam a mobilização da categoria a fim de garantir nas Constituições Estaduais e nas Leis Ordinárias a presença do Supervisor Educacional em todos os Níveis e Modalidades de Ensino;

6 - Que a FENASE realize o II Encontro Nacional de

Professores Universitários da Habilitação Supervisão Escolar, em período a ser planejado com as IESs e com ampla divulgação nas Unidades Federadas;

7 - Que a FENASE mobilize, em nível nacional, os Supervisores Educacionais, após a instalação da Comissão de Educação para pressionar os parlamentares a fim de inclusão da Supervisão Educacional na nova lei de ensino;

8 - Que a FENASE, ao promover o II Encontro Nacional de Professores Universitários da Habilitação em Supervisão Escolar, priorize temas de estudo sobre Estágio Curricular e Reformulação dos Cursos.

o MOÇÃO DE APOIO:

À Diretoria da FENASE, pelo esforço em realizar o I Encontro Nacional de Professores Universitários da Habilitação em Supervisão Escolar. Brasília, 24 de novembro de 1988. (Relatório da FENASE, 1988, p. 1-4).

Em outubro de 1988, no momento em que a categoria se manifesta através dos Encontros Estaduais, promovidos pelas Associações dos Supervisores, visando subsidiar novos estudos que ocorrerão em nível nacional, no período de 22 a 24 de novembro/88, em Brasília, , ocorre a divulgação oficial do veto presidencial ao Projeto de Lei nº 5.289/85 (nº 99, de 1986, no Senado Federal), que "Regula a Profissão do Supervisor Educacional e determina outras providências".

O texto da mensagem nº 432 relata:

MENSAGEM Nº 432

EXCELENTÍSSIMO SENHOR PRESIDENTE DO SENADO FEDERAL:

Tenho a honra de comunicar a Vossa Excelência que, nos termos dos artigos 66, parágrafo 1º, e 84, item V, da Constituição Federal, resolvi vetar totalmente, por considerá-lo contrário ao interesse público, o Projeto de Lei nº 5.289, de 1985 (nº 99, de 1986, no Senado Federal), que "regula a profissão de Supervisor Educacional e determina outras providências".

Ouvido a propósito da matéria, o Ministério do Trabalho assim se manifestou:

*"O Projeto de Lei em tela dispõe sobre a regulamentação da profissão de Supervisor Educacional, estabelecendo as atribuições e a habilitação para tal exercício.*

*Quando se cogita da regulamentação de determinada atividade profissional, há que se ter em vista a finalidade específica dos interesses a proteger.*

*Sobre o assunto este Ministério tem procedido com extremada cautela, isto porque a providência apresenta, não raro, aspectos negativos, visto como significa reservar faixa específica do mercado de trabalho a determinados profissionais, com exclusão dos demais que compõem a força do mercado de trabalho do País.*

*Cumprе verificar, ainda, a compatibilidade da regulamentação em questão com um requisito fundamental que é a conveniência do interesse público e situação de potencialidade danosa a terceiros".*

Estas, as razões pelas quais resolvi vetar o refe

rido Projeto de Lei, que ora submeto à elevada apreciação dos Senhores Membros do Congresso Nacional. Brasília, em 6 de outubro de 1988. JOSÉ SARNEY.

O veto presidencial assinado no dia 6 de outubro de 1988 e os motivos apresentados como justificativa foram amplamente discutidos nos Encontros Estaduais realizados em outubro e novembro/88, com a participação das Associações Estaduais dos Supervisores e de Professores do 3º grau na área de Supervisão Escolar e, posteriormente, no I Encontro Nacional de Professores Universitários da Habilitação Supervisão Escolar. Elaborou-se, neste encontro, um documento que foi enviado aos senhores Deputados e Senadores do Congresso Nacional.

O texto do documento relata:

A Federação Nacional das Associações de Supervisores Educacionais - FENASE, tendo tomado conhecimento do Parecer do Ministério do Trabalho que fundamentou o Excelentíssimo Senhor Presidente da República para vetar o Projeto de Lei nº 5.289, de 1985, (nº 99, de 1986, no Senado Federal), expresso na Mensagem nº 432, de novembro de 1988, vem expor e solicitar o que se segue:

a - O Parecer deixou de considerar o interesse da Educação e de milhares de Profissionais que hoje ocupam a função de Supervisor Educacional em diferentes Unidades Federadas;

b - "A finalidade específica dos interesses a proteger" consiste não só em salvaguardar o direito de Profis



sionais que exercem essa função há mais de vinte anos, como também garantir o interesse da sociedade no que concerne à Educação; visto que a Função Supervisora atua no sentido de organizar e viabilizar a efetivação de um Processo Interdisciplinar, em conjunto com a comunidade escolar, buscando a melhoria qualitativa do trabalho educativo;

c - O mercado específico de trabalho que se estabelece através da relação necessidade/ação efetivou a existência deste Profissional, como já afirmamos, há mais de vinte anos nos Sistemas de Educação Federal, Estadual e Municipal, Público e Privado, sem que tivesse havido "exclusão dos demais que compõem a força do mercado de trabalho do País";

d - Danosa é a situação em que se encontram estes Profissionais por trabalharem há anos, e não terem assegurado, por direito, a sua profissão.

Em vista do exposto, solicitamos a Vossa Excelência, o seu empenho quanto à rejeição ao veto presidencial ao Projeto de Lei nº 5.289 de 1985, por entendermos que é indiscutível ser do interesse do poder público que haja Lei que regulamente o provimento e o exercício de uma profissão intimamente relacionada com a qualidade do Sistema Educacional no País. Cordiais Saudações. ANA ROSA BRITO GOMES, PRESIDENTE.

Com a promulgação da nova Carta Constitucional, vários setores e instituições da sociedade, através de seus membros, encaminham o resultado de discussões, debates e

estudos, visando contribuir com idéias que possam ampliar propostas de leis específicas voltadas aos diferentes campos da ação humana.

No Campo da Educação, tais contribuições, providas de vários segmentos de Educadores, manifestam a preocupação em tentar garantir uma Escola Democrática e um Ensino de boa qualidade, sem esquecer a necessidade de valorização dos Profissionais da Educação.

Representando, mais um esforço neste sentido, os representantes das Associações Estaduais dos Supervisores Educacionais e os docentes participantes do I Encontro Nacional, realizado em Brasília, elaboraram um outro documento que foi enviado aos Constituintes Estaduais cujo texto relatava:

A contribuição dos docentes que atuam nessa área bem como das Associações consiste na organização de um conjunto de idéias consideradas relevantes, tendo em vista a necessidade de propor linhas norteadoras que possam alicerçar a presença do Supervisor Educacional na nova LDB e nas Constituições Estaduais.

Convém destacar que as idéias expressas nesse documento, encaminham para a necessidade de que o Supervisor Educacional não seja apenas um Profissional a mais da Educação a ter sua presença garantida na nova LDB, mas, sim, o Profissional que, através de ações próprias e específicas, torne-se reconhecido como capaz de contribuir para a alteração do quadro que caracteriza hoje a Educação no Bra

sil.

Atualmente, em alguns Estados, tanto as IESs como as Associações Estaduais de Supervisores Educacionais vêm buscando uma maior integração no sentido de conjugar esforços, que possibilitem aos Supervisores continuar sua Formação, após a obtenção de titulação nos Cursos de Pedagogia.

Nesse sentido, vêm ocorrendo algumas promoções conjuntas tais como: Cursos de Extensão, Ciclo de Estudos, Assessoria Pedagógica, Palestras, Encontros, Seminários, Reuniões e Sessões de Estudos.

As Associações Estaduais procuram atingir, além dos associados da capital, o interior do Estado, através da implantação de coordenadorias que, por sua vez, organizam com as IESs locais, os eventos já mencionados.

A tendência das Agências Formadoras é habilitar o Especialista Supervisor em Cursos de Pós-Graduação "Lato-sensu", existindo algumas IESs já em fase de programação e outras, em alguns Estados na execução dessa proposta, em caráter experimental.

Segundo o depoimento dos docentes das IESs, os Cursos de Supervisão focalizam a natureza Administrativa e Pedagógica da Ação Supervisora, mesclando-se propostas de caráter behaviorista com outras de caráter mais progressista.

No atual momento, as IESs encontram-se numa fase de transição, buscando novas abordagens que venham responder às Necessidades Educacionais da Realidade Brasileira e,

conseqüentemente, de uma Nova Concepção e de uma Nova Prática Supervisora.

É oportuno registrar, após um estudo do Projeto da nova LDB, de agosto/89, que o Capítulo 15 que trata dos Profissionais da Educação, Seção I, da Formação dos Educadores tem no seu Art. 112 o seguinte texto: "A Formação de Educadores para o exercício de funções de Administração, Supervisão e Orientação Educacional para a Educação Básica, será feita em Cursos de Pós-Graduação, destinados a portadores de diplomas de Graduação com Licenciatura, exigida experiência Docente com duração mínima de 2 anos e condições outras a critério dos órgãos normativos dos Sistemas de Ensino", alterando o Art. 33 da Lei 5.692/71 que estabelece que: "a Formação de Administradores, Planejadores, Orientadores, Inspetores, Supervisores e demais Especialistas em Educação será feita em Curso Superior de Graduação, com duração Plena ou Curta, ou de Pós-Graduação".

## CONCLUSÃO

No desenvolvimento deste trabalho, desde a construção histórica da Supervisão Escolar no Brasil e no Estado de Minas Gerais, elaborada no 1º Capítulo, até a sua finalização, analisando o movimento dos Educadores, nos anos 70/80, buscou-se definir o real Papel do Supervisor Pedagógico no Contexto Educacional Brasileiro e particularmente Mineiro.

A análise da origem da Supervisão Escolar auxiliou na elaboração da concepção de seu conceito, objetivos, funções e área de atuação.

O conceito de Supervisão é essencialmente ligado ao de liderança. O Supervisor é encarregado de liderar, dinamizar, planejar e melhorar o Ensino-Aprendizagem. São funções explícitas na própria definição. Este conceito, como também as funções, não sofreram modificações desde os cursos ministrados pelo PABAE.

Segundo os diagnósticos efetuados para a sua implantação, a Supervisão Escolar objetivava a garantia da unidade do Sistema Educacional, sua eficiência e eficácia, através da execução do Plano Setorial de Educação elaborado pelo MEC. A sua grande área de atuação é "*participação no processo de planejamento curricular e coordenação do processo Ensino-Aprendizagem, tendo como funções básicas: planejamento, coordenação, avaliação e assessoramento*".<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup>MEC/DEM. Supervisão Pedagógica e Orientação Educacional: Fatores da melhoria da qualidade do Ensino. Brasília, 1977.

A Ação Supervisória foi aos poucos equacionando-se a estas funções, mas nunca deixou de ser legalista, fiscalizadora e tecnicista. A Ação Supervisória é legalista por ser imposta por ato legal na atualidade. É fiscalizadora por ter conotação de liderança sem a possibilidade de liderar. É tecnicista pois quase sempre se limitou a ensinar e impor técnicas.

O estudo realizado apresenta a existência de uma Supervisão Escolar concebida num modelo Técnico-Burocrático, desde a sua implantação.

As análises críticas efetuadas mostraram a Supervisão como Instrumento de Organização do Estado, criado para controlar o desempenho do Sistema de Ensino.

A Supervisão Escolar, assim como a Educação, é manifestação da existência social concreta e das contradições que a constituem. A prática do Supervisor não é desligada do que se passa na sociedade, da luta que aí se trava, sendo portanto, perpassada pela contradição.

Através da análise de conteúdos e de considerações teóricas, expressos no discurso e o contexto em que a prática está inserida, pretendeu-se captar elementos que explicassem posições assumidas pelos Supervisores no exercício de sua prática.

Constatou-se posturas contraditórias no pensar e no agir dos Supervisores, nas suas concepções do sentido da Educação, do papel e do desempenho dos mesmos na Escola Pública.

Nas entrevistas realizadas com os Supervisores Pedagógicos, procurou-se verificar o que diz o próprio Supervisor da sua prática e como a representa. Observou-se que a Ação Supervisora está centrada no assistencialismo paternalista à Ação Docente, não podendo afirmar, pelas contradições, se o Supervisor tem consciência das funções políticas e técnicas que exerce junto aos Professores.

A Supervisão em seu modelo Técnico-Burocrático é um Instrumento de Reprodução ao mesmo tempo que a nega e, pela contradição, surge o questionamento ao seu papel e à sua prática.

O questionamento à Supervisão Escolar surge, em um primeiro momento, dentro da Escola e nota-se que, até mesmo nas críticas formuladas, o modelo esperado e pretendido é aquele imposto pelo PABAE. Portanto, pode-se concluir que a mentalidade tenocrática foi bem sucedida e que o objetivo não declarado, da imposição de uma racionalidade técnica, foi alcançado, quando percebe-se que a supervalorização das técnicas (o fazer) desvinculadas de sua inspiração teórica (o saber) é um dos resultados do modelo importado e implantado.

A Supervisão Escolar institucionalizada por lei, no Estado de Minas Gerais, como nos outros Estados, seguindo o modelo Técnico-Burocrático, organizou-se dentro do esquema autoritário de decisões e controle, onde o Órgão de Nível Central, SEE, emite diretrizes para as Equipes Regionais, DREs, que dirigem e controlam as Unidades Escolares.

Nesse Contexto Educacional a Supervisão aparece mais preocupada com a execução do que com o processo de decisão; mais como qualidade da ação do que com a finalidade desta; cuida mais dos meios do que dos conteúdos; atua com os instrumentos sem conhecimento dos pressupostos teóri-cos. O Supervisor Pedagógico, que no modelo é definido como líder e planejador, na realidade concreta passa a fiscalizador e consumidor de técnicas e decisões pré-elaboradas, uma vez que se ocupa do fazer sem se deter para questionar os rumos do seu trabalho.

O Supervisor Pedagógico passa a ser, nesta ótica, o elemento de controle que deverá assegurar a concretização dos objetivos propostos ao Sistema de Ensino. Sua posição passa a ser equivalente a de um agente numa empresa: compatibilizar os interesses dos proprietários e dos agentes productivos, que na concepção "taylorista", subjacentes às modernas teorias de organização, são possíveis de compatibilização. Disso decorre a função do Supervisor de restaurar o equilíbrio através da correção das disfunções surgidas durante a execução, ou seja, ajustar a realidade ao modelo. Entre a contradição de um modelo formal, único, estático e uma realidade dinâmica, situa-se um Supervisor destituído de poder de decisão e de autonomia, decorrente da centralização das decisões expressas nas leis e nos planos do Órgão Central.

O modelo de Supervisão implantado no Estado reduz os graves e complexos problemas que se manifestam a nível educacional como a evasão, a repetência e a má qualidade



de ensino, a problemas meramente técnicos, passíveis portanto de soluções técnicas, das quais o Supervisor deve ser o depositário de fórmulas e receitas. Como nos lembra Coelho "essa concepção da Educação supõe que a mesma nada ou quase nada tem a ver com a Sociedade, como a estrutura econômica, o poder, a existência concreta da estrutura de classes. Esta visão de Educação não concebe a relação dialética existente entre Educação-Sociedade, segundo a qual a Sociedade determina a Educação, mas é determinada por ela também. Em decorrência, a Educação é tida como neutra, desinteressada, essencialmente técnica, ficando assim camuflada a natureza sócio-política da prática pedagógica. Mas, enquanto realidade concreta, a Educação é um fenômeno essencialmente político, uma manifestação das relações de poder existente na sociedade a nível político, econômico, social, histórico e cultural. O ato educativo e a prática supervisória não são neutros, descomprometidos das relações de poder existentes na sociedade; queiramos ou não, a Educação é, em virtude de sua própria natureza, um ato político, essencialmente comprometido com as relações de poder existentes na Sociedade, com a reprodução da divisão social, com a acumulação do capital". (Coelho, 1980, p. 4-5).

A restrição do poder do Supervisor na Escola à tarefa de controle da execução de um modelo dito neutro e objetivo, é também ela um ato político destinado a reproduzir e legitimar a divisão social do trabalho que se tem na sociedade capitalista. A aparência de natural e racional atribuída à divisão do trabalho na Escola nada mais é que

*"a própria racionalidade capitalista, da qual o taylorismo é a encarnação e a expressão, que, em nome de uma crescente eficiência na execução das tarefas, de uma maior racionalização do trabalho, fragmenta o seu processo, separando radicalmente, de um lado, os que sabem, planejam e decidem e, de outro, os que fazem, executam". (Ibid, 1982, p.32-33).*

Este trabalho revelou a contradição da Supervisão na atualidade. Se a Supervisão, em seu modelo Técnico-Burocrático, aparece à experiência como necessário ao bom de desempenho da atividade docente, o seu histórico evidenciou que foi necessário para o desenvolvimento da dependência brasileira ao "know-how" norte-americano. Se enquanto teoria, a Supervisão aparece como sistematização e ordenação das regras do fazer pedagógico, por outro lado, a Supervisão evidenciou-se como teoria do controle e da submissão a um poder do Órgão Central, que acabou levando o Supervisor a exercer um papel controlador principalmente dos aspectos burocráticos da estrutura escolar. Um papel isolado e pouco motivador. Um papel de fiscal do sistema, pouco crítico e criativo, distante e antagônico da formação teórica que permeou sua especialização.

A prática da Supervisão, através das técnicas prontas, exigências da racionalidade teórica, mostraram no decorrer destes anos a robotização do Professor e do próprio Supervisor, que se demitiu ou que foi demitido do seu Papel de Educador.

A implantação da Supervisão trouxe graves consequências para a Educação, entre essas, a crescente incompe

tência do Professor, pela interposição entre ele e seus alunos, pelo Supervisor. Daí, *"a simples existência da Supervisão na Escola legitima a divisão social do trabalho e, portanto, a expropriação do saber e da competência do Professor, tornando praticamente impossível a compreensão e o controle do processo de escolarização pelo Professor, bem como, negando-lhe poder de decisão e rejeição. Consagra, pois, a completa separação entre o ato de ensinar-educar e seu controle e direção, estabelecendo, apenas, uma relação de simples exterioridade entre ação-execução e pensamento-decisão-direção-controle"*. (Ibid, 1981, p.9).

A divisão entre Supervisor (Especialista) e Professor (não Especialista) evidencia a desvalorização do Professor, reduzido à condição de mero executor e, portanto, colocado em posição inferior na estrutura hierárquica da Escola e com salário mais baixo. Fica para o Professor apenas a execução, visto que tudo já foi decidido e programado em outra instância. Dessa forma, subestima-se a capacidade reflexiva do Professor, reprimindo sua capacidade intelectual e criadora, reduzindo seu trabalho a uma repetição interminável de uma série de atividades parceladas.

A consequência deste modelo Técnico-Burocrático implantado não foi, portanto, a melhoria da qualidade do Ensino, mas a incompetência do Professor que vê no Supervisor aquele que o treina, que dosa seu conteúdo, que demonstra como ele deve dar aulas, que escolhe sua metodologia e seu livro didático, que elabora e/ou fiscaliza suas pro-

vas mensais. Esse modelo de Supervisão, longe de ser neutro, evidentemente é político como toda ação pedagógica. Serve à manutenção da Sociedade e da Escola Brasileira atual. A contradição não se situa pois somente entre a teoria e a prática supervisória, mas também, entre um modelo teórico prático importado e a realidade brasileira.

A questão educacional no Brasil tem-se mostrado, historicamente, um problema crítico. Do ponto de vista econômico, social e político, o País se foi constituindo sob a lógica da modernização conservadora. Nunca houve no Brasil, segundo Leroy (1986), uma transformação profunda no Sistema Educacional, mas apenas reformas, igualmente conservadoras.

Nas últimas duas décadas, têm aumentado visivelmente os estudos, pesquisas e publicações que buscam abordar os problemas educacionais da realidade brasileira, numa perspectiva crítica. Revelam que as idéias, as propostas e os planos bem estruturados e com uma linguagem "progressista" são tomados como forças reais de transformação.

Para a realidade brasileira não bastam bons planos e propostas. Há necessidade de se dimensionar as forças reais que estão em jogo e que têm no Sistema Educacional, apenas um campo fértil para conservar seus interesses corporativistas e político-clientelísticos.

A Administração Educacional é comandada basicamente por critérios políticos que refletem os interesses da classe dirigente e as grandes reformas do setor educacio-

nal, voltadas para a modernização e descentralização do Sistema de Ensino, mantêm seu caráter conservador, apesar de aparentemente transformadoras.

A reorganização do Sistema Administrativo do Ensino no Estado de Minas Gerais, na década de 70, foi justificada pela necessidade de se criar condições para a implantação da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, prevista pela Lei Federal 5.692/71.

A perspectiva cultural que se criou foi acentuadamente voltada para o progresso e para a eficiência. Surge, no Estado, uma Política Educacional que apontava a Educação como "investimento" e como "serviço social básico". A idéia de "investimento", embora apresentada como voltada para a promoção social do indivíduo, tinha como objetivo justificar as medidas que o governo pretendia pôr em prática no sentido de garantir a mão-de-obra requerida pelo modelo de desenvolvimento econômico, principalmente pela industrialização prevista para o Estado. Com a Ideologia da Educação como "serviço social básico", procurava assegurar que a população visse na política adotada uma preocupação do governo com os interesses de todos os cidadãos, obscurecendo as diferenças de classes, colocando este serviço como igual para todos sem considerar suas origens econômicas e sociais. Tal Ideologia caracteriza a preocupação do grupo dirigente em construir sua hegemonia junto à classe dominada, criando redistribuições simbólicas que permitam transformar em valores de quase todos, as normas que moldam um estilo de participação e organização política que

de fato garantem o atendimento dos interesses dos setores dirigentes e das classes dominantes.

A racionalidade administrativa retomou a força de 1964 e em nome da "eficiência", cujo eixo central era o desenvolvimento econômico, montou-se um esquema altamente controlador de projetos em todas as áreas. Na área educacional, esse esquema teve como resultado uma proposta de descentralização administrativa (tão enfatizada quando da criação das DREs e retomada naquele momento com tanta força), que fortaleceu o controle central. Elaboravam-se projetos para a área educacional justificados técnica e politicamente pelos tecnocratas dos órgãos centrais. Mas, a execução desses projetos, mesmo ficando sob a responsabilidade dos órgãos regionais (DREs) era coordenada e avaliada pelo órgão central, de modo a garantir o atendimento de suas finalidades, demonstrando dessa forma que o controle do Sistema Educacional permanece entregue ao órgão central. Isso se evidencia na análise da estrutura administrativa do Ensino de 1º grau, na década de '70, quando Leroy (1986) em sua pesquisa, conclui que dentro da Administração Pública o Setor Educacional foi sempre um dos campos mais favoráveis à distribuição de poder entre os diferentes grupos da classe dominante. Prossegue colocando que as reformas administrativas promovidas pelos governos foram em geral norteadas no sentido de dar-se uma resposta às necessidades econômicas de cada momento; mas no que diz respeito ao Setor Educacional, essas reformas, antes de tudo, o preservaram como campo aberto à participação das frações dominan-

tes que sustentam o poder político do Estado.

Constata que as mudanças propostas pela Lei 5.692/71 ocorreram num momento político administrativo altamente autoritário e centralizador. Conseqüentemente, a maior parte das medidas a nível de resoluções e portarias tomadas a partir desta época procuraram, cada vez mais, colocar nas mãos das Secretarias Estaduais o controle das decisões, negando assim a descentralização proposta na lei maior.

Ao propor uma nova Orientação Educacional, a Lei 5.692/71 pressupunha conceitos pedagógicos baseados em Teorias Educacionais modernas que, na maior parte das vezes, eram desconhecidas dos integrantes do Sistema de Ensino.

A Reforma, buscando assegurar a melhor Produtividade do Ensino como fator decisivo no Processo de Desenvolvimento Sócio-Econômico do país, foi planejada na cúpula do Sistema, sem qualquer consulta prévia a Professores e outros Agentes Educacionais que seriam, no futuro, os que deveriam efetivá-la. Não havia, portanto, qualquer compromisso ou motivação dos Educadores em relação àquela proposta legal.

Para que as mudanças se concretizassem, chegando até às salas de aula, foi preciso investir nos recursos humanos, ou seja, foi preciso garantir oficialmente algum tipo de Supervisão, para que as novas propostas chegassem até aos Professores e Alunos. O passo seguinte era o de estabelecer a Teoria e a Prática, que deveriam informar a Ação desses novos Profissionais. Aí então é que as contradi-

ções começam a se manifestar, pois uma teoria só é válida se informa uma prática crítica e conseqüente. Caso contrário, ela acaba tornando-se muitas vezes um elemento desarticulador da própria prática. Portanto, pensar os aspectos teóricos da Supervisão Escolar só faz sentido em função de um exame paralelo da prática do Supervisor Pedagógico na Escola.

Na hora de dar conteúdo substantivo à Formação Teórica desse Especialista, coerente com a sua Prática na Escola, aparecem profundos desvios gerados pelas limitações que a realidade impõe a qualquer mudança arbitrariamente implantada.

Teoricamente, o modelo de Escola que a Lei 5.692/71 trazia implícito era o de uma Escola à serviço do desenvolvimento do país, descentralizada e voltada para os interesses da comunidade na qual se inserisse. Esta idealização via na Escola um Sistema Social formado de grupos e subgrupos (Alunos, Professores, Técnicos, Comunidade) interagindo entre si e formando um todo orgânico e harmonioso. A Unidade Escolar neste modelo nunca deveria se caracterizar como uma soma de atividades paralelas comandadas e interligadas por estruturas administrativas exógenas. Ao contrário, o conteúdo, ritmo e controle das atividades educativas seriam estabelecidos por cada comunidade escolar de acordo com as suas necessidades e interesses.

É pois para desempenhar essa variada tarefa de atender às diferentes demandas escolares e às múltiplas especializações exigidas pela tecnologia moderna que se fez



necessário generalizar ou implantar no Sistema de Ensino no vos papéis ao lado dos já existentes.

A Supervisão neste quadro passa a ser vista como um processo dinâmico que garante parâmetros para a relação Ensino-Aprendizagem que se realiza na Escola.

A partir daí centram-se as atenções em como preparar o elemento que deverá dinamizar esse processo, o Supervisor Pedagógico.

A Formação do Supervisor, apoiada em um modelo importado, que minimiza a tarefa de inspeção e fiscalização dos aspectos burocráticos da Escola enfatiza uma atuação mais técnica voltada não só para a liderança do Sistema Social Orgânico que a Escola pretende ser como também para o acompanhamento do Processo de Ensino-Aprendizagem, elemento básico do trabalho pedagógico.

De um modo geral a Formação de Educadores pensada pelos americanos e efetivada no PABAEI constitui-se na linha de preparação de Técnicos para o desenvolvimento dentro de uma visão tecnicista. Isto se pode constatar pelos objetivos básicos declarados nos documentos do PABAEI e no exame do Currículo dos Cursos ministrados onde verifica-se a inexistência de Disciplinas questionadoras do Papel da Educação dentro da Sociedade Brasileira e fundamentadoras do desempenho crítico do Educador. A ênfase do Currículo incide mais nas Ciências do Comportamento e nas Técnicas. A partir desta perspectiva a Formação dos Educadores sem cuiar de pensar as finalidades da Educação, no sentido de a-

justá-la aos reais problemas de nosso país, volta-se para o aperfeiçoamento dos meios, colocando neles a esperança da eficácia da Educação.

Entretanto, a inexistência de uma preocupação com uma Educação ajustada à Sociedade Brasileira não significa ignorância da ligação entre Educação-Sociedade. O que ocorre é que os Educadores que pensam esta Educação, convictos da existência dos ideais de vida e de Educação americanos, parecem acreditar na coincidência entre os objetivos da Sociedade Americana e da Sociedade Brasileira. Obviamente existe, também, preocupação com as peculiaridades da realidade brasileira, com suas características próprias. Esta preocupação, porém, não se refere aos aspectos essenciais, àqueles em que as duas sociedades são radicalmente diferentes. Esta linha teórica que dá ênfase à liderança, à avaliação e à retro-informação que devem permear o trabalho integrado de Supervisão Escolar, do qual Diretor, Técnicos e Professores participam, tem razão de ser dentro do contexto histórico onde teve origem, onde esses elementos são escolhidos e mantidos pelos representantes da comunidade. Todos precisam conhecer as expectativas e necessidades locais a fim de estabelecer objetivos educacionais e linhas de ação mais adequadas aos interesses específicos das diferentes realidades. A Supervisão Escolar passa, assim, a ser compreendida como um esforço conjunto de Especialistas e Professores para a realização dos objetivos propostos.

No entanto, a realidade brasileira é outra. O

Sistema de Supervisão gerado, seja a Nível da Unidade de Ensino ou das outras instâncias do Sistema Educacional, a Nível Regional (Delegacias ou Coordenadorias), tem sua atuação sempre atrelada a decisões impostas pelo órgão de Nível Central e alheias aos interesses e necessidades da comunidade escolar onde atua. Conseqüentemente os modelos pedagógicos ou administrativos, que a Supervisão deve incrementar, são sempre decididos sem a sua participação. Além disso, a autonomia do Supervisor Pedagógico para atuar no interior da Escola é praticamente nula. O papel de líder do grupo, de avaliador dos profissionais e dos recursos envolvidos no processo de Ensino-Aprendizagem cabe, talvez, ao Diretor Escolar, não ao Supervisor que tem sua atuação, várias vezes, controlada pelo seu chefe imediato.

As análises críticas da prática que o Supervisor vem, em geral, desempenhando na Escola Pública revelam que ela pouco ou nada tem a ver com a linha teórica americana que a gerou.

Do ponto de vista pedagógico, a atuação em Equipes de Supervisão implica no domínio de conhecimentos de Didática, Metodologia do Ensino e de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem que, em geral, o Supervisor não possui.

Quase nenhum embasamento crítico lhe é oferecido por Disciplinas como Filosofia e História da Educação. Elas têm se constituído, geralmente, num elenco empobrecido de datas e ocorrências esparsas.

É tal o desconhecimento da História da Educação, que analisa acontecimentos atuais na área da Educação não como parte de tendências históricas que vêm se manifestando há algumas décadas, mas como se fossem ocorrências totalmente novas e desvinculadas de momentos anteriores. Esta falta de memória histórica tem, muitas vezes, levado o Supervisor a percorrer falsos caminhos que bem poderiam ser evitados.

Pior ainda é o conhecimento que se lhe oferece sobre o quadro legal e sobre a Estrutura e Funcionamento do Ensino.

Como lhe falta embasamento histórico, ele estuda a legislação mecanicamente, sem entender que por trás de cada lei existe uma parte viva, um caminho que foi percorrido. Uma lei reflete uma negociação feita num dado momento, onde diferentes forças estavam disputando a liderança do processo político da sociedade. É somente quando se sabe quais os grupos que estavam envolvidos e quais os seus objetivos, que tem-se a possibilidade de conhecer os limites e as implicações de uma dada legislação.

Essa ausência de fundamentação teórica nos Cursos de Formação dos Especialistas em Educação assume, na década de 80, um lugar central na discussão dos problemas educacionais do país.

Existe um certo consenso no sentido de admitir que é fundamental que a análise dos problemas educacionais não se faça de modo desligado do contexto mais amplo que lhe

dá as características, isto é, a realidade sócio-política.

O debate sobre a Formação dos Educadores de modo geral, apresenta interesse político indiscutível, pela função que eles desempenham ou podem desempenhar no desenvolvimento social e econômico do país como Agentes de Transformação Social. Atualmente o debate surge no contexto da discussão sobre o Curso de Pedagogia, que desde a década de 70 já constava nas "preocupações vivas" do MEC.

Segundo Pino (1980) dois riscos corre esse debate. Em primeiro lugar, o reformismo, quando há maior preocupação com a reformulação da estrutura curricular em que se dá a Formação dos Educadores e redefinição de funções específicas dos Especialistas em Educação, conforme os pareceres e indicações do Professor Valnir Chagas, não questionando a Política Educacional como um todo, onde o Curso de Pedagogia adquire seu sentido próprio. Em segundo lugar, o radicalismo, com a negação da validade e da legitimidade política de qualquer mudança dentro do Sistema Educacional, se não for ela acompanhada de mudanças fundamentais nas estruturas capitalistas da sociedade.

Além desses, surge o imobilismo em consequência de certos impasses ocorridos, que levam os Educadores à rejeição de eventuais alternativas estratégicas, que permitam abrir o caminho para maiores mudanças, clamadas pela maioria, mesmo que nem todos vejam essas mudanças do mesmo modo, uma vez que os interesses sociais e políticos são bem diferentes e conflitantes e nem sempre bem definidos e manifestos. Uma atitude imobilista assumida pelos Educadou

res é deixar enredar por uma concepção economicista mecânica e reducionista que os leva a acreditar que o processo de transformação se dá apenas na economia. Espera-se essa mudança no econômico, como se ela fosse se dar por si só, espontaneamente, pela realização final das contradições do capitalismo, sem qualquer participação do homem, quase sem luta. Outra opção imobilista é a dos "messianismos pedagógicos" que insistem em mudar a sociedade pela Educação. Ingênuos ou não, enquanto lutam apenas no âmbito educacional, ajudam a manter o essencial da sociedade intocado: sua estrutura de propriedade e renda, a organização da economia.

Atente-se que, na década de 80, esta última opção imobilista foi assumida pela maioria dos Educadores que insistem em lutar por uma transformação na Sociedade através das transformações na prática dos Educadores, na Escola e na Educação como um todo. As análises do movimento educacional nesta época revelam uma forte tendência à reflexões da prática pedagógica dos Educadores e que a tônica dos discursos é a reformulação dessa prática e do Curso que a informa, objetivando transformações na Escola-Educação - Sociedade.

De um modo geral, os Educadores partindo de uma reflexão sobre suas práticas, apontam para a necessidade de um trabalho educacional coletivo que venha a contribuir com a reinvenção das Práticas Pedagógicas, dos Conteúdos, dos Materiais Didáticos, enfim, do Currículo.

Entre as críticas que se fazem entre os Cursos de Formação do Especialista, em geral, está aquela que o aponta como esvaziado de uma sólida fundamentação teórica que permita aos egressos um referencial crítico, através do qual possam entender o complexo processo das relações sociais e buscar alternativas para solucionar os graves problemas que afligem a Educação e o Ensino.

Existe um certo consenso no sentido de admitir que os Cursos de Pedagogia precisam ser imediatamente reformulados e que essa reformulação deve, no entanto, passar pela consideração do referencial teórico que está a emergir da própria realidade brasileira, nestes últimos anos de luta, em busca da democratização da Educação e da Sociedade.

Entretanto, aos Educadores cabe considerar as características da Sociedade Brasileira onde de um lado está a força dominadora de uma classe, gerada nas relações infra-estruturais e confirmada na superestrutura que impõe sua concepção de mundo. Do outro lado, temos a subordinação do pensar e do agir de outra classe que, submetida à força dos aparelhos ideológicos da classe que domina, sequer consegue entender sua condição de dominado, obstaculizando ações que possibilitem formar a unidade capaz de superar a própria dominação.

Esses limites estruturais, refletidos nas conjunturas políticas que determinam o jogo de correlações de forças em determinados momentos do movimento social, não têm sido muitas vezes percebidos com clareza pelos Educadores que acabam por assumir no interior das Escolas e dos

Sistemas de Ensino, exatamente o jogo do poder, ou seja, o do imobilismo em função da consciência ingênua de que nada é possível fazer ou que lutar para mudar, é um esforço sem ressonância.

A dificuldade, portanto, tem se manifestado a nível da ação, onde tem sido problemático viver a unidade teoria/prática.

O Educador que assume parte do povo e com ele trabalha, não tem a ilusão de poder transformar o mundo apenas por sua prática educativa e também que a Educação, isolada, possa fazer transformação na Sociedade. Mas, há que se ocupar o espaço educacional, há que se neutralizar a imposição da hegemonia dos exploradores sobre o povo em todos os lugares onde ela se dá, inclusive na Escola. Não há dúvidas de que para haver mudanças essenciais é preciso se alterar a organização produtiva da Sociedade. Todavia, o que se precisa ter em mente é que é o homem comprometido que, por sua ação como sujeito da história, tem o que Gramsci chamou a "iniciativa revolucionária", recusando o imobilismo, a passividade.

É importante que se entenda que o pensar coerente e a prática, o agir revolucionário, não surgem espontaneamente. Exigem um trabalho árduo e persistente que passa pela sistematização e aprofundamento do conhecimento elaborado e pela compreensão da realidade de onde emerge e opera transformações.

Também é importante que se entenda, que não é a e



xistência de uma lei que transformará um determinado profissional numa peça importante dentro da Escola. Ao contrário, é o exercício de uma prática coerente e comprometida que possibilitará aos vários profissionais o reconhecimento de sua função social.

Como, então, trazer para a Formação dos Educadores a crença na possibilidade de construir a liberdade e a justiça social nesta sociedade extremamente contraditória?

Muitas Universidades e Faculdades de Educação, isoladas, já constituíram grupos e comissões para estudarem o problema e apresentarem propostas alternativas. No entanto, constata-se que as propostas elaboradas não ultrapassaram os limites das Faculdades permanecendo desconhecidas de outros grupos que estão fazendo o mesmo.

Muitas vezes os resultados dos estudos e debates, de Encontros dos Educadores, documentados e enviados ao MEC, expressando o pensamento e as tendências dos Educadores e Educandos do país, não são suficientemente considerados inviabilizando transformações mais sólidas e amplas. Isto permite aos Educadores questionar o Sistema Educacional em relação à sua função numa sociedade de classes, à função dos Educadores nesse Sistema, à competência das decisões em Educação e quê decisões. O fato de o "Sistema Educacional ser usado como instrumento privilegiado de construção/manutenção da hegemonia dos grupos dirigentes revela, segundo Leroy, dentro do modelo de desenvolvimento econômico e social, a irrelevância da Educação como geradora

*de uma consciência crítica, de acesso ao saber universal e domínio desse saber". (Leroy, 1986, p. 145).*

Estas iniciativas do MEC estão sempre marcadas pelo modo de proceder do Sistema Centralizador que sempre (e sobretudo nos últimos anos) marcou as decisões em Educação no país. Organizam-se comissões restritas e consultam-se algumas "autoridades", deixando de lado a grande massa dos Educadores.

Esta situação vem demonstrar que esta tendência centralizadora do MEC e de todo o Sistema Educacional é fortalecida pelas conseqüências da má formação para a participação dos Educadores e conseqüentemente, do hábito de participar nas determinações governamentais.

A ausência do hábito de participação e sua passiva aceitação, podem ser interpretadas como resultantes de todo um processo de massacre ideológico vivenciado no país no período compreendido entre 1964 a 1978.

A reflexão sobre os limites e as possibilidades da participação dos Educadores nas determinações e decisões governamentais na área educacional, visando um planejamento participativo, conduz às seguintes considerações:

O planejamento participativo inclui-se nos planos das Ações do Poder Público e das Instituições que trabalham com comunidades, populações e grupos de um modo geral. Assim, como existiu o discurso oficial da "integração" numa certa época histórica, existe, recentemente, o discurso da "participação" integrando as propostas do Estado.

Em torno da concepção de participação giram inúmeras divergências. É ingênuo pensar que basta todos concordarem que participar é o objetivo, para que ele venha a ser conquistado.

A polêmica revela o emaranhado de contradições que permeia a tentativa de promover a participação dos Educadores em projetos de mudanças na área educacional. Trata-se de algo em processo de construção, bastante avançado no plano teórico-metodológico, mas ainda incipiente enquanto realização.

Os projetos continuam sendo pouco flexíveis, já tendo, na maioria das vezes, definidas algumas de suas prioridades. Apresentam-se aos Educadores com uma dose de formulação e de decisão tomadas sem a sua participação.

Cresce e predomina a contradição dos órgãos promotores da participação e de seu desenvolvimento junto aos Educadores.

Essa contradição desvenda a natureza do poder: propõe a participação, mas sonega o acesso às decisões fundamentais. Isto não é casual. Revela simplesmente a hegemonia, no bloco do poder dos grupos não identificados com os interesses dos Educadores.

Considerando a recente superação do regime ditatorial, a qual possibilitou o acesso ao poder de uma composição de forças que, dentre outras coisas, se propõe a fortalecer as propostas de planejamento participativo, cabe ressaltar o fato de que as forças anteriormente afinadas

com as práticas ditatoriais ainda possuem forte peso. Foram num determinado momento, a vanguarda da mudança, o que quer dizer que significaram o novo dentro do velho regime, mas atualmente, podem ser consideradas o velho dentro do novo regime, do ponto de vista da participação.

Aponte-se ainda a falta de transparência no sistema de informações. Admitindo-se que a posse e o controle das informações significam poder, sua sonegação aos Educadores envolvidos no processo, implica na negação da participação.

Note-se que, no universo complexo em que se dão os processos de resgate da participação, a vivência mostra que não reside, exclusivamente, na clareza da perspectiva de participação a ser assumida, a chave para a sua realização, muito embora as discussões sobre o tema concentrem aí o seu enfoque. Não é suficiente ter somente claras a concepção de participação e metodologia da aprendizagem da participação para realizar o planejamento participativo. É preciso também compreender e considerar o conjunto das relações e das determinações que envolvem os dirigentes do Sistema Educacional, enquanto representantes do Estado, e os Educadores, interferindo nas suas formas de sentir-pensar-agir.

Conclui-se que as práticas resultantes das propostas de participação nas decisões na área educacional objetivando amplas transformações, provocam polêmicas entre os próprios Educadores. Denunciam-se de um lado a manipulação e o controle dos Educadores por parte do Estado, e de

outro, exaltam-se as conquistas de espaços nas discussões. No entanto, a realidade revela que o movimento em busca da participação no processo decisório na área educacional não vem obtendo níveis de participação desejáveis.

Assim sendo, quais seriam as perspectivas, se é que existem, no momento, de realização do planejamento participativo Estado-Educadores, objetivando transformações na Educação, especificamente na área de estudos sobre a Formação dos Educadores?

Para alguns teóricos as contradições demonstram que as lutas sociais, econômicas e políticas estão presentes e vivas. E que isto revela as possibilidades do planejamento participativo. Considerando que os interesses dos Educadores contam com o apoio de forças sociais, que lutam pela sua afirmação, supõem que o conjunto das práticas vivenciadas, o enfrentamento das questões que delas emergem, aliados à generalização e ao fortalecimento dos movimentos sociais e sua capacidade de forjar alianças e conquistas fatias de poder, permitirão avançar na discussão das propostas de participação e fortalecer as condições de efetivação do planejamento participativo na área educacional.

Acreditar que isso é possível, é acreditar na possibilidade da transformação social no sentido da afirmação dos interesses dos Educadores.

A análise do movimento dos Educadores na década de 80 buscou confirmar no discurso vigente dos mesmos, especialmente dos Especialistas em Educação, habilitados em

Supervisão Escolar, ser da competência da Organização dos Especialistas, através do movimento das Associações dos Supervisores Educacionais e/ou Pedagógicos a viabilização de propostas alternativas, buscando a participação dos Educadores no processo decisório na Educação do país, objetivando um planejamento participativo. Aí então torna-se necessário tecer considerações expondo sobre o que a análise desses movimentos, a Nível Nacional e Estadual, na atualidade, traduz.

A primeira destas considerações diz respeito à fragilidade da organização e do movimento dos Supervisores Pedagógicos, que de um modo geral, traduz-se numa aparente inércia diante das propostas do pensar e do agir coletivamente, elaboradas pelos próprios Educadores. A justificativa para esta situação se apoia, em parte, na origem da Supervisão Escolar Brasileira, que de certa forma explica porque foi criada e como isto se deu na prática.

Constata-se, na maioria dos Estados Brasileiros que a organização dos Supervisores Educacionais e/ou Pedagógicos, como categoria, não possui nenhum poder de barganha com os dirigentes educacionais.

Originariamente, muitos destes núcleos de organização de Supervisores emergiram no próprio bojo das Secretarias de Educação, onde a maioria dos Supervisores atua como elemento integrante do Sistema Oficial de Ensino. Assim, estes núcleos vêm tentando se organizar como entidades de classe, mas pelo fato de sua prática não extrapolar o limite de sua origem, atua de forma atrelada a estes ór-

gãos sem nenhum poder de autonomia.

No entanto, o movimento da Supervisão não pára. Em outros espaços surgem mais núcleos de organização de Su  
pervisores, mas com características diferentes das anterior  
es mencionadas. Surgem com preocupações de caráter corpor  
ativistas e com outras preocupações na área educacional. Vinculadas às organizações anteriores, argumentam sobre a  
necessidade de se organizarem coletivamente, para juntos l  
utarem pela transformação social da realidade brasileira.

Assim, os Supervisores vivem hoje em sua organiza-  
ção de classe a contradição do desejar entidades fortes, com  
bativas e autônomas e na prática, construir entidades frá-  
geis, assistencialistas, de caráter corporativista e atre-  
ladas ao poder vigente.

A análise do movimento nos últimos anos revela pequenos avanços na tentativa de apontar pistas para a superação dos limites históricos da Supervisão, visando alcançar os objetivos propostos, de promover a integração e o desenvolvimento sócio-cultural da categoria.

Destaca-se nesse movimento a organização e a realização dos ENSEs na tentativa de mobilizar a categoria na busca dos interesses profissionais dos Supervisores. Segundo as informações contidas nos relatórios dos encontros realizados, as três principais lutas que impulsionaram a categoria em sua expressão política, na década de 80, foram: a criação das associações, a realização dos ENSEs e a regulamentação da profissão.

No entanto, pela análise dos documentos - sínteses dos ENSEs realizados, de estudos sobre o movimento sindical da categoria dos Supervisores e pelas entrevistas realizadas com as lideranças do movimento dos Supervisores no país e particularmente no Estado de Minas Gerais, constata-se que a fragilidade, a inércia e o corporativismo são fatores influentes que interferem na luta desses profissionais pelo alcance dos objetivos propostos por essas associações.

A história da AMISP não se diferencia das outras Associações de Supervisores do país, e também, das Associações dos outros Especialistas em Educação: é de lutas isoladas, desarticuladas politicamente e muitas vezes até de descrédito entre seus próprios associados, que não referendam as ações de sua entidade, o que traduz pelo esvaziamento das assembléias, pelo pouco comparecimento nos dias de eleição, pelo não pagamento das anuidades, pelo não comparecimento aos eventos promovidos pela entidade. Assim, explica-se a falta de credibilidade da entidade diante das autoridades estaduais e a conseqüente situação em que se encontram os Supervisores Pedagógicos no Estado.

A diretoria da AMISP entende que é inadiável a reversão desse quadro e pretende desencadear ações que fortaleçam o movimento dos Supervisores Pedagógicos no interior e na capital do Estado.

No entanto, como a entidade não é algo abstrata ou não é apenas sua diretoria, acredita na participação de toda a categoria nesse processo de mobilização, embora sai



ba que a mesma depende da vontade política de cada um de seus representantes, na busca de caminhos que modifiquem esse atual quadro.

Afirma, ainda, que enquanto as diversas categorias se mantiverem brigando por seus respectivos mercados de trabalho, isoladamente, priorizando os seus interesses particulares, estarão fazendo exatamente o chamado "jogo do poder", pois continuarão inexpressivas enquanto forças de reivindicação e dificilmente conseguirão se sobrepor aos setores conservadores da sociedade, que não têm interesse em melhorar o padrão da Escola Pública, dos Profissionais Especialistas e a Educação de um modo geral.

Manifesta-se assim, de forma clara e objetiva o interesse da categoria dos Supervisores Pedagógicos em buscar o apoio de outras categorias dos Especialistas e até dos Professores, objetivando conquistar e garantir espaços para maiores realizações para os Supervisores.

Observa-se que a diretoria da entidade assimila e incorpora as justificativas da postura assumida pelos Supervisores em relação ao movimento da organização e dos objetivos da mesma, na qual está vinculada como associada e como dirigente. Esta postura contraditória da diretoria fica evidenciada no momento dos relatos sobre o movimento e da exposição das justificativas da não mobilização da categoria em relação à sua associação.

O fato da entidade representativa dos Supervisores Pedagógicos ser ainda uma Associação, revela que a mes

ma não dá peso político legal e necessário para que possa estabelecer negociações salariais ou que envolvam outras questões trabalhistas, uma vez que o Ministério do Trabalho reconhece, apenas, os Sindicatos organizados e devidamente registrados. Portanto, embora a AMISP seja a Associação específica da categoria de Supervisores Pedagógicos, não responde totalmente aos anseios, às expectativas e às preocupações dos Supervisores, que de um modo geral, preocupam-se mais com as questões corporativistas, com seu salário, com seu plano de carreira no Magistério Público, que propriamente com as questões educacionais.

A questão primordial desse trabalho, que buscou de finir o real Papel do Supervisor Pedagógico no Contexto Educacional Brasileiro, tendo o Estado de Minas Gerais como ponto de partida para a sua concretização, chega ao final sem pretender esgotar o tema polêmico, político, contraditório, que envolve o debate sobre os Especialistas em Educação, levantando questões que esse estudo, por suas limitações, não conseguiu superar.

Sem a pretensão de enquadrar essa conclusão numa linha mecanicista dos fatos, considerando que, como a coisa foi criada, assim está determinada e para sempre, pretende-se destacar o valor do movimento social que se faz na sociedade e, por acreditar nele, na busca de saídas alternativas para os problemas educacionais, como nos lembra Cury, de que *"a saída está nas saídas que o movimento social puder encontrar"* (Cury, 1981, p. 20), espera-se que a nova LDB, em elaboração, tenha no seu texto um caráter me-

nos conservador, mais próximo e coerente com as necessidades da realidade brasileira, entre estas, a de valorização do Professor, (em sua totalidade), elemento realmente indispensável e dinamizador do Processo Ensino-Aprendizagem da Educação do país. A justificativa para essa proposta se respalda na forte tendência que os Educadores "progressistas", preocupados com a transformação da Escola-Educação-Sociedade, têm, na defesa das propostas elaboradas nos Encontros organizados e patrocinados pelas respectivas entidades, entre elas, a que se refere à renovação da prática educativa, quando ficou evidenciada a necessidade da presença do Supervisor na Escola Pública, por ser o elemento imprescindível para a consolidação desse processo. O discurso da proposta informa que o Supervisor deverá, coordenando a vontade coletiva, numa visão integradora, desempenhar ações que, em cooperação com os demais Educadores, contribua para a concretização do Projeto Pedagógico Escolar.

Esta tendência em propor renovação na prática educativa e no Papel do Supervisor dentro da visão Gramsciana, onde o Especialista passa a atuar como um "intelectual orgânico", demonstra ingenuidade dos Educadores ou desconhecimento da essência do discurso de Gramsci sobre a construção de intelectuais orgânicos em contrapartida aos intelectuais tradicionais.

Segundo Gandim (1988),<sup>2</sup> o Supervisor não possui

---

<sup>2</sup>GANDIM, Danilo. *A formação do Supervisor Educacional e a nova lei do ensino*. Palestra realizada no Encontro Estadual de Supervisores, Rio de Janeiro, 1988.

uma visão clara das tendências da Educação Brasileira neo-conservadoras, neo-liberais, crítico-social dos conteúdos, democrático-popular, onde nas três primeiras o Professor é trabalhado para ser um técnico, um competente, um dominador do saber e na última, é trabalhado para ser um político, conhecedor dos problemas políticos-sociais do país.

Prossegue afirmando que a participação dos Supervisores nas leis e nas reformas do Ensino não efetiva-se, pois não se pode fazer uma Lei do Ensino se não se sabe para que serve a Educação. Constata-se que esse conhecimento pertence, ainda, aos dirigentes educacionais, intelectuais tradicionais, conservadores, que sob os argumentos de "garantir escola para todos e proporcionar a melhoria da qualidade do ensino", conserva sua hegemonia na Educação, há vários anos.

A proposta da renovação da prática educativa e da garantia de espaços para o desempenho do Supervisor, pelos Educadores, estende-se, também, à proposta do resgate da Escola Pública Brasileira, cuja história o Supervisor desconhece, assim como desconhece a sua própria história no Contexto Educacional onde está inserido. São inúmeras as tarefas que a categoria a qual pertence lhe atribue, desconhecendo ou não aceitando, talvez, a fragilidade desse profissional no Sistema de Ensino.

Esta conclusão não conseguiu evidenciar com clareza qual é a atribuição primordial que a categoria impõe ao Supervisor Pedagógico: se é resgatar o seu Papel como Educador, a Escola Pública ou o trabalho dividido na Escola.

Não há evidentemente uma linha coerente de pensamento e de atuação desses grupos supervisórios, pois a própria prática é contraditória. A essência das discussões e das propostas elaboradas por esses grupos supervisórios exclui a questão que essa conclusão considera fundamental e que está ligada à melhoria da qualidade do Ensino, que justificou a implantação do Sistema de Supervisão no país e particularmente no Estado de Minas Gerais, em 1974. A discussão sobre o Papel do Supervisor só interessa na medida em que esse Profissional-Educador se integre para o esforço coletivo buscando a melhoria do Ensino, através da reflexão e do entendimento do que é realmente essa melhoria do Ensino, isto é, do discernimento entre àquela proposta na legislação pelos dirigentes educacionais e à que aspira a Sociedade Brasileira. Não aquela melhoria do Ensino, onde ocorre o pseudo-repasse do saber sistematizado, que a Escola, como reprodutora das desigualdades sociais, preserva transmitindo e conservando as coisas inúteis do Ensino, mais o saber que conduzirá à formação da consciência crítica do indivíduo, primeiro passo em direção a uma transformação social.

Somente quando o Supervisor tiver uma visão do Homem, da Escola e da Sociedade Brasileira, poderá ter também uma visão da melhoria da qualidade do Ensino a que aspira a Sociedade, dessa Escola, e à qual essa conclusão se refere. Enquanto esse foco central não for assumido plenamente, isto é, discutir a Escola Pública Brasileira e a melhoria da qualidade do Ensino dessa Escola, nada terá vali

dade, inclusive as discussões, os debates, as propostas, os encontros acadêmicos ou de cunho corporativista, que as Associações patrocinam. E esta luta a categoria dos Supervisores não poderá desconsiderar.

Certamente, o que a categoria não sabe, por razões já discutidas e analisadas, é que a simples Associação de Supervisores não vai operar transformações nas ações dos Especialistas, objetivando mudar o Ensino, a Escola, a Sociedade. É a transformação da consciência do Educador, Supervisor Pedagógico e/ou Educacional, pressionado pela vontade coletiva do seu grupo, organizado, consciente, autônomo, que dará a esse profissional o sentimento de estar trabalhando no rumo certo, dando o melhor de si, tornando-se agente capaz do processo de Humanização do Aluno e da Sociedade.

No momento atual, acreditar na competência desse grupo, é utopia. No entanto, adverte Paulo Freire, que nas questões educacionais, o Educador deve andar sempre com um pé na realidade e o outro na utopia.

## BIBLIOGRAFIA

- ALVES, Nilda. A prática política do supervisor educacional. *Cadernos do CEDES*. São Paulo, Cortez, 1982, (6):14-27.
- ALVES, Nilda, coord. *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1985, 103 p.
- ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite. *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo, Loyola, 1986.
- AMMANN, Safira Bezerra. *Ideologia do desenvolvimento de comunidade no Brasil*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1981.
- APLLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982, 246 p.
- AQUINO, Rubim Santos Leão et alii. *História da sociedade: das sociedades modernas às sociedades atuais*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1978.
- ARAGÃO, João Guilherme. Resultados e perspectivas do sistema de cooperação bilateral do ponto IV. *Revista do serviço público*. Rio de Janeiro, jul., 1959, 1(84):34-46.
- ARAPIRACA, José Oliveira. *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo, Cortez, 1981.
- BALZAN, Newton Cezar. Perfil do supervisor necessário. *Cadernos do CEDES*. São Paulo, Cortez, 1982, (7):41-57.
- . Sete asserções inaceitáveis sobre a inovação educacional. *Educação e sociedade*. São Paulo, Cortez, jun., 1980, 2(6):119-39.
- . Supervisão e didática. In: ALVES, Nilda, coord. *Educação e supervisão*. São Paulo, Cortez, 1985, p. 37-62.

- BANDEIRA, Moniz. *Presença dos Estados Unidos no Brasil: dois séculos de história*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978.
- BERNARDES, Maria Paulina A. *A supervisão escolar em Goiás*. Rio de Janeiro, IESAE, Dissertação de Mestrado em Educação, 1983, 170 p.
- BOUDIER, Pierre & PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema do ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues, coord. *O educador: vida e morte*. 6. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1982, 137 p.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Refletir, discutir, propor: as dimensões de militância intelectual que há no educador. In: BRANDÃO, C.R., coord. *O educador: vida e morte*. 6. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1982, p. 71-88.
- BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: ———. *Ensino superior; legislação e jurisprudência*. São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1975, v.1, p. 8-22.
- . Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. In: ———. *Ensino superior; legislação e jurisprudência*. São Paulo, Ed. Revista dos Tribunais, 1975, v.1, p. 22-41.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- BRUYNE, Paul de & HERMAN, Jacques M. S. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais*. Trad. de Ruth Joffily. 3 ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, s.d., 252 p.
- CALIL NETTO, Marlene. *Educação e ideologia: a proposta de educação da Secretaria da Educação de Minas Gerais - ad*



- ministração 1983/87*. São Paulo, UNIMEP, Dissertação de Mestrado, 1987.
- CANDAU, Vera Maria. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. *Em aberto*. Brasília, ago., 1982, 1(8):19-21.
- CARDOSO, Heloísa. Supervisão: um exercício de democracia ou de autoritarismo? In: ALVES, Nilda, coord. *Educação e supervisão*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1985, p. 71-96.
- CHAGAS, Valnir. *Formação do magistério: novo sistema*. São Paulo, Atlas, 1976.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. Ideologia e educação. *Educação e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1980, 2(5).
- . *O que é ideologia?* 21. ed. São Paulo, Brasiliense, 1986, 126 p.
- COELHO, Ildeu Moreira. *A função do pedagogo na sociedade brasileira, hoje*. Seminário sobre a formação do educador. Goiânia, UCG/Departamento de Educação, 1980, mimeogr.
- . A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C.R., coord. *O educador: vida e morte*. 6. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1982, p. 30-49.
- . *Dimensões da supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira*. Trabalho apresentado no IV ENSE, Fortaleza, 1981, mimeogr.
- CRUZ, José L. Vianna. Planejamento participativo: reflexões sobre seus limites e suas possibilidades. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, maio/ago., 1986, 12(2):135-41.
- CRUZ, Lélia da. *A formação do supervisor educacional: uma análise comparativa do processo teórico*. Niterói, UFF/ Dissertação de Mestrado, 1987.

CUNHA, Luiz Antonio. A expansão do ensino superior: causas e conseqüências. *Debate e críticas*. São Paulo, 1975, (5):27-58.

———. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975.

———. Quem educa os educadores? *Educação e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1980, 2(5):41-6.

CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo, Cortez, 1985, 134 p.

———. *Exigências sociais e políticas para a supervisão educacional*. Fortaleza, trabalho apresentado no IV ENSE, 1981, mimeogr.

ENSES. Memória dos encontros nacionais de supervisores educacionais de 1978/84. *Documento da CENPASE*. Belo Horizonte, VII ENSE, 1984, mimeogr.

———. Relatório do I Encontro Nacional de Professores Universitários da Habilitação de Supervisão Escolar. Maceió, FENASE, 1988, mimeogr.

FIGUEIREDO, Jaci Camarão. *Quem é o pedagogo brasileiro?* S. ed. Belo Horizonte, 1978, mimeogr.

FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

———. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, C.R., coord. *Educação: vida e morte*. 6. ed. Rio de Janeiro, Graal, 1982, p. 89-101.

———. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. 4. ed. São Paulo, Moraes (Coleção Educação Universitária), 1980, 142 p.

- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improduti-  
va*. São Paulo, Cortez, 1984, 235 p.
- GADOTTI, Moacir. Revisão crítica do papel do pedagogo na  
atual sociedade brasileira. (Introdução a uma pedagogia  
do conflito). *Educação e sociedade*. São Paulo, Cortez,  
1978, 1(1):5-16.
- GONZALEZ, Miguel Arroyo. Operários e educadores se identi-  
ficam: que rumos tomará a educação brasileira? *Educa-  
ção e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1980, 2(5):5-23.
- GRAMSCI, Antônio. *Concepção dialética da história*. 3. ed.  
Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civiliza-  
ção Brasileira, 1978, 341 p.
- . *Obras escolhidas*. Lisboa, Estampa, (Coleção Teoria,  
21), v.1, 1974, 407 p.
- . *Obras escolhidas*. Lisboa, Estampa, (Coleção Teoria,  
22), v.2, 1974 b, 339 p.
- . *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3. ed.  
Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civiliza-  
ção Brasileira, 1979, 244 p.
- HECKERT, Bailinda Alice. *O supervisor pedagógico no contex-  
to educacional mineiro*. São Paulo, UNIMEP, Dissertação  
de Mestrado, 1987.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 3. ed. Trad. de Célia  
Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro, Paz e Terra,  
1985, 230 p.
- LEROY, Noêmia Maria I. P. *O gatopardismo na educação*. Rio  
de Janeiro, Dois Pontos, 1986, 168 p.
- LIBANEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a  
pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo, Loyola,  
1985.

- LODI, Lúcia Helena. *O consercadorismo pedagógico na formação do professor*. São Paulo, PUC, Tese de Mestrado, 1981, 165 p.
- MACIEL, Ciro Aguiar. *Proposta de projeto de código de ensino*. Belo Horizonte, SEE/MG, Divisão de Documentação e Arquivo da Assembléia Legislativa de Minas Gerais, 1960, p. 211-335.
- MARCONI, Marisa de Andrade & LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo, Atlas, 1986, 205 p.
- MARQUES, Marly M. da Silva. *Regulamentação do exercício profissional da supervisão*. Belo Horizonte, AMISP, 1984, mimeogr.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. São Paulo, Martins Fontes, 1977 a.
- . *O capital*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, liv.1, v.1, 1979.
- MELLO, Guiomar Namó de. *A supervisão educacional como função: aspectos sociológicos*. *Cadernos do CEDES*. São Paulo, Cortez, 1982, (6):51-9.
- . *Fatores intra-escolares como mecanismo de seletividade no ensino de 1º grau*. *Educação e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1979, 1(2).
- . *Magistério de 1º grau: da competência técnica promisso político*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1982, 151 p.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Constituição do Estado de Minas Gerais, de 21 de setembro de 1989*. Belo Horizonte, Assembléia Legislativa, 1989, 195 p.
- . *Decreto estadual nº 12.880, de 04/08/70. Composição das delegacias regionais de ensino*. Belo Horizonte, Diário Oficial de Minas Gerais, 05/08/70.

MINAS GERAIS. *Decreto estadual nº 7.360, de 02/01/64. Organização da secretaria de estado da educação.* Belo Horizonte, Diário Oficial de Minas Gerais, 30/01/64.

———. *Decreto estadual nº 14.850, de 21/09/72. Reorganização administrativa da secretaria de estado da educação.* Belo Horizonte, Diário Oficial de Minas Gerais, de 22/09/72.

———. *Lei estadual nº 2.610, de 08/01/62. Código do ensino primário.* Belo Horizonte, Diário Oficial de Minas Gerais, 09/01/62.

———. *Lei estadual nº 5.485 de 19/05/69. Criação de delegacias regionais de ensino.* Belo Horizonte, Diário Oficial de Minas Gerais, 20/05/69.

———. *Lei estadual nº 7.109, de 13/10/77. Regula a vida funcional do magistério público estadual.* Belo Horizonte, Diário Oficial de Minas Gerais, 14/10/77.

———. *Plano mineiro de educação 1984/87.* Belo Horizonte, 1984, 45 p., mimeogr.

———. *Programa de orientação e modelo de plano de ação do PABAE.* Belo Horizonte, Centro de Artes Gráficas do PABAE, 1957, mimeogr.

———. *Relatório do programa brasileiro - americano ao ensino elementar - PABAE, 1956/64.* Belo Horizonte, Centro de Artes Gráficas do PABAE, nov., 1964, mimeogr.

NILDELCOFF, Maria Teresa. *Uma escola para o povo.* 25. ed. São Paulo, Brasiliense, 1986, 104 p.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. *Um resgate da prática política da categoria dos supervisores: aprendendo caminhando, caminhando aprendendo.* São Paulo, PUC, Dissertação de mestrado, 1987.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia?* 2. ed. São Paulo, Cortez, 1986, 144 p.

PAIVA, Mario Garcia. *Uma experiência pedagógica.* PABAE. Belo Horizonte, DEF/MEC, Centro de Recursos Humanos João Pinheiro, 1980.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira.* São Paulo, Loyola, 1973.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica.* São Paulo, Cortez, 1986.

PEIXOTO, Anamaria Casassanta. *A reforma educacional Francisco Campos. Minas Gerais: Governo Presidente Antonio Carlos.* Belo Horizonte, UFMG, Dissertação de Mestrado, v. 1, 1981.

PINO, Ivany Rodrigues, coord. *A formação do educador em debate.* Cadernos CEDES. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1984, 78 p.

PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho.* Trad. de Daniel A. R. Filho. São Paulo, Brasiliense, 1981, 170 p.

PRAIS, Maria de Lourdes M. *Administração colegiada e prática pedagógica progressista na escola pública mineira.* São Paulo, PUC, Dissertação de Mestrado, 1987.

RABELLO, Ophelina & GADOTTI, Moacir. *Redefinição do curso de pedagogia.* Brasília, INEP, (Série Estudos e Pesquisas, 4), 1980, 106 p. anexos.

REVISTA AMAE. Documento-base do IX Encontro Estadual de Orientação e Ensino SEE/MG. AMAE Educando. Belo Horizonte, out./nov., 1974, (68/69):3-20.

———. *Plano de Implantação e Implementação do Sistema Estadual de Supervisão Escolar SEE/MG.* AMAE Educando. Belo Horizonte, out./nov., 1974, (68/69):21-6.

- RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola: transitório ao permanente na educação*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1985, 120p.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil [1930/1973]*. Petrópolis, Vozes, 1982, 267 p.
- SAVIANI, Dermeval. A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da educação brasileira. ANDE. Rio de Janeiro, (11), 1986.
- . *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo, Cortez, 1980 a.
- . *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. 3. ed. São Paulo, Cortez, 1986, 110 p.
- . *Escola e democracia*. 7. ed. São Paulo, Cortez, 1985, 96 p.
- . O sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. ANDE. Rio de Janeiro, 1985, (9):27-8.
- . Uma estratégia para a reformulação dos cursos de pedagogia e licenciatura: formar o especialista e o professor no educador. *Em aberto*. Brasília, ago., 1982, 1(8):13-7.
- SILVA, Geraldo Bastos. Apontamentos sobre a evolução da administração federal do ensino secundário. *Documentário*. Brasília, out., 1959.
- SILVA JUNIOR, Celestino A. A supervisão e o ensino. ANDE. São Paulo, 1982, (3).
- . Prática e supervisão. In: ALVES, Nilda, coord. *Educação e supervisão*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1985, p. 97-103.
- . *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. 2. ed. São Paulo, Loyola, 1986, 127 p.

- SILVA, Naura Syria F. C. O papel do supervisor no atual contexto brasileiro. *Cadernos CEDES*. São Paulo, Cortez, 1982, (7):6-17.
- SILVA, Teresa Roserley N. Algumas reflexões sobre os especialistas do ensino. *Cadernos CEDES*. São Paulo, Cortez, 1985, (6):3-7.
- . Formação do educador: aspectos teóricos. In: ALVES, Nilda, coord. *Educação e supervisão*. São Paulo, Cortez, 1985, p. 23-8.
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1977.
- TAMBINI, Maria Inez. *O profissional chamado pedagogo: uma tentativa de caracterizar sua profissão na grande Belo Horizonte*. Belo Horizonte, UFMG, Dissertação de Mestrado, 1979.
- TAVARES, José Nilo. Educação e imperialismo no Brasil. *Educação e sociedade*. São Paulo, Cortez, 1980, 2(7):5-52.
- TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 3. ed. São Paulo, Nacional, 1971.
- WARDE, Mirian Jorge. Conferência proferida aos alunos do mestrado em educação da FAE/UFMG. Belo Horizonte, 1980 a.



Dissertação apresentada aos Srs.:

  
Luiz Felipe Meira de Castro

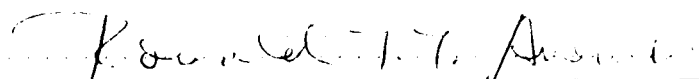
(Coordenador)

Nome dos

Componentes da

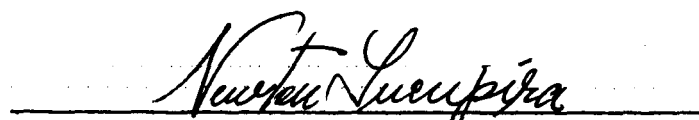
banca examinadora


  
Anna Maria Bianchini Baeta

  
Ronald João Jacques Arendt

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 12/12/1990.

  
Newton Sucupira  
Coordenador Geral de Ensino

  
Maria Julieta Costa Calazans  
Coordenadora Geral de Pesquisa