



**UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA**

SILVANA BARBOSA DE OLIVEIRA

**O SUPERVISOR QUE VIROU PEDAGOGO:
UMA ANÁLISE DA SIGNIFICAÇÃO DO SUPERVISOR DE ENSINO NO
ESTADO DO PARANÁ**

Londrina
2006

SILVANA BARBOSA DE OLIVEIRA

**O SUPERVISOR QUE VIROU PEDAGOGO:
UMA ANÁLISE DA SIGNIFICAÇÃO DO SUPERVISOR DE ENSINO NO
ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Marília Faria de Miranda

Londrina
2006

48s

Oliveira, Silvana Barbosa de.

O supervisor que virou pedagogo: uma análise da significação do supervisor de ensino no estado do Paraná / Silvana Barbosa de Oliveira.
- Londrina, PR : [s.n], 2006.
132f.

Orientador: Dr^a Marília Faria de Miranda
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina.
Bibliografia: f.115-120

1. Educação. 2. Supervisor de ensino . 3. Pedagogo. I. Miranda, Marília Faria de. II. Universidade Estadual de Londrina. III. Título.

CDU 371.26

SILVANA BARBOSA DE OLIVEIRA

**O SUPERVISOR QUE VIROU PEDAGOGO:
UMA ANÁLISE DA SIGNIFICAÇÃO DO SUPERVISOR DE ENSINO NO
ESTADO DO PARANÁ**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dra. Marília Faria de Miranda
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Celestino Alves da Silva Júnior

Prof. Dra. Doralice Aparecida Parenzini Gorni
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 15 de dezembro de 2006

DEDICATORIA

Ao meu pai, Luiz Barbosa de Oliveira, “*in memoriam*”, presença viva em minha vida. Meu grande mestre, que ensinou lições de amor e respeito para com o próximo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que tornaram possível a realização deste trabalho e, em especial:

A Prof^a Dr^a Marília Faria de Miranda, pela atenção e orientação primorosa;

A prof^a Dulce Pascoalina Romero, pela colaboração preciosa na realização da pesquisa de campo;

Ao Carlos, meu marido, pelo seu amor e seu apoio em todos os momentos;

Aos meus filhos: Débora e Otavio que souberam compreender a minha ausência.

A eficiência é uma fada que um dia vai tomar conta da educação brasileira.
O problema é que ninguém sabe onde a varinha da fada se escondeu.
E fada sem varinha, evidentemente, não faz magia.
Pior ainda: fada que perde a varinha perde o encanto.
Enquanto a eficiência não se manifesta, a supervisão padece.

(Celestino Alves da Silva Junior, 1986)

OLIVEIRA, Silvana Barbosa de. **O supervisor que virou pedagogo: uma análise da significação do supervisor de ensino no estado do Paraná.** 2006. 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2006.

RESUMO

Compreender a história do supervisor de ensino e as mudanças de suas ações no interior da escola é a minha preocupação. Analisar, portanto, a mudança com base na Lei Complementar 103/2004 e como ela se estabelece implica extrapolar os aspectos legais e avançar em direção à própria prática do supervisor na organização do trabalho pedagógico visando o fim da fragmentação do trabalho entre supervisores e orientadores educacionais. Assim, o problema coloca-se na seguinte perspectiva: **Houve mudança na atuação do supervisor de ensino, com a imposição da Lei Complementar 103/2004, que o transformou em professor pedagogo no estado do Paraná?** Ao proceder a tal investigação, assumi uma postura reflexiva sobre minha própria prática, trazendo elementos reais e concretos para dar sentido à teoria explicitada. Outra preocupação é caracterizar a identidade do supervisor de ensino, especialista em educação, transformado em professor pedagogo, na atual gestão do governo do estado do Paraná. Estruturalmente, o presente trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, faço uma explanação histórica para contextualizar o curso de Pedagogia no Brasil e o supervisor de ensino em cada época. No segundo, faço uma análise da nova configuração desse especialista no estado do Paraná. Analiso o novo pedagogo e a questão da docência como base para sua formação. Analiso as influências das orientações do Banco Mundial nas políticas educacionais, as quais refletem uma política neoliberal, estabelecida pela reorganização do capitalismo na atual fase do processo de globalização. Estudo a possibilidade de ser o Projeto Político Pedagógico um instrumento-base para a ação do novo pedagogo. No terceiro, analiso os dados coletados na pesquisa de campo, a partir do entendimento dos próprios supervisores de ensino sobre a questão da mudança. Com este planejamento, o objetivo geral do trabalho é investigar, através do processo histórico, as implicações teóricas e políticas que refletem na prática do supervisor de ensino. O objetivo do trabalho permitiu uma opção metodológica que privilegiou aspectos quantitativos e qualitativos na análise do supervisor de ensino. A população-alvo constitui-se dos pedagogos da rede pública estadual, pertencentes ao Núcleo Regional de Educação (NRE) Londrina. O instrumento de pesquisa utilizado para a coleta de dados constou de um questionário, abordando dados pessoais, formação acadêmica e profissional e, ainda, a percepção dos supervisores de ensino sobre o atual quadro de mudanças. A análise documental e a revisão de literatura completam o entendimento aqui buscado. A pesquisa de campo aponta para o perfil do pedagogo do NRE Londrina, além das concepções de mudanças ocorridas no interior da escola, como amostra do que ocorre no estado do Paraná.

Palavras-chave: Educação. Supervisor. Pedagogo. Políticas educacionais. Globalização. Ética.

OLIVEIRA, Silvana Barbosa de. **The supervisor who became a pedagogue: an analysis of the role of the teaching supervisor in the state of Paraná.** 2006. 132f. Dissertation (Master's Degree in Education) – Londrina State University. Londrina, 2006.

ABSTRACT

Understanding the role of the teaching supervisor and the changes of his/her actions in the school is my primary goal. Therefore, the analysis of the change coming from the Supplementary Law 103/2004, and the way it works, implicates in extrapolating the legal aspects and going towards the supervisor's practice. In other words, it means analyzing his/her role in the organization of the pedagogical work aiming at the end of the gap between the supervisors' work and the educational counselors' work. Thus, the problem is: **Was there any change in the way the teaching supervisor works with the implementation of the Supplementary Law 103/2004, which changed the teaching supervisor into a pedagogue teacher in the state of Paraná?** In order to investigate this, I have assumed a reflective posture about my own practice, working with real and concrete elements that could give meaning to this theory. Another concern I have is to characterize the identity of the teaching supervisor, a specialist in education, who has turned into a pedagogue teacher in the current administration of the state of Paraná. This study is divided in three chapters. In the first chapter, I have included a historical overview to contextualize the Pedagogy course in Brazil and the role given to the supervisor in different times. In the second chapter, I introduce an analysis of this specialist's new configuration in the state of Paraná, by looking at the new role of the pedagogue and the issue of teaching as a basis for his/her professional education. I also analyze the influences of the World Bank orientations which reflect a neo-liberal policy, established by the reorganization of capitalism at the current stage of the globalization process. I study the possibility of using the Pedagogical-Political Project as a basic instrument for the action of the new pedagogue. In the third chapter, I analyze the data collected at the field research – the understanding of the pedagogues themselves of this change. With this planning, the general objective of this study is to investigate the extension of the problem based on the role of the teaching supervisor (pedagogue), by analyzing its theoretical and political implications. The objective of the study was consistent with a methodological option that has privileged the quantitative and qualitative aspects of the analysis of the supervisor's role. The target population was the pedagogues from state public schools of the NRE Londrina. The research instrument for data collection was a questionnaire about personal, educational and professional information, as well as the teaching supervisor's perception about the current changes. The documental analysis and the literature review are a complement for what I have exposed. The field research points out the profile of the pedagogues at NRE Londrina and the ideas they have about the changes inside the school, and this can be considered a sample of what happens in the state of Paraná.

Keywords: Education. Supervisor. Pedagogue. Educational policies. Globalization. Ethics.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – As habilitações e suas respectivas disciplinas.....	24
Quadro 2 – Classificação brasileira de ocupações	32
Quadro 3 – Atribuições do pedagogo.....	38
Quadro 4 – Total geral de pedagogos no Paraná – ano 2003.....	61
Quadro 5 – Total geral de pedagogos do Paraná – ano 2006.....	60
Quadro 6 – Atividades desenvolvidas pelos pedagogos	100
Quadro 7 – atividades desenvolvidas pelos pedagogos	104
Quadro 8 – posicionamento sobre as mudanças	101

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Dados pessoais: sexo	88
Gráfico 2	– Dados pessoais: idade	89
Gráfico 3	– Dados pessoais: estado civil	89
Gráfico 4	– Dados pessoais: filhos	90
Gráfico 5	– Formação profissional: nível médio	90
Gráfico 6	– Formação profissional: habilitação.....	91
Gráfico 7	– Formação profissional: Pós-graduação.....	92
Gráfico 8	– Disciplina de concurso	92
Gráfico 9	– Experiência profissional: na docência e na rede de atuação	94
Gráfico 10	– Tempo de experiência na docência.....	94
Gráfico 11	– Tempo de experiência como pedagogo	95
Gráfico 12	– Tempo de experiência como pedagogo e rede de atuação	96
Gráfico 13	– Vínculo empregatício na rede estadual.....	96
Gráfico 14	– Carga horária na função de pedagogo	97
Gráfico 15	– Participação no concurso de transposição	97
Gráfico 16	– Participação em cursos e eventos	98

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1	17
2 SUPERVISORES, DE ONDE VIERAM?	18
2.1 A ORIGEM DO SUPERVISOR E O HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA.....	18
2.2 O PAPEL DO SUPERVISOR.....	28
2.3 A DIMENSÃO ÉTICA DO PAPEL DO SUPERVISOR	41
CAPÍTULO 2	48
3 O SUPERVISOR QUE VIROU PEDAGOGO, OU O PEDAGOGO QUE DEIXOU DE SER SUPERVISOR	48
3.1 IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E POLÍTICAS	47
3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	62
3.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM DOS PAPÉIS DO PEDAGOGO.....	69
CAPÍTULO 3	80
4 O PROFESSOR PEDAGOGO, ANALISANDO O RESULTADO DA MUDANÇA ..	81
4.1 HISTÓRICO DA PESQUISA DE CAMPO	81
4.2 PROCESSO METODOLÓGICO.....	82
4.3 POPULAÇÃO ALVO.....	83
4.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA	86
4.5 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS	87
4.6 ANÁLISE DOS DADOS	87
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	116

ANEXOS	123
ANEXO 1 - REQUERIMENTO PARA A PESQUISA AO NRE.....	124
ANEXO 2 - OFÍCIO N127/06 -NRE - SOLICITAÇÃO PARA PREENCHIMENTO DO CADASTRO DE PROFESSORES PEDAGOGOS-.....	125
ANEXO 3 - QUESTIONÁRIO – INSTRUMENTO DE PESQUISA	126
ANEXO 4 - LEI COMPLEMENTAR 103/2004.....	127
ANEXO 5 - DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DOS PEDAGOGOS –CADEP/SEED.....	128
ANEXO 6 - SEMINÁRIO DE DISSEMINAÇÃO DAS POLÍTICAS/ SEED - FOZ DO IGUAÇU.....	129
ANEXO 7 - DOCUMENTO ANFOPE.....	130
ANEXO 8 - PLANILHA GERAL DADOS QUANTITATIVOS	131
ANEXO 9 – RELAÇÃO NOMINAL DAS ESCOLAS NO NRE LONDRINA.....	132

1 INTRODUÇÃO

A análise dos especialistas da educação, supervisores, orientadores e administradores vem percorrendo uma trajetória histórica de avanços e retrocessos, acompanhando o próprio movimento político educacional do nosso país. Inicialmente criticados por sua função fragmentada no interior da escola, passando pelas discussões sobre a validade de sua função ou possível extinção, e hoje, centrados na questão da sua formação, os especialistas continuam na busca de caminhos e respostas junto aos estudiosos da área.

Compreender o supervisor de ensino dentro de um processo histórico, desde sua origem, e as implicações políticas e teóricas, que se estabeleceram para definir sua atuação, é o ponto de partida para a presente análise. Nesse empenho focalizo, especificamente, o estado do Paraná. A opção pela análise é em vista da mudança legal, estabelecida pela Lei Complementar 103/2004 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que transforma especialistas da educação em professores, ou seja, em professores pedagogos. Analisar a questão da mudança e o modo como ela se estabelece implica extrapolar os aspectos legais, avançando em direção à própria prática do supervisor na organização do trabalho pedagógico, e na tentativa concreta de eliminar a fragmentação das funções de supervisores e orientadores educacionais. Ao proceder a essa investigação, busquei assumir uma postura crítica sobre minha própria prática como supervisora de ensino na rede pública estadual há quatorze anos, trazendo elementos reais e concretos para dar sentido à teoria explicitada. Outra preocupação consistiu em caracterizar o supervisor de ensino, ou educacional ou da educação, o novo pedagogo.

Dentro do contexto explicitado, e o recorte definido, o problema colocou-se na seguinte perspectiva: HOUVE MUDANÇA NA ATUAÇÃO DO SUPERVISOR DE ENSINO, COM A IMPOSIÇÃO DA LEI COMPLEMENTAR 103/2004, QUE O TRANSFORMOU EM PROFESSOR PEDAGOGO NO ESTADO DO PARANÁ?

De acordo com o problema, o objetivo geral da pesquisa é:

- ✓ Investigar, através do processo histórico, as implicações teóricas e políticas do supervisor de ensino transformado em professor pedagogo no estado do Paraná.

Como desdobramento desse objetivo geral, levanto os objetivos específicos:

- ✓ Analisar o supervisor de ensino dentro de um processo histórico;
- ✓ Identificar o perfil dos pedagogos da rede pública estadual do NRE de Londrina, através de sua formação acadêmica e experiência profissional;
- ✓ Refletir acerca da mudança do supervisor de ensino para o professor pedagogo no estado do Paraná;
- ✓ Investigar as implicações teóricas e políticas do supervisor de ensino com a sua nova atuação como professor pedagogo no estado do Paraná.

Os objetivos do estudo permitiram uma opção metodológica que privilegiou os aspectos quantitativos e qualitativos, pois, segundo Triviños (2006, p. 130), “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa”. A metodologia privilegiará o enfoque dialético para a análise do pedagogo, enfoque que, de acordo com o autor citado, “parte da base, do real, que é analisado em sua aparência e em profundidade, para estabelecer a “coisa em si”, que se define e se justifica existencialmente na prática social” Triviños (2006, p. 118).

A população-alvo foi constituída por pedagogos da rede pública estadual do NRE Londrina. A pesquisa envolveu os dados quantitativos desses pedagogos que perfizeram um total de 291 (duzentos e noventa e um) profissionais participantes da pesquisa.

O instrumento organizado para a coleta de dados constou de um questionário, composto de duas partes: a primeira trata de dados pessoais, formação acadêmica e profissional; a segunda aborda o trabalho do profissional como especialista da educação, sua percepção sobre a mudança e o seu trabalho na escola.

Coletei e interpretei os dados e informações levando em conta esta proposta de pesquisa e também uma solicitação do NRE Londrina que não possuía dados cadastrais dos profissionais participantes desta pesquisa. Os dados existentes concentram-se na Coordenadoria de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica, CADEP, órgão da Secretaria da Educação do Estado Paraná.

Busquei analisar os aspectos da prática do pedagogo, como forma de caracterizar o seu perfil, considerando seus dados pessoais, sua formação acadêmica e sua

experiência profissional.

A opção pela rede pública estadual do NRE Londrina propiciou o acesso às informações sobre os pedagogos da rede na qual atuo, facilitando o intercâmbio de dados e informações, pois esta é uma pesquisa localizada. Por esses motivos julguei poder verificar os elementos da mudança estabelecida pela legislação e verificar também os estudos teóricos sobre o supervisor. Acredito na importância de analisar a atuação do pedagogo, por ser ela que fundamenta a sua prática não só na escola, mas também dentro de um contexto político estadual de educação mais amplo, conforme registrado pelas respostas dos pedagogos participantes no questionário.

A análise documental e a revisão de literatura completaram o entendimento aqui buscado, que foi subsidiar a pesquisa, com o objetivo de colher informações que permitissem compreender o supervisor de ensino, após a mudança, e caracterizar o pedagogo da rede pública estadual do NRE Londrina. Para atingir esse objetivo, utilizei os dados pessoais de formação acadêmica e profissional dos pedagogos.

Analisei os questionários atendo-me tanto às respostas convergentes quanto às divergentes, distinguindo supervisores e orientadores educacionais. Assim, realizei a análise dos dados, levando em consideração aspectos teóricos contidos nos documentos legais, nos dados oficiais e históricos na rede estadual e nas respostas aos questionários.

O título - o supervisor que virou pedagogo - foi inspirado na idéia segundo a qual a imposição da lei não propiciou espaço para a discussão e a ressignificação do supervisor de ensino nos aspectos, políticos, teóricos e práticos. Uma análise da significação da função do supervisor de ensino no estado do Paraná representa o meu desejo de buscar respostas e conhecer a ação do supervisor de ensino transformado em professor pedagogo.

O trabalho está estruturado em três capítulos que correspondem aos objetivos propostos na pesquisa. Partindo da compreensão de que o histórico do supervisor de ensino subsidia o entendimento de sua ação, desde os primórdios até os dias atuais, culminando com a mudança legal para os especialistas no estado do Paraná. O histórico é, portanto, a base para situar tanto a discussão sobre o supervisor de ensino transformado em professor pedagogo, quanto as implicações teóricas e políticas que permearam o processo de mudança e resultaram no quadro atual. A pesquisa de campo apresenta a percepção dos supervisores de ensino do NRE Londrina como uma amostra do que ocorre no estado do Paraná.

Portanto, a definição por três capítulos resultou do entendimento de que o primeiro contextualiza o supervisor de ensino, o segundo apresenta e discute o problema proposto e o terceiro verifica concretamente, através da pesquisa de campo, a teoria

explicitada, conforme segue:

No primeiro capítulo - **Supervisores, de Onde Vieram?** - faço uma explanação histórica para contextualizar o curso de Pedagogia no Brasil e o papel atribuído ao supervisor em cada época. Apresento o supervisor de ensino no estado do Paraná e as possibilidades de ação do novo pedagogo, sem desvinculá-lo do seu processo histórico. Tento demonstrar que há necessidade de refletir que implicações trouxe para o agir do supervisor a mudança de funções. A dimensão ética da questão aponta para o modo como esse agir reflete sobre os aspectos individual e coletivo do pedagogo.

No segundo capítulo - **O Supervisor que Virou Pedagogo, ou o Pedagogo que deixou de ser Supervisor** - busco apresentar a nova configuração dos especialistas no estado do Paraná, os aspectos políticos e teóricos, a luta contra a fragmentação da função do pedagogo e a questão da docência como base para a formação do pedagogo através da reformulação do curso de Pedagogia. Aponto algumas divergências sobre a questão. A concretização Projeto Político Pedagógico é apresentada como um dos papéis do pedagogo e um caminho possível para buscar encaminhamentos concretos, na escola, com o coletivo dos profissionais comprometidos com a educação.

No terceiro capítulo - **O Professor Pedagogo, Analisando o Resultado da Mudança** - analiso os dados coletados na pesquisa de campo, ancorada nas concepções dos próprios pedagogos sobre a questão da mudança, implementada pela Lei Complementar 103/2004 e pela junção das funções dos orientadores e supervisores educacionais.

A opção pela pesquisa qualitativa resultou do entendimento de que sua metodologia estava de acordo com o estudo proposto, permitindo uma relação dinâmica entre pesquisador e pesquisado, sem descartar a utilização de dados quantitativos. Essa decisão possibilitou uma abordagem dialética.

Apresento o perfil do pedagogo da rede pública estadual do NRE Londrina; além disso, analiso, especificamente, os depoimentos dos supervisores de ensino participantes, confrontando os aspectos teóricos explicitados na pesquisa.

Nas **Considerações Finais** retomo o problema e os objetivos, além de outras questões que acompanharam as análises propostas no decorrer do trabalho. Respondo o problema com base na teoria explicitada e na prática analisada na pesquisa de campo, como resultado da minha compreensão sobre qual é a significação da função do supervisor de ensino num contexto de mudança.

Nas **Referências**, os autores foram selecionados sem uma preocupação com radicalismos ideológicos, mas apoiada em idéias e estudos que validassem o objetivo proposto

e o meu ponto de vista subjetivo. As revisões da história da educação e do curso de Pedagogia tiveram base nos estudos de SAVIANI (2003), SILVA (2003a), RIBEIRO (1986), ROMANELLI (1986), GADOTTI (2002), entre outros. Especificamente sobre o supervisor, buscou-se subsídios nas obras de SILVA JUNIOR (2003, 1997, 1986, 1984), SILVA (1987), LIBÂNEO (2004), MEDINA (2002), entre outros.

Os **Anexos** contêm dados utilizados na análise do supervisor de ensino, cópias de alguns documentos oficiais e planilha com os dados gerais dos pedagogos participantes da pesquisa. Constituem-se, portanto, documentos clareadores do referencial tecido no decorrer da pesquisa, podendo ser utilizados por outros pesquisadores da área e por eventuais leitores. Possibilita, também gerar outros estudos e outras vertentes de trabalho contidas nesta dissertação.

CAPÍTULO 1

2 SUPERVISORES, DE ONDE VIERAM?

2.1 A ORIGEM DO SUPERVISOR E O HISTÓRICO DO CURSO DE PEDAGOGIA

A reflexão acerca do pedagogo passa, necessariamente, pelo desenvolvimento do curso de Pedagogia com seus determinantes históricos, ou seja, cada período traz a história dos resultados das interações humanas, nos aspectos cultural, político, social e econômico. A história do curso de Pedagogia será entendida como elemento constitutivo da própria história da educação, não como uma sucessão de acontecimentos ou realizações ao longo do tempo. O conceito de história aceito aqui é explicitado por Chauí (1986, p. 20):

A história não é uma sucessão de fatos no tempo, não é progresso das idéias, mas o modo como os homens determinados em condições determinadas criam os meios e as formas de sua existência social, reproduzem ou transformam essa existência social que é econômica, política e cultural.

Nessa perspectiva, o objetivo não é simplesmente fazer um resgate histórico e, sim, buscar, dentro da história do curso elementos que possam determinar ou fazer compreender o papel do pedagogo. As mudanças sempre estiveram presentes nas instituições sociais e políticas, que evoluem e retrocedem em alguns casos, transformando conceitos e paradigmas. Medina (2002, p. 36), referindo-se à evolução histórica da supervisão, explica que “a cada momento vivido pela sociedade, em consequência da evolução econômica, social, cultural, política, surge um tipo de mentalidade dominante que se reflete no trabalho do supervisor”.

No aspecto educacional mais amplo, a supervisão¹ sempre se fez presente, apesar de formas diversas, mas ela sempre existiu, desde as sociedades mais primitivas, até os dias de hoje, ainda que com outra nomenclatura. Saviani (2003, p. 15), fez uma incursão pela história da Educação para resgatar os primórdios da função do supervisor antes e depois da escola. Para o autor, a educação nas sociedades primitivas era uma ação

¹ “Etimologicamente, supervisão significa “visão sobre”, e da sua origem traz o viés da administração, que a faz ser entendida como gerência para controlar o executado. Desta forma, quando transposta para a educação, passou a ser exercida como função de controle no processo educacional” (FERREIRA, 2003, p. 238).

espontânea e não se diferia das outras ações desenvolvidas pelo homem. “Os adultos educavam, então, de forma indireta, isto é, por meio de uma vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças pelo exemplo e, eventualmente, por palavras; em suma **supervisionando-as**” (grifo meu).

Segundo a tese do autor, quando surge a propriedade privada e, com ela, a divisão dos homens em classes, também a educação passa a ser dividida. O trabalho, que era comum nas sociedades primitivas, passa a ser trabalho de todos. A história demonstra as seqüência de fatos e as relações sociais, quando depois, alguns vivem do trabalho dos outros.

A escola nasce a partir da propriedade privada. Nas sociedades antigas e medievais, a escola constava de uma estrutura simples, limitada à relação de um mestre com seus discípulos, e não configurava explicitamente a função do supervisor, mas existia, “e sua presença, diferentemente do que ocorria nas comunidades primitivas, vai assumir claramente a forma de controle, de conformação, de fiscalização e, mesmo, de coerção expressa nas privações e castigos físicos” (SAVIANI, 2003, p. 16).

A partir da sociedade moderna, quando o eixo de produção do campo passa para a cidade, ou seja, da agricultura para a indústria, surge como conseqüência a exigência da escrita e da alfabetização; que coloca a escola como forma principal de educação. Para elucidação deste tema recorro novamente a Saviani:

Com o processo de institucionalização generalizada da educação já se começa a esboçar a idéia de supervisão educacional, e que vai se evidenciando na organização da instituição pública desde a sua manifestação, ainda religiosa, nos séculos XVI e XVII com as propostas de Lutero, Calvino e Melanchthon, com Comenius, os jesuítas e os lassalistas passando, nos séculos XVIII e XIX às propostas de organização de sistemas estatais e nacionais, de orientação laica, até as amplas redes escolares instituídas no século atual (SAVIANI, 2003, p. 19).

A história da educação no Brasil inicia-se em 1549 com a vinda de seis jesuítas que aqui aportaram para auxiliar o primeiro governador geral Tomé de Souza. A partir de então, e por mais de duzentos anos, o ensino público em nosso país ficou entregue, quase que exclusivamente à Companhia de Jesus. Desse longo período a educação brasileira herdou características marcantes que se incorporaram à cultura e permanecem até hoje.

Os jesuítas nos legaram um ensino de caráter verbalista, retórico, livresco, memorístico e repetitivo, que estimulava a competição através de prêmios e castigos. Discriminatórios e preconceituosos, os jesuítas dedicaram-se à formação das elites coloniais e difundiram nas classes populares a religião da subserviência, da dependência e do paternalismo (GADOTTI, 2002, p. 231).

É dentro dessas características que se torna possível deduzir a função do supervisor, neste contexto. Saviani (2003) esclarece que no *Ratio Studiorum*² está explícita a idéia de supervisão educacional, função que requer um agente específico. As aulas régias, criadas com as reformas do Marquês de Pombal, destituíram o *Ratio Studiorum*, e com ele a função de supervisor nos modelos do ensino dos jesuítas.

Depois da Proclamação da Independência do Brasil, cresce a necessidade da construção de um sistema nacional de educação pública. Assim, o Decreto de 15 de outubro de 1827 propõe a criação das escolas de primeiras letras. Saviani explica que, com a criação dessas escolas e de acordo com o “Método do Ensino Mútuo”³, o professor assumiu as funções de docência e também de supervisão (SAVIANI, 2003, p. 22).

A partir da Reforma Couto Ferraz ou Regimento de 1854, foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino elementar. Por essa reforma vetou-se o acesso de escravos ao ensino público e previu-se a criação de classes especiais para os adultos, criou-se também a Inspeção-Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, cujo trabalho era o de orientar e supervisionar o ensino, tanto o público quanto o privado.

Dando um salto para o século XX, vou direto para o curso de Pedagogia, que no Brasil nasce na década de 30. Esse período, de transformações radicais no país, é também conhecido como a “Revolução de 1930”. Segundo Romanelli (1986, p. 47), o que foi denominado como a revolução de 1930, na verdade, faz parte de uma série de revoluções e movimentos armados, durante o período de 1920 a 1964, que buscavam o rompimento político e econômico com a velha ordem social oligárquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos afins que possuíam, iriam caracterizar a revolução brasileira, cuja meta maior tem sido a implantação definitiva do capitalismo no Brasil.

Assim as décadas de 1920 e 1930 foram palco de movimento de modernização da educação e do ensino. Esse desenvolvimento da sociedade brasileira

² *Ratio Studiorum*, era o plano de estudo da Companhia de Jesus publicado em 1599, cuja programação concentrava-se nos elementos da cultura européia.

³ Método Mútuo ou Método de ensino LANCASTER e BELL, ou seja, monitoria ou ensino mútuo, aplicado na Inglaterra para atender as exigências da expansão rápida do ensino público elementar, segundo as necessidades geradas pela industrialização.

acelerou o processo de industrialização, que dinamizou a educação, e o empenho contra o analfabetismo. A educação, a exemplo dos setores econômicos, políticos e sociais, sofre um redimensionamento, passando a ser fator de reconstrução social. E, como consequência, crescem as exigências em relação à escola. “O que dá relevância à década de 20, [...] é o surgimento dos profissionais da educação, isto é, o aparecimento dos técnicos em escolarização, constituindo-se como uma nova categoria profissional” (NAGLE, 1974, p. 102, *apud* SAVIANI, 2003, p. 25).

As mudanças citadas anteriormente ocorreram graças a uma série de medidas em relação à educação em âmbito nacional, como as reformas do Ministro Francisco Campos em 1931, o Manifesto dos Pioneiros da Educação em 1932 e a Constituição de 1934. No governo do presidente Getúlio Vargas é criado o Ministério da Educação e Saúde, à frente do qual fica o educador Francisco Campos, que institui uma série de mudanças no setor educacional, realizando a reforma que levou seu nome, efetivada através de uma série de decretos entre os quais a criação do Conselho Nacional de Educação, a organização do curso superior e a adoção do regime universitário. Para Romanelli (1986, p. 131), pela primeira vez uma reforma imposta a todo território nacional atingiu profundamente a estrutura do ensino, “Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação”.

Dentro desse contexto de modificações, e pela Reforma Francisco Campos, de 11/04/1931, é constituído o Estatuto das Universidades Brasileiras, que previa a implantação de Faculdades de Educação, Ciências e Letras, cuja denominação era de Filosofia, Ciências e Letras, que formava bacharéis e licenciados para as várias áreas, inclusive para o setor pedagógico.

A função do inspetor escolar, e o sistema de inspeção são criados no período de 1931 e 1932, por ocasião da reforma Francisco Campos, mas ainda não há um posicionamento claro em relação a esse acompanhamento pedagógico, portanto:

[...] já a reforma Francisco Campos, de 1931, se referia às tarefas de acompanhamento pedagógico; no entanto, tais tarefas eram atribuídas ao inspetor escolar e se reduziam, na prática, aos aspectos administrativos e de mera fiscalização, não se colocando a necessidade de que esse acompanhamento do processo pedagógico fosse feito por um agente específico no interior da unidade escolar (SAVIANI, 1981, p. 66, *apud* SAVIANI, 2003, p. 30).

Apesar de apontar para a necessidade de um agente específico para as

questões pedagógicas, ainda não se define a figura do supervisor, o qual derivaria da função de inspetor. Somente ao longo da história esse profissional com as reformulações do curso de Pedagogia, tomaria seu lugar no plano pedagógico.

As faculdades de educação, ao formarem professores das diferentes disciplinas para as escolas secundárias⁴, deram origem ao curso de Pedagogia, cuja incumbência era a formação de professores para as disciplinas do Curso Normal, bem como os técnicos em educação. Novamente regulamentada em 1939, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras, passa a funcionar como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. SILVA (2003a, p. 11) explica que o curso de Pedagogia foi previsto como o único curso da “seção”, de Pedagogia que, ao lado das três outras, Filosofia, Ciências e Letras com seus respectivos cursos, compôs as “seções” fundamentais da faculdade.

A Didática foi criada como seção especial, composta apenas pelo curso de Didática. Assim, o esquema “três mais um” era constituído por três anos de formação de bacharéis que, com mais um ano de curso de Didática, formaria os licenciados em Pedagogia. Portanto, no caso do curso de Pedagogia, os que concluíssem o bacharelado, receberiam o diploma de bacharel em Pedagogia, e, posteriormente, completado o curso de didática, teriam o diploma de licenciatura.

De acordo com o exposto acima, Silva (2003a, p. 12) conclui que esse currículo, com formação geral, e a distinção entre bacharéis e licenciados, sem funções definidas, apresentam os elementos que acompanhariam as discussões sobre o papel do pedagogo e sua formação até os dias de hoje.

Reforçando essa tese, Saviani (2003) explica que os cursos de Pedagogia formavam o pedagogo, que era o técnico ou especialista em educação, portanto, o “pedagogo generalista”, que permaneceu até os anos sessenta.

Se analisarmos o título VII da LDB 4024/61, que trata da Orientação Educativa e da Inspeção, fica clara a relação entre a inspeção e a administração.

Art. 65 “O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas (Veto mantido – “ou por promoção na carreira”), deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício das funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção do estabelecimento de ensino”. (Regulamentado pelo Decreto 52.683/63) (DAVIES, 2004, p. 70).

⁴ Escolas secundárias eram as escolas equivalentes ao Ensino Médio nos dias de hoje.

A segunda reformulação do curso de Pedagogia é dada pelo Parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação, que fixa um currículo mínimo e a duração do curso de Pedagogia. Na busca pela identidade do curso de Pedagogia, Silva (2003a, p.16) explicita que as alterações do Parecer 251/62 trouxeram pequenas mudanças, mantendo intocados os problemas fundamentais do curso, pois,

[...] não identifica precisamente o profissional a que se refere, trata do assunto de maneira geral quando estabelece que o curso de pedagogia destina-se à formação do “técnico em educação” e do professor de disciplinas pedagógicas do Curso Normal, através do bacharelado e da licenciatura, respectivamente. A licenciatura na forma estabelecida para os cursos de licenciatura em geral devia ser cursada concomitantemente ao bacharelado, em cursos com a duração prevista para quatro anos.

Nessa reformulação não está presente, de forma específica, o supervisor de ensino, continua o pedagogo generalista, e a crescente insatisfação dos profissionais e estudantes de Pedagogia quanto ao curso e a sua própria função, conduzia à terceira regulamentação, em 1969. Assim, a educação precisava ajustar-se ao modelo político do final dos anos sessenta, ou seja, ao início do regime militar, exigindo mudanças, que foram concretizadas por meio de novas reformas.

A ideologia tecnocrática passa a orientar a política educacional, sob a influência tecnocrático-militar, sendo a educação definida como instrumento de aceleração do desenvolvimento econômico e do progresso social. O crescimento da demanda social por educação provocou um agravamento da crise do sistema educacional, que na verdade, acabou por servir de justificativa para a assinatura de uma série de convênios entre o Ministério da Educação e Cultura - MEC com seus órgãos e a Agency for International Development (AID), para assistência técnica e cooperação financeira, período chamado dos Acordos MEC-USAID. Segundo Romanelli (1986), nesse período, a intenção era subordinar o sistema educacional a um modelo de desenvolvimento centrado no aspecto econômico, fundamentado na racionalidade, eficiência e produtividade.

É dentro desse contexto que se origina a terceira regulamentação do curso de Pedagogia, após a Lei nº. 5.540/68 (DAVIES, 2004), da reforma universitária, a qual fixa pelo Parecer nº. 252/69 (SILVA, 1987), o currículo mínimo, a duração e as habilitações técnicas dos especialistas, destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração e orientação, no âmbito das escolas e sistemas escolares.

Quanto ao citado Parecer, Saviani esclarece:

Por intermédio desse parecer, em lugar de se formar o ‘técnico em educação’ com várias funções, sendo que nenhuma delas era claramente definida, como vinha ocorrendo, pretendeu-se especializar o educador numa função particular, sem se preocupar com a sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo. Tais funções foram denominadas ‘habilitações’ (SAVIANI, 2003, p. 29, grifos do autor).

Essas habilitações foram organizadas com disciplinas comuns e específicas para cada função, fragmentando a formação do pedagogo. O curso de Pedagogia estruturou-se com duração mínima de 2.200 horas, distribuídas em, no mínimo, três anos letivos e, no máximo, sete, com organização curricular dividida em duas partes: a primeira parte comum, constituída pelas seguintes disciplinas: Sociologia Geral, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Didática. A segunda parte, diversificada e profissionalizante, desdobrava-se nas habilitações: Magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, Orientação Educacional, Administração Escolar, Supervisão Escolar e Inspeção Escolar.

A análise do quadro a seguir, permite verificar que apenas duas disciplinas eram comuns as habilitações, as demais específicas, portanto, uma fragmentação visível pela própria formação do pedagogo.

ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR	SUPERVISÃO ESCOLAR	INSPEÇÃO ESCOLAR
Estrutura e Func. do ensino de 1º grau	Estrutura e Func. do ensino de 1º grau	Estrutura e Func. do ensino de 1º grau	Estrutura e Func. do ensino de 1º grau
Estrutura e Func. do ensino de 2º grau	Estrutura e Func. do ensino de 2º grau	Estrutura e Func. do ensino de 2º grau	Estrutura e Func. do ensino de 2º grau
Princípios e métodos de orientação educacional.	Princípios e métodos de administração escolar	Princípios e métodos de supervisão escolar	Princípios e métodos de inspeção escolar
Orientação vocacional	Estatística aplicada à educação	Currículos e programas	Legislação do ensino
Medidas educacionais	X	X	X

Fonte: SILVA, 2003a, p.30

Quadro 1 - As habilitações e suas respectivas disciplinas

Para Saviani (2002, p. 12) o parcelamento do trabalho pedagógico, com a especialização de funções, introduz no sistema de ensino técnicos dos mais diferentes matizes. “Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas”. O autor, completa, ainda, que esta fragmentação, a descontinuidade e heterogeneidade, acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo, inviabilizando o trabalho pedagógico.

O Parecer 252/69, além de fixar as disciplinas para as habilitações, também defendeu a idéia de pedagogos atuarem como professores do ensino normal, além de apontar para uma questão que gerava impasse, ou seja, o direito dos pedagogos na docência das séries iniciais (1º grau). Finalmente, o Parecer previu o estágio supervisionado obrigatório para as habilitações, bem como a comprovação do exercício do magistério, de um ano para a orientação educacional e um semestre para as demais habilitações.

O saldo do Parecer de 252/69, na visão de Silva (1987), Silva (2003a) e Brzezinski (1996) é que o mesmo não conseguiu ainda encontrar o caminho do curso de Pedagogia, pois, ao tentar encaminhar soluções para os antigos problemas quanto ao currículo e à destinação profissional de seus egressos, acabou por gerar outros, como, por exemplo, a fragmentação das habilitações e uma estrutura curricular inconsistente.

Entretanto, o supervisor de ensino, foi sempre mais valorizado no mercado de trabalho, pois é a partir do Parecer 252/69 que, conforme Saviani (2003, p. 29), se dá a tentativa mais radical de profissionalizar a função do supervisor educacional.

O contexto educacional dessa época, pós Parecer 252/69, revela um sistema em crise, com demandas de vagas maiores que a oferta, com questionamentos sobre a política educacional, e com uma concepção tecnicista, segundo a qual a supervisão estava associada a esse cenário socio-político-econômico, na função de controle.

Em nome da eficiência e eficácia, defendidas por abordagens de influência taylorista que subjazem as filosofias tecnocráticas – as quais valorizam a racionalidade –, o supervisor é considerado o instrumento de execução das políticas centralmente decididas e, simultaneamente, o verificador de que essas mesmas políticas são efetivamente seguidas. (ALARCÃO, 2001, p. 11)

A introdução das habilitações se dá de acordo com uma concepção tecnicista. Saviani (2003, p. 30) expõe que essa Pedagogia Tecnicista⁴ foi assumida oficialmente pelo aparelho do Estado brasileiro visando à sua implementação em todo o país. Portanto, a característica do curso de Pedagogia é a fragmentação. Formavam-se:

- ✓ professores para as disciplinas do magistério – 2º grau;
- ✓ orientadores escolares;
- ✓ supervisores escolares;
- ✓ inspetores;
- ✓ administradores escolares.

Essa fragmentação levou a uma visão funcionalista que afirmava a necessidade de definição dos papéis a serem desempenhados na escola, os quais enfatizavam os meios e controlavam as ações pedagógicas docentes, caracterizando assim, o supervisor como inspetor. Conforme explicita Lima (2001, p.77) “a crítica ao “funcionalismo” na supervisão, de modo geral, nas especialidades pedagógicas (administração e orientação educacional) radicalizou-se no Brasil nos anos 80, a ponto de acentuarem-se posições em favor de eliminá-los das escolas.”

A partir dos anos 80, a questão da extinção do curso de Pedagogia volta ao debate, aliada à visão funcionalista dos especialistas, acirrando o movimento de reformulação, influenciado pelas pesquisas, debates e encontros sobre formação de educadores. Sendo assim, explica Libâneo (2004, p. 47):

Algumas Faculdades de Educação [...] suspenderam ou suprimiram as habilitações convencionais (administração escolar, orientação educacional, supervisão escolar etc.), para investir num currículo centrado na formação de professores para as séries iniciais do ensino fundamental e curso de magistério. [...] a idéia seria de formar um novo professor, capacitado inclusive para exercer funções de direção, supervisão etc.

A quarta reformulação do curso de Pedagogia continua em trâmite⁵ e, após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96, retomou as discussões a respeito da identidade do pedagogo e a criação dos Institutos Superior de

⁴ Pedagogia Tecnicista, modelo implantado no Brasil na década de 60, parte do pressuposto da neutralidade científica e, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, advoga a coordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e racional.

⁵ O presente trabalho foi sendo construído no período que antecedeu a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia.

Educação, como local de formação de docentes para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, além da manutenção do curso de Pedagogia.

A atual LDB 9394/96, aprovada após oito anos de discussão pelo Congresso Nacional, teve como pano de fundo a sociedade capitalista e a violência simbólica exercida por esta, através do modelo econômico globalizante de políticas neoliberais. Esta lei revogou a lei nº 4024/61 dos dispositivos que ainda vigoravam e a lei nº 5692/71 que estabelecia as diretrizes e bases para o ensino de primeiro e segundo graus, inspiradas em princípios neoliberais. A atual LDB destacou o papel estratégico da educação neste projeto neoliberal, como esclarece Silva (2002b, p. 12):

Nesse projeto, a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresariais e industriais tem duas dimensões principais. De um lado, é central, na reestruturação buscada pelos ideólogos neoliberais, atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. No léxico liberal, trata-se de fazer com que as escolas preparem melhor seus alunos para a competitividade do mercado nacional e internacional. De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das idéias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa.

Se no período anterior, imperava a pedagogia tecnicista, com o modelo dos especialistas em educação originados do período militar com o objetivo de supervisionar e inspecionar e com sua formação fragmentada, agora, o que se busca é a qualidade, a excelência, expressão principal da política educacional.

Hoje, o curso de Pedagogia, à espera de uma nova reformulação, continua buscando caminhos e sua identidade continua questionada: será ainda, a docência a base para a formação dos cursos de Pedagogia? Será a transformação das habilitações, em uma única, a de professores pedagogos, a exemplo do que estabelece Secretaria de Educação do Estado do Paraná, a solução para a fragmentação do trabalho da equipe pedagógica no interior da escola?

As respostas a essas questões estão sendo discutidas. Há, certamente, divergências, mas parte dessa história está sendo construída, e nós, somos protagonistas desse enredo atual, que exige uma reflexão crítica consistente e coerente.

2.2 O PAPEL DO SUPERVISOR

A sociedade contemporânea tem passado por expressivas transformações de caráter social, político e econômico. Essas transformações originam-se nos pressupostos neoliberais e na globalização da economia que têm norteado as políticas governamentais.

Estamos vivendo em uma era de mudanças, uma era de interdependência global com a internacionalização da economia e a supervalorização da comunicação e informação. Desse modo, a globalização pode ser vista sob dois aspectos distintos: enquanto mundialização, por meio das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação – NTICs, que representa um avanço para a humanidade e enquanto exclusão social, destruição da cultura local, da cidadania e do meio ambiente, que apresenta a forma do capitalismo mundial.

A globalização constitui-se um fenômeno historicamente singular, graças à revolução tecnológica da comunicação e informação, cujos efeitos se manifestam em todos os campos da vida humana. Para compreender esse movimento é necessário.

Compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservadas para a educação, é importante também compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo [...]. É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado (SILVA, 2002b, p. 14).

Nesse contexto, surgem questionamentos sobre a escola e sobre a melhor forma de organizar o trabalho pedagógico. É o Projeto Político Pedagógico que pode responder às questões acima. A instituição escolar vem assistindo ao avanço das políticas neoliberais, sem, realmente compreender as implicações que essas representam no trabalho de seus profissionais e destes com seus alunos.

Conhecer essas políticas não é suficiente. É necessário ter claro qual é, ou qual será, a função da escola, de seus profissionais e, em especial, do supervisor de ensino, dentro desse contexto e, o sentido dessa relação para o Projeto Político Pedagógico, posicionado como contra-ideologia.

Conforme Chauí (1986, p. 21), a ideologia é o ocultamento da realidade social, portanto, “por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e dominação, fazendo com que pareçam verdadeiras e justas”. Desvelar essas idéias ou representações que procuram explicar e compreender a vida, individual, social do profissional

e sua relação de dominação política e de exploração econômica é função da escola através do compromisso dos autores do Projeto Político Pedagógico, orientado pelo supervisor de ensino. Pensar um projeto de educação implica pensar o coletivo da escola, o tipo e qualidade de escola, a concepção de homem e de sociedade que se pretende construir, e as relações das políticas educacionais que legitimam o poder.

[...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (SAVIANI, 2002, p. 30).

Geralmente é a equipe técnico-pedagógica da escola que tem por função sistematizar e acompanhar a construção do Projeto Político Pedagógico. Assim, o supervisor de ensino, como especialista em educação, é por excelência o profissional que ajuda a planejar o desenvolvimento da escola em busca das perspectivas que têm sido traçadas, visando intervenções responsáveis e conscientes, em benefício da coletividade e buscando tornar real a intenção da escola.

O contexto atual e o breve panorama explicitado anteriormente, sobre o curso de Pedagogia, reúnem elementos possíveis que possibilitam refletir sobre o supervisor, e, especificamente, sua ação na construção do Projeto Político Pedagógico. Silva Junior (1997, p. 93), ao referir-se à supervisão educacional no balanço do seu trajeto histórico, expõe, de forma bastante oportuna que:

Poucas práticas profissionais terão pago um tributo tão alto às condições de tempo em que começaram a se desenvolver no Brasil [...]. Concebida como parte de um processo de dependência cultural e econômica e integrada a seguir a um projeto militarista-tecnocrático de controle do povo e da nação, a supervisão escolar apenas recentemente passou a emitir sinais de que seu significado e seus propósitos tornavam-se objeto de discussão entre seus participantes.

Partindo do pressuposto de que o seu “nascidouro⁶”, já trouxe consigo a marca da inspeção, contrária à atual proposta de atuação no que concerne à colaboração, a supervisão enfrenta um duplo problema em sua prática: primeiro, romper com os ranços da

⁶ Termo utilizado por Carmem Bissoli da SILVA para referir-se às origens do curso de pedagogia e sua identidade.

formação tecnicista e prestadora de serviços para o estado e segundo, realizar um trabalho coletivo na escola, recuperando sua real função. Refiro-me à atuação do supervisor de ensino na organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola, objeto desta pesquisa.

Nesse sentido, é preciso esclarecer a utilização de algumas nomenclaturas eleitas para o texto. Quanto ao papel⁷ do supervisor, a referência é dentro de um contexto mais amplo que a simples função desempenhada na escola, nas suas atribuições do cotidiano. Correspondendo, neste sentido, além de sua função, à própria concepção de educação, escola e projeto pedagógico. É a sua atuação de maneira complexa que envolve e implica em referenciais teóricos e políticos. Esse conceito pode ser ainda completado por Quaglio (1989, p. 11):

O termo “papel” significa um conjunto de expectativas de comportamentos aplicáveis ao ocupante de uma posição particular. Implica na definição de direitos e obrigações para o responsável pelo desempenho do papel. Geralmente o papel é definido pela instituição para o indivíduo, embora ele possa percebê-lo de modo diferente daquele que foi definido, portanto, manifestando as suas próprias expectativas.

Analisando e avançando com o conceito explicitado acima, o papel do profissional, especificamente do supervisor de ensino, constitui-se objeto de estudo bastante complexo. Envolve uma trama de relações e ações contraditórias que ultrapassam a instituição escolar, tendo suas bases nas políticas educacionais vigentes. Estas, por sua vez, respondem às exigências do capitalismo. Nesse sentido, Quaglio (1989, p. 11-12) explica que o termo supervisão, passou ao longo da história, por três fases:

- ✓ a primeira refere-se ao seu desenvolvimento, entendido como inspeção, fiscalização e relaciona-se com a administração;
- ✓ na segunda fase, a supervisão ficou sendo entendida como orientação imposta aos professores para que se tornassem mais eficientes no exercício de sua profissão;
- ✓ e na terceira fase, a supervisão começou a ser entendida como treinamento e como guia, de acordo com as necessidades dos profissionais implicados.

⁷ Segundo o dicionário Aurélio: 1.cargo, serviço, ofício. 2 prática ou exercício de função. 3.posição, papel; atribuição. (1999, p. 503).

Silva Júnior (1984, p. 49), em seu estudo sobre a história da supervisão no estado de São Paulo, divide-a em quatro momentos:

- ✓ divulgação do conceito, (primeiro momento de irradiação da própria idéia de supervisão escolar);
- ✓ institucionalização da proposta, (a divulgação do conceito de supervisão e as primeiras tentativas de implantação de seus serviços, que caminharam paralelamente nesse momento);
- ✓ generalização para o sistema;
- ✓ tecnização dos procedimentos, (criação das habilitações).

Portanto, no decorrer do tempo, a denominação inspetor, permanece em alguns lugares, em outros, foi assumida pelo supervisor, ainda, passou a ser supervisor, depois supervisor escolar, supervisor de ensino, supervisor educacional e, atualmente no estado do Paraná, torna-se professor pedagogo. Essas nomenclaturas acompanharam o processo histórico vivido por esses profissionais, as diferentes teorias e diferentes políticas, ampliaram ou definiram a nomenclatura atual.

Na Classificação Brasileira de Ocupações – CBO, sobre os pedagogos e supervisores, encontra-se, no item 2394, referência sobre a categoria dos Programadores, Avaliadores e Orientadores de Ensino, segundo o Ministério do Trabalho e do Emprego. Os profissionais que fazem parte dessa categoria recebem respectivamente a denominação de: coordenador pedagógico; orientador educacional; pedagogo; professor de técnicas e recursos audiovisuais; psicopedagogo e supervisor de ensino. Em linhas gerais, as funções apresentadas para os referidos profissionais enquadram-se basicamente na construção e avaliação do Projeto Político Pedagógico, que viabiliza o trabalho pedagógico de forma coletiva.

Abaixo, está representado um quadro sintético desses profissionais, com os códigos de referência de seus cargos, suas respectivas nomenclaturas, além das funções básicas que lhes competem. Oportuno observar que, apesar das diferentes nomenclaturas, basicamente as funções são as mesmas, revelando a necessidade de um trabalho coletivo, respeitadas as especificidades, na construção de um Projeto Político Pedagógico como eixo norteador para o desempenho de todas as funções, independentes do seu âmbito de ação.

A apresentação do quadro da Classificação Brasileira de Ocupações permitiu a visualização das funções do pedagogo em âmbito nacional, além de propiciar uma análise fora do contexto da escola. Infelizmente, a presença dos pedagogos em espaços: como

empresas e outras instituições sociais, excetuando a escola não é comum.

É visível, nesse sentido, a relevância dada ao Projeto Político Pedagógico, como uma das funções do pedagogo, que serão discutidas no segundo capítulo. Se a descrição sumária aponta para as mesmas funções, independente da ocupação, pelo menos duas reflexões, podem ser deduzidas dessa situação: a de que o Projeto Político Pedagógico realmente é o ponto de conversão da ação coletiva dos profissionais, e destes, com a sua comunidade. A segunda é que não é mais possível fragmentar o trabalho dos especialistas, mesmo com atividades específicas, a valorização de um objetivo geral, minimiza as funções fragmentadas e congrega a ação para o Projeto Político Pedagógico.

	OCUPAÇÕES	SINÔNIMOS	FUNÇÕES
2394- 05	coordenador pedagógico	Auxiliar de coordenação de ensino fundamental de primeira a quarta séries, Auxiliar de coordenador escolar, Coordenador auxiliar de curso, Coordenador de disciplina a área de estudo, Coordenador de ensino, Coordenador escolar.	Implementar a execução do PPP; Avaliar o desenvolvimento do PPP; Viabilizar o trabalho coletivo; Coordenar a (re) construção do PPP; Promover a formação continuada dos professores e funcionários; Comunicar-se; Demonstrar competências pessoais.
2394 - 10	Orientador educacional	Auxiliar de orientação educacional, orientador de disciplina e área de estudo, Orientador de ensino, Orientador escolar, Orientador profissional, Orientador Vocacional e profissional, Professor de orientação educacional, Técnico de orientação profissional.	Implementar a execução do PPP; Avaliar o desenvolvimento do PPP; Viabilizar o trabalho coletivo; Coordenar a (re) construção do PPP; Promover a formação continuada dos professores e funcionários; Comunicar-se; Demonstrar competências pessoais.
2394 - 15	pedagogo	Auxiliar de orientação pedagógica, Auxiliar de orientação pedagógica em educação fundamental de primeira a quarta série, Coordenador de orientação pedagógica, Coordenador de serviço de orientação pedagógica.	Implementar a execução do PPP; Avaliar o desenvolvimento do PPP; Viabilizar o trabalho coletivo; Coordenar a (re) construção do PPP; Promover a formação continuada dos professores e funcionários; Comunicar-se; Demonstrar competências pessoais.
2394 - 30	Supervisor de ensino	Auxiliar de supervisão de ensino, Auxiliar de supervisor escolar, Supervisor escolar, Supervisor pedagógico.	Implementar a execução do PPP; Avaliar o desenvolvimento do PPP; Viabilizar o trabalho coletivo; Coordenar a (re) construção do PPP; Promover a formação continuada dos professores e funcionários; Comunicar-se; Demonstrar competências pessoais.

Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego, 2006. (www.mtecbo.gov.br)

Quadro 2 - Classificação brasileira de ocupações:

Para responder aos objetivos da presente pesquisa, continuarei a utilizar a nomenclatura – supervisor de ensino, tomando como referência o registro da habilitação do MEC. Entendo que as mudanças de nomenclatura, bem como o próprio papel do supervisor, trazem em sua história avanços valiosos no sentido de ampliar sua rede de atuação, de escolar para educacional, por exemplo.

Não vejo essa opção como resistência ao novo, também não concordo com o trabalho fragmentado na escola; apenas acredito que a identidade profissional necessita de tempo para adequação. Pode haver risco de mudança da nomenclatura e não da prática. Porque, a mudança, para ser efetiva e real, precisa de novo significado, que inclui, então, além da nomenclatura, como disse acima, a postura do próprio supervisor, ou novo professor pedagogo.

Considero, ainda, o momento atual, um divisor de águas para a história do supervisor educacional. Além do aguardo das novas diretrizes para o curso de Pedagogia, há também a Lei Complementar 103/2004, da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que busca romper com a fragmentação das habilitações, mas incorpora a mesma política das especializações com funções readaptadas para desenvolver sua prática.

Podemos considerar o fazer do supervisor em duas esferas, ou dois aspectos, o real e o legal. Pode parecer óbvia e desnecessária a apresentação desses aspectos, uma vez que estes também estão presentes em outras funções, até mesmo dentro da própria escola. Mas, do ponto de vista concreto, no desenvolvimento das atividades diárias, esses aspectos vão criando significados e deixando transparecer a prática mais comum dos supervisores no interior das escolas.

As ações da supervisão, que refletem sua prática, caminham, então, dentro de uma dinâmica organizacional, ou seja, sua atuação sofre interferências para avanços e recuos, segundo essa dinâmica. Nesse sentido, julgo importante ter clara a função do supervisor, sob pena da não-mudança e do comodismo. De acordo com Fernandes (1997, p. 117):

Ter um papel claramente definido é, para muitos pesquisadores que investigam a supervisão em nível de unidade escolar, condição essencial para a realização do trabalho. Essa é para nós uma faca de dois gumes. O coordenador pode, diante de um papel claramente definido, viver a estereotipia do papel de forma limitadora de sua individualidade. Seu comportamento pode orientar-se pelo cumprimento das normas relativas a esse papel, conformando-se alienadamente a elas. Pode, por outro lado, fazer sobressair a dimensão subjetiva do exercício do papel, rompendo a camisa-de-força da burocracia .

Esta autora apresenta dois pontos divergentes sobre a questão do papel do supervisor de ensino, ou seja, a necessidade de ter um papel definido pode levar ao comodismo, ou, ao contrário, conhecendo o seu papel, o supervisor pode transformar sua realidade. Entretanto, vale a pena refletir sobre essa questão, acredito que compreender o papel da supervisão educacional é necessário, porque, sendo ele conhecido, é possível planejar ações que o transformem, levando-o a buscar mudanças e um trabalho coletivo. Então, quando me refiro ao papel do supervisor, não é simplesmente para enumerar um rol de atividades diárias, conforme já explicitiei anteriormente na questão da nomenclatura. Parto do pressuposto de que a reflexão contínua fará com que o supervisor esteja sempre buscando novos caminhos, novas respostas, com o objetivo de dinamizar sua ação na escola.

Analisando o papel desenvolvido pelo supervisor de ensino, ao longo do tempo, percebemos que ele hoje é muito diferente do exercido em tempos anteriores, mas, em algumas situações, ainda persiste a fiscalização e a prática burocrática. Para Silva Junior (1997, p. 102), “é preciso reconhecer inicialmente a prisão burocrática no interior da qual o supervisor se movimenta”.

Quando o supervisor não tem clareza da dimensão maior no que se refere às políticas educacionais e no âmbito escolar, ele passa a reproduzir as normas advindas do sistema sem questionar. Para questionar, concordar ou discordar de algo, é necessário primeiro conhecer. Infelizmente, na maioria das vezes, os supervisores não sabem explicar suas ações firmado em um contexto mais amplo.

Acredito que para mudar é preciso conhecer. O supervisor só consegue uma mudança, tanto no seu papel na categoria profissional, quanto no seu espaço de trabalho, quando é capaz de conhecer o contexto mais amplo no qual se insere a escola como instituição social. Somam-se a estes os aspectos políticos que determinam as ações da escola e reproduzem as teorias pedagógicas.

Na ausência de uma finalidade educativa, o supervisor desenvolve as funções burocráticas e as normas emanadas da mantenedora, sem comprometimento com o social, ou, até mesmo, com o seu grupo de trabalho, na sua escola. Passa a exercer a antiga função de controle entendido por Fernandes (1997, p. 120) como aspecto característico do papel da supervisão, exercido sempre em benefício do poder vigente, e não da educação.

Nesse sentido, as leis estabelecem os objetivos do sistema escolar. A função de controle da supervisão é legitimada na legislação educacional, e reflete, na sua organização, uma concepção de mundo, homem, sociedade e conhecimento, inerentes a uma determinada política que rege a sociedade em cada época. Ou seja, o sistema educacional

tende a reproduzir dentro de si as condições e contradições dessa sociedade.

Uma das contradições do supervisor tem sido, concretamente, responder à organização burocrática do sistema. Há duas possíveis explicações para essa prática: a primeira é que as práticas administrativas e fiscalizadoras estão embutidas no próprio processo histórico desse profissional; a segunda é a falta de reflexão sobre sua própria prática, sobre o cotidiano de suas ações, em vista de uma finalidade educativa. Essa carga burocrática presente na função de supervisor acaba apresentando-se como um problema, a ser combatido pelo próprio supervisor, evitando que a obediência cega, a falta de espírito crítico e a acomodação passiva lhe impeçam de perceber a necessidade da realização de sua função.

Refletir a respeito do supervisor é, sobretudo, examiná-lo nas grandes funções em que se desdobra, desde o planejamento, o currículo, a avaliação e a construção do Projeto Político Pedagógico. Nessa reflexão não se pode deixar de configurar o aspecto prático e teórico, pois, de acordo com Silva Junior (1997, p. 97), “elaborar uma prática coletiva em supervisão implica, necessariamente, a reelaboração da relação teoria e prática em supervisão.”

O ponto de partida para entender o âmbito de ação do supervisor reside no processo de construção coletiva da prática educativa. O supervisor não trabalha só. O seu trabalho só tem razão de ser, quando feito com um grupo, que possui interesses e objetivos comuns, e as mesmas finalidades. Portanto, se aceitarmos o trabalho coletivo como princípio para o desenvolvimento do trabalho do supervisor, temos que analisar o sentido real desse coletivo, como explica Silva Junior (1997, p. 97).

Como a grande maioria das agências sociais, a escola pública também se encontra impregnada pela lógica da organização capitalista do trabalho. Para esta lógica, a proposta do trabalho coletivo se reduz ao conceito de trabalhador coletivo, ou seja, exatamente ao oposto daquilo em que o trabalho e o trabalhador devem se constituir.

A referência ao coletivo faz parte das implicações teóricas e políticas do supervisor, posto que o mesmo não pode ser analisado a partir da simples presença do grupo, sem que haja a real participação democrática, sendo o direito legal proclamado e não instituído concretamente. Nesse sentido, Saviani (1999, p.191) explica que os objetivos reais podem opor-se aos objetivos proclamados, uma vez que esses objetivos proclamados tendem a mascarar os objetivos reais. Portanto, “a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal, dada a sua

condição de ideologia típica de modo de produção capitalista [...]”.

Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96 apresenta essa mesma contradição. Nela a gestão democrática é um dos princípios propostos para a participação da comunidade escolar nas ações consultivas e deliberativas da escola. Dispõe, ainda, sobre os princípios norteadores da gestão democrática, conforme artigos abaixo:

Art 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
VIII gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.
Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político-pedagógico da escola;
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (DAVIES, 2004, p. 136-142)

Se por um lado a legislação redimensionou a questão da gestão democrática, por outro manteve as formas de centralização do poder, controlando os recursos, a avaliação do sistema e a própria elaboração curricular (por exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Avaliação do Sistema - SAEB). A transformação só se dará quando o conhecimento científico for concretizado na prática, ou quando as ações desenvolvidas forem explicadas pela teoria, entrecruzando-se e tornando-se únicas.

Tomemos como exemplo as funções do supervisor/orientador, as quais dentro da nova nomenclatura do estado, professor pedagogo, tem como atribuições legais, segundo a Secretaria da Educação do Estado do Paraná (SEED).

Segundo a Coordenação de Apoio a Direção e Equipe Pedagógica - CADEP, órgão da Secretaria de Educação do Estado do Paraná - SEED, baseadas nos princípios da gestão democrática e participativa: atuando com ênfase na dimensão humana e social da aprendizagem; agindo na formação continuada como processo permanente; dando atenção à questão cultural; organizando a escola como ambiente educativo; construindo interface com o entorno externo econômico, político e cultural; atendendo a comunidade e a sociedade; promovendo a interface entre família e escola, entre escola e comunidade, entre educadores e cidadania. Esses princípios ainda convergem para uma prática organizacional voltada para o uso de formas ativas e autogestionárias; a descentralização do poder; a gestão

escolar mais horizontal, participativa e democrática; o estabelecimento de parcerias e trabalho cooperativo.

Na explicitação das funções do pedagogo, no cotidiano da escola pública, o primeiro item é a construção do Projeto Político Pedagógico, cabendo ao pedagogo a função de coordenar a elaboração coletiva dele, mediante a criação de condições para a participação dos profissionais da escola e da comunidade nessa construção.

Como o pedagogo pode criar condições para um trabalho coletivo se não tem autonomia para mudar a organização de tempos e espaços na escola? Essa situação não representa mais uma contradição do aspecto legal, que proclama o direito, mas não propicia a sua realização? O próprio calendário escolar já é estipulado pela SEED, as horas atividades dos professores precisam ser encaixadas no horário das aulas semanais, o que dificulta os encontros entre os demais professores e profissionais da escola para reuniões de Planejamento, Conselho de Classe e Avaliação. Há tempo concreto com os professores para um trabalho coletivo?

As indagações não sugerem a impossibilidade da realização de ações coletivas em algumas situações, indicam sim, a necessidade de autonomia para que o coletivo exista de fato, necessitando de condições para que esta se efetive.

Dessa forma, de acordo com o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, as atribuições do professor pedagogo constam de atividades de suporte pedagógico dado diretamente à docência e voltado para o planejamento, administração, supervisão e orientação educacional. Objetivando uma visualização geral, apresento o Quadro 3 abaixo:

Construção do PPP	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Coordenar a elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP); ▶ Criar condições para a participação dos profissionais da escola e comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico(PPP) 	
Implementação do trabalho pedagógico no cotidiano escolar	Organização do espaço e tempo escolar	<ul style="list-style-type: none"> Organizar turmas, calendário letivo, distribuição das aulas e disciplinas, horário semanal das aulas, disciplinas e recreio; Planejar e organizar espaços e tempos da escola para projetos de recuperação de estudos; Organizar a hora atividade do professor para estudo, planejamento e reflexão do processo de ensino e aprendizagem; Planejar e organizar atividades culturais.
	Organização da prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> Implementar a proposta curricular da escola de acordo com as políticas educacionais da SEED/PR e com as Diretrizes Curriculares nacionais do CNE; Elaborar projetos de intervenção na realidade da escola para a melhoria do processo educativo; Planejar o ensino e o acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores; Assessorar o professor no planejamento, quanto a seleção de conteúdos e transposição didática em consonância com os objetivos expressos no PPP; Assessorar o professor na identificação e planejamento para o atendimento às dificuldades da aprendizagem; Planejar em conjunto com o coletivo da escola a intervenção nos problemas levantados em conselho de classe; Levantar e informar ao coletivo de profissionais da escola os dados do aproveitamento escolar; Coordenar o empréstimo e aquisição de materiais e equipamentos de uso didático-pedagógicos; Incentivar e assessorar o professor na seleção de recursos didáticos para o ensino e aprendizagem dos conteúdos escolares; Participar da organização e atualização do acervo de livros periódicos da biblioteca da escola; Desenvolver processos de gestão colegiada entre os profissionais da equipe pedagógica.
Formação continuada do coletivo de profissionais da escola	<ul style="list-style-type: none"> Elaborar o projeto de formação continuada dos profissionais da escola para o aprimoramento teórico-metodológico, na forma de troca de experiências, estudos sistemáticos e oficinas; Desenvolver processo contínuo pessoal e profissional de fundamentação teórica; Pesquisar e fornecer subsídios teórico-metodológicos para o estudo e atender necessidades do trabalho pedagógico; Organizar reuniões de estudo para a reflexão e aprofundamento de temas relativos a o trabalho pedagógico da escola. 	
Relação entre a escola e a comunidade	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver projetos de interação escola-comunidade ampliando espaço de participação da comunidade nas decisões pedagógicas da escola; Participar do conselho escolar subsidiando teórica e metodologicamente as reflexões e decisões sobre o trabalho pedagógico escolar; Incentivar e propiciar a participação dos alunos nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola; Elaborar estratégias para a superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de compromisso ético e político com todas as categorias e classes sociais; Fazer cumprir os preceitos constitucionais, a legislação educacional em vigor e o Estatuto da criança e do adolescente, como fundamentos da prática educativa. 	
Avaliação do trabalho pedagógico	<ul style="list-style-type: none"> Organizar e coordenar conselhos de classe de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico; Avaliar o trabalho pelos profissionais da escola e comunidade; Acompanhar e assessorar o professor na seleção de procedimentos de avaliação do rendimento da aprendizagem adequando-os aos objetivos educacionais previstos no PPP. 	

Fonte: CADEP/SEED

Quadro 3 - Atribuições do pedagogo

Ao analisarmos o quadro supra descrito, fica evidente que existe um distanciamento muito grande entre as atribuições legais do pedagogo e a exequibilidade de tais atribuições na prática. Mesmo tendo suas atribuições definidas legalmente, as ações do supervisor, precisam ser analisadas a partir do coletivo, uma vez que existem outros elementos tecidos nessa realidade. No entanto, proclamar o coletivo também significa oportunizar que ele seja concretizado na prática, buscando mudanças reais. Nesse sentido, podemos concordar com o conceito de gestão democrática utilizada por Dourado (2002, p. 156).

Entendemos a gestão democrática como um processo de aprendizado de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação e da efetivação de canais de participação, de aprendizado do jogo democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas autoritárias que permeiam as relações sociais no seio das práticas educativas visando à transformação.

Muitas outras questões poderiam ser aqui elencadas, para não partir do princípio da impossibilidade da realizar o trabalho em vista dos problemas. Na verdade, o que se pretende não é somente apresentar desculpas pelo não-cumprimento de atribuições, mas antes mostrar a necessidade de ressignificação do supervisor para atingir o que dele se espera, numa proposta de trabalho coletivo.

De forma simplista, o trabalho do supervisor é a busca de meios para atingir os objetivos previstos com o grupo de profissionais. É claro que parto do pressuposto de que esse mesmo grupo possui uma reflexão acerca do Projeto Político Pedagógico da escola, e suas ações convergem para o mesmo ponto.

Neste contexto, o supervisor passa a ser o elemento que assessora o professor, discute com ele sobre possíveis encaminhamentos, traz dúvidas para o grupo, dinamiza as questões. Em nenhum momento, apresenta receitas prontas, mágicas e soluções, até porque as questões são discutidas com o grupo de forma coletiva, e as ações e decisões partem desse grupo com a participação do supervisor.

Não se trata, porém, de apresentar o problema e deixar que os professores resolvam sozinhos, não levando em conta o ponto de vista do supervisor, o que representaria a total alienação, a própria descaracterização da função. O supervisor deve apresentar aos professores os mais diferentes e diversos caminhos e fazê-los refletir sobre a realidade da

escola em questão, pois cada uma possui suas peculiaridades e especificidades.

O supervisor deve apresentar, sim, sua opinião, que deve estar baseada na unicidade da teoria com a prática, para não esvaziar a questão, ao contrário, para ajudar o professor a superar os “achismos”, procurando caminhos possíveis dentro da realidade apresentada. “Assim, a gestão da escola configura-se em ato político, pois requer sempre uma tomada de posição. Ou seja, a gestão não é neutra, pois todas as ações desenvolvidas na escola envolvem atores e tomadas de decisões” (DOURADO, 2002, p. 158).

Nesse processo, a colaboração do supervisor configura-se como dialógica, e ela se dá, ouvindo diferentes posições e mediando as contradições. Em hipótese alguma o supervisor deve utilizar-se do seu cargo ou função para ditar normas. O respeito e o diálogo devem ser os elementos integradores das discussões, tendo como princípio que tanto os professores quanto os supervisores têm conhecimentos e experiências diferentes, mas todos conhecem a escola, sua função, o processo de aprendizagem e ensino, o que torna possível uma reflexão colegiada. Formações diferentes, experiências diferentes, são os elementos que deveriam enriquecer as decisões e não forjá-las, com situações de “quem sabe mais”, quem fala melhor, quem tem poder de persuasão, quem lidera o grupo, quem é contra a direção, etc. As relações de poder não devem ser obstáculo para as decisões de cunho pedagógico. Neste sentido, convém lembrar, conforme Dourado (2002, p. 159), que a construção de um processo de gestão escolar democrática é sempre processual e, portanto, em se tratando de uma luta política de construção, é eminentemente pedagógica.

Para evitar situações de decisões verticalizadas, retomo a idéia da necessidade da construção de um Projeto Político Pedagógico coletivo. A linha de ação que nele se coloca baseia-se na decisão do grupo, e, portanto, os “desvios” comprometem o próprio grupo.

A partir dessa premissa, a resistência do grupo não se dá de forma defensiva e acrítica; ela parte da própria realidade discutida, em busca dos objetivos propostos. Dentro desse contexto é que se concebe o supervisor. Desenvolver sua função pressupõe conhecer os diferentes papéis dos co-autores do trabalho pedagógico, especificamente na organização do trabalho escolar. A organização do trabalho escolar é o dia-a-dia da escola, seu planejamento e o transcurso das ações e seus encaminhamentos, ou seus desvios, suas retomadas e sua avaliação permanente.

2.3 A DIMENSÃO ÉTICA DO PAPEL DO SUPERVISOR

A sociedade está em constante transformação: a cada dia, novas informações são veiculadas, mudando conceitos e valores, requerendo de uma reflexão crítica sobre o comportamento humano individual e coletivo.

No plano da ética, estamos sempre na perspectiva de um juízo crítico que, além de querer compreender as ações, quer buscar sentido para elas. Dessa forma, no plano da ética é preciso investigar o fundamento dos valores que sustentam esse comportamento, assumindo que não são conceitos estáticos, são construídos socialmente.

Nesse sentido, a ética será entendida como teoria explicativa do comportamento moral do homem, considerando-se o seu meio e a sua historicidade, pois os papéis desempenhados pelos sujeitos morais sofrem influências da sociedade, ao mesmo tempo que a influenciam, de acordo com as condições políticas e econômicas. É dentro desse contexto que se insere a minha análise sobre papel do supervisor de ensino.

Ética e moral muitas vezes são consideradas como sinônimos, talvez pela própria etimologia da palavra⁸, conforme explicam Aranha e Martins (1993). Porém, focalizarei, ética e moral de maneira distinta, conforme sua função, levando em conta os conceitos explicitados por Vasquez.

Mas a função fundamental da ética é a mesma de toda a teoria: explicar, esclarecer ou investigar uma determinada realidade, elaborando os conceitos correspondentes [...] A ética é teoria, investigação ou explicação de um tipo de experiência humana ou forma de comportamento dos homens, o da moral, considerado, porém na sua totalidade, diversidade e variedade [...] Neste sentido, como qualquer teoria, a ética é explicação daquilo que foi ou é, e não uma simples descrição [...] (VÁSQUEZ, 1975, p. 10 *apud* SANFELICE, 2005, p. 126).

Mas a moral é um sistema de normas, princípios e valores, segundo o qual são regulamentadas as relações mútuas entre os indivíduos ou entre estes e a comunidade, de tal maneira que estas normas, dotadas de um caráter histórico e social, sejam acatadas livres e conscientemente, por uma convicção íntima, e não de uma maneira mecânica, externa ou impessoal (VÁSQUEZ, 1975, p. 69 *apud* SANFELICE, 2005, p. 131).

8 O sentido etimológico dos termos é semelhante: moral vem do latim *mos, moris*, que significa “maneira de se comportar pelo uso”, daí “costume”, e de *moralis, morale*, adjetivo referente ao que é “relativo aos costumes”. Ética vem do grego *ethos*, que tem o mesmo significado de costume. (ARANHA; MARTINS. 1993. P. 274).

A ética será entendida como teoria explicativa para o comportamento moral do homem, considerando-se o meio e a sua historicidade. Em sentido amplo, a moral é o conjunto de regras de conduta admitidas em determinada época ou por um grupo de homens. Sendo assim, o homem moral é aquele que age bem ou mal, acatando ou transgredindo as regras do grupo. A ética ou filosofia moral é a parte da Filosofia que se ocupa com a reflexão a respeito das noções e princípios que fundamentam a vida moral. A ética é sempre teórica, e tem como função explicar uma determinada realidade, buscando o fundamento das normas morais. Não tem função prescritiva ou normativa para as ações concretas, mas define a essência do comportamento moral.

Assim, a ética refere-se ao “dever ser”, e trata do comportamento humano teoricamente, é uma consideração abstrata sobre a moral, ao passo que a moral refere-se ao conjunto que norteia o modo de pensar e agir, comportamento adquirido ou ao modo de ser conquistado pelo homem. É um conjunto de regras de conduta admitidas em determinadas épocas, podendo ser, de igual modo, consideradas como absolutamente válidas.

A decisão pela análise da dimensão ética do papel do supervisor de ensino pauta-se pela necessidade de impor um aspecto filosófico às análises já feitas sobre esse profissional, no sentido teórico e político. A busca pela ética, como teoria filosófica representa a busca de entendimento e resposta para a atual crise, que, de acordo com Goergen (2005, p. 77), deve-se a nos encontrarmos “numa época em que, de todos os lados, surgem as vozes que reivindicam uma maior consciência ética: na economia, na política, na ciência, nos meios de comunicação, nas relações humanas de modo geral”.

Ainda, é necessário explicitar que é falsa a idéia de modismo para a escolha da dimensão ética. Devemos entender que sua utilização reflete a necessidade de análise crítica da desestabilização dos valores, do crescente processo de individualização e da busca pelo consumo, inerente à sociedade capitalista, como reflexos do agir humano, na mudança dos comportamentos em face do modelo neoliberal e globalizado da nossa sociedade.

Estamos vivendo uma era de mudanças, de transformações profundas, e a escola como instituição social não está fora desse processo. Ao contrário, vivencia no seu interior, junto com os profissionais da educação, um processo conflitante, a respeito do qual Goergen (2005, p. 64) completa: “A história humana foi escrita desde o início na linguagem do conflito e da contradição”.

Se partirmos da base da constituição da nossa sociedade, dividida em classes heterogêneas, portanto com interesses e expectativas éticas distintas e conflitantes,

poderemos entender o modelo atual. Goergen (2005, p. 65) exemplifica concretamente esse conflito:

Ao sistema econômico, por exemplo, interessa dispor de um indivíduo competente, hábil no manejo de conhecimentos e técnicas, maleável, e adaptável aos intentos do capital. A cidadania, de outra parte, exige um ser autônomo, independente e crítico, capaz e decidir, por conta própria os destinos de sua vida no interior de um projeto de coresponsabilidade social. O mundo econômico exige competência, competitividade, a busca de vantagens; a cidadania requer conhecimento e reconhecimento da diferença, solidariedade busca do bem-estar social .

Transportando a reflexão da socialização e da individuação, apresentada por Goergen, para a análise das ações realizadas pelo supervisor no espaço escolar, podemos concluir que seu papel não se dá no anonimato, além do mais depende de outros papéis vividos por outros profissionais no mesmo espaço. Assim, para entender a dimensão ética do papel do supervisor é necessário partir de uma compreensão da ação social e da ação individual num sentido mais amplo. Segundo Dalbosco (2005, p. 159), não existe ação individual no seu sentido literal, pois essa ação sempre é resultado de uma cadeia de relações estabelecidas entre diversos sujeitos no espaço social e institucional. Para o autor:

[...] nossas ações são constituídas por contextos sociais mais amplos e que não devo me preocupar só comigo mesmo e nem só com o que acontece em minha volta, isto é, com aquilo que está próximo de mim, mas também com os outros e com aquilo que ocorre no mundo. Mais ainda, uma compreensão adequada de minha ação localizada só é possível mediante sua compreensão como constituída a partir da trama de relações sociais da qual ela é parte constituinte e constituída.

Acredito ser este o ponto fundamental para a presente análise. O papel do supervisor, sua ação, seu comportamento moral, não estão desconexos da trama de relações citadas pelo autor; parte-se do princípio de que as suas ações também são constituídas, determinadas e influenciadas por contextos sociais mais amplos. No espaço escolar, o processo de interação entre o supervisor e os demais profissionais da educação deve pautar-se, conforme Dalbosco (2005, p. 159) pelo ponto de vista ético; devem ser responsáveis pelos seus atos. Sendo assim, não é possível falar em ação individual, visto que o papel do

supervisor interfere nos dos demais e depende deles. Nesse processo, a colaboração do supervisor é dialógica. Ele deve ouvir diferentes posições e mediar as contradições. Existem, ainda, outros elementos indispensáveis. São imprescindíveis a consciência e a responsabilidade. Para que haja conduta ética é preciso que:

[...] exista o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre bem e mal, certo e errado, permitido e proibido, virtude e vício. A consciência moral não só conhece tais diferenças, mas também reconhece-se como capaz de julgar o valor dos atos e das condutas e de agir em conformidade com os valores morais, sendo por isso responsável por suas ações e seus sentimentos e pelas conseqüências do que faz e sente. (CHAUÍ, 2002, p. 163).

É por isso que a ética se fundamenta em uma teoria de valores e tem como objeto de reflexão as experiências morais do ser humano, que se pauta pelo juízo de valor das experiências elaboradas por uma consciência moral. A consciência moral diz respeito a valores, sentimentos, intenções, decisões e ações voltadas para o bem ou para o mal. Refere-se às relações que mantemos com os outros e, por isso, nascem e existem como parte da nossa vida subjetiva. Buscando a compreensão desse sujeito moral, como principal constituinte da existência ética, Chauí (2002, p. 164) esclarece que esse sujeito moral só pode existir se preencher as seguintes condições:

- ✓ ser consciente de si e dos outros, isto é, ser capaz de refletir e reconhecer a existência dos outros como sujeitos éticos iguais a ele;
- ✓ ser dotado de vontade, isto é, de capacidade para controlar e orientar desejos, impulsos, tendências, sentimentos (para que estejam em conformidade com a consciência) e de capacidade para deliberar e decidir várias alternativas possíveis;
- ✓ ser responsável, isto é, reconhecer-se como autor da ação, avaliar os efeitos e conseqüências dela sobre si e sobre os outros, assumí-la, bem como às suas conseqüências, respondendo por elas;
- ✓ ser livre, isto é, ser capaz de oferecer-se como causa interna de seus sentimentos, atitudes e ações, por não estar submetido a poderes externos que o forcem e constringam a sentir, a querer e a fazer alguma coisa. A liberdade não é tanto o poder para escolher entre vários

possíveis, mas o poder para autodeterminar-se, dando a si mesmo as regras de conduta.

O sujeito moral, consciente, responsável e livre, relaciona-se diretamente com o sujeito autônomo. Reconhece-se a autonomia do sujeito moral, como sua capacidade de decidir e assumir não só o que “quer”, mas que acredita ser preciso ou necessário fazer. Neste sentido, a autonomia expressa na escola passa necessariamente pela autonomia de todos que a compõem e pelas relações dos mesmos e sua aceitação ou não das regras postuladas em termos morais, éticos e políticos.

Assim, o sujeito ético, livre e capaz, está inserido numa comunidade, já que os seres humanos não vivem sozinhos e, portanto, o indivíduo não existe fora do meio social. Por sua vez, estabelecendo em seu coletivo normas e padrões de conduta para regular a vida em sociedade. Na sociedade, através do trabalho, o homem transforma o mundo e produz história por meio de sua ação individual e coletiva. O mesmo acontece na escola com o supervisor de ensino e os demais profissionais que atuam neste espaço.

Rios (1997) entende que somos seres sociais e estamos sempre ligados ao que devemos ser, conforme indicado pelas regras do coletivo de que fazemos parte. A moral, numa determinada sociedade, indica se um comportamento deve ser considerado bom ou mal. A ética avalia o comportamento, partindo da historicidade presente nos valores. A autora diz, ainda, que as contribuições de Marx permitem compreender melhor esse ser social. Para ele: não é a consciência dos homens que determina o seu ser, é o seu ser social que, inversamente, determina sua consciência.

Nesse sentido, o papel do supervisor caracteriza-se pela busca do comportamento ético, desempenhado no âmbito escolar. O comportamento pode ser entendido como o arranjo desses diversos papéis que desempenhamos em sociedade. Sabemos que em cada sociedade há diferentes papéis, alguns aceitos naturalmente, outros que necessitam de uma reflexão ética. Explica Rios (1997, p. 45), que esses papéis são definidos levando-se em consideração as instituições onde se desenvolve a prática desses sujeitos. Assim sendo, a escola não é uma entidade abstrata, ela tem características próprias e cumpre uma função determinada, “no sentido de que ela resulta do trabalho e das relações estabelecidas em seu interior, é o espaço da prática de determinados sujeitos”.

Esse espaço de prática, explicado por Rios, deve ser a razão da reflexão da dimensão ética do supervisor de ensino. Seu comportamento e suas ações, conforme já foi

dito anteriormente, não podem ser pautados por interesses particulares ou de poder, devem sim, partir de objetivos amplamente discutidos por toda a comunidade escolar, onde ele, deverá agir em nome do grupo, da coletividade.

Discutir ou analisar a dimensão ética do papel do supervisor parece ser uma questão óbvia, principalmente se partirmos do pressuposto de que o magistério, onde está incluído o supervisor de ensino, não possui um código de ética pois, assim como os filósofos, seu comportamento deve ser, ou deveria ser, eminentemente ético, não fazendo sentido uma normatização para esses profissionais.

Sem querer entrar na discussão deontológica⁹ do magistério, o que se pretende no presente trabalho é defender a tese da necessidade de reflexões à luz da teoria ética, no espaço escolar, envolvendo todos os profissionais da educação, especificamente, o supervisor de ensino, bem como, na própria formação desses profissionais, nos cursos de graduação e de pós-graduação. A idéia é refletir sobre a ética enquanto análise investigativa de uma dada realidade, buscando explicações de comportamento, o da moral.

Portanto, a questão da análise ética, ultrapassa o conhecimento das normas morais, ou das condutas elencadas num código de conduta ética, indo além do cumprimento de normas. O sentido é a reflexão profunda e a busca balizada pela ética sobre o comportamento moral, pois segundo Santos (2004, p. 90), “cumprir um código de normas, não nos faz efetivamente éticos”. Ainda, esclarece o autor, que é preciso que o sujeito internalize, aceite e participe, não só por imposição da norma, mas também levado pelos princípios que norteiam o código normativo, tendo clareza de sua abrangência, que sempre deve objetivar fins coletivos, nunca visando interesses particulares e poder.

Finalmente, buscar entender e enfrentar essas discussões remete-nos a questões muito mais complexas, que passam pela formação do professor. Incluem seu compromisso político, seu conceito de educação, a reflexão sobre sua prática pedagógica, além do papel da própria escola. Este, no sentido da elaboração do seu projeto político pedagógico, sua autonomia, as relações de poder e autoridade no interior da escola, a função do coletivo escolar, entre outros.

Analisar a dimensão ética da ação do pedagogo, bem como o seu aspecto individual e coletivo, dentro de um processo histórico, político, legal e social, remete-nos à reflexão de um novo perfil e a uma postura de profissionais críticos e conscientes.

⁹ Deontologia, parte da Filosofia em que se estudam os princípios, fundamentos e sistemas de moral; tratado de deveres, ética profissional

CAPÍTULO 2

3 O SUPERVISOR QUE VIROU PEDAGOGO, OU O PEDAGOGO QUE DEIXOU DE SER SUPERVISOR?

3.1 IMPLICAÇÕES TEÓRICAS E POLÍTICAS

No primeiro capítulo busquei apresentar o histórico do Curso de Pedagogia no Brasil e a origem dos supervisores (pedagogos), para situar as discussões sobre esse profissional e as mudanças dentro da rede estadual de educação do Estado do Paraná.

Neste capítulo, pretendo focalizar as implicações teóricas e políticas, dentro desse quadro de mudança. Na seqüência, aponto a questão da formação desses pedagogos com base nas discussões sobre as Diretrizes do Curso de Pedagogia, espaço, até então, de formação dos profissionais das áreas de supervisão educacional, orientação educacional e administração escolar, ente outros. Indico ainda, o Projeto Político Pedagógico como um dos papéis desse profissional, analiso sua construção e sua relevância para o processo pedagógico na organização do trabalho escolar.

A denominação do cargo de supervisor vem-se alterando desde a sua implantação, tendo sido objeto de confronto quando associado à função de inspetor, confuso, quando tomado como coordenador, e, atualmente surpreso, como professor pedagogo. Em decorrência desse fato, ora o supervisor fez parte da equipe técnica, ora da equipe administrativa, e, em alguns casos, (dependendo da direção), da equipe diretiva, mais recentemente, da equipe técnico-pedagógica ou equipe de apoio.

Além da questão da nomenclatura, o ponto relevante que pretendo analisar é que as mudanças ocorridas não foram suficientes para ressignificar o papel do pedagogo. É sabido que existiram e existem experiências isoladas, como por exemplo, escolas que já estão buscando realizar um trabalho coletivo, que apresentaram resultados positivos, as quais, porém, parece que recuaram, por não terem tido forças para avançar, ou porque não conseguiram manter as conquistas alcançadas. Essas experiências, e a própria função do pedagogo, estão relacionadas a outros elementos que permeiam a questão da mudança, como as condições de trabalho, salários, formação, compromisso, entre outras.

Com dados da própria pesquisa de campo, posso confirmar que há uma parcela significativa de pedagogos que estão trabalhando de forma unificada na escola, ou seja, não há separação entre as funções de supervisor e orientador educacional. Os

entrevistados relatam que têm desempenhado ambas as funções, de supervisor e orientador educacional, buscando o envolvimento do coletivo dos professores. Entre eles destaco:

“Não houve mudanças, o trabalho pedagógico já estava sendo desenvolvido de maneira que todos os componentes trabalhem interagindo, num só objetivo, melhoria da qualidade de ensino” (238, sic).

“Sempre atuei nas duas funções, pois nas escolas onde trabalhei sempre havia um profissional em cada período. Mas acredito que houve mudança, porque as duas funções existem com um único objetivo: o aluno e a sua aprendizagem, não temos como separar, portanto, o trabalho com o professor e o trabalho com o aluno” (263, sic).

“O trabalho com o professor e com o aluno é concomitante, um não existe sem o outro, portanto aqui no [...], não existe a separação de função. Sempre exerço as funções de supervisão, orientação e coordenação pedagógica. Essa articulação pedagógica existe para todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem, de tal modo buscando encaminhamento comuns, tendo em vista a aprendizagem dos alunos” (264, sic).

“Sim, em nosso colégio não separamos trabalho de supervisor e orientador. Todos fazem tudo. Isso trouxe integração no trabalho e aproximação entre pedagogo, professores e alunos” (271, sic).

Somente a ação conjunta dos pedagogos é insuficiente. Mas pode ser o ponto de partida para um novo perfil. É necessário considerar que a mudança pode propiciar o rompimento com o modelo de pedagogo “tarefeiro” e burocrata e possibilitar a passagem para um perfil de pedagogo reflexivo. Entretanto, verifiquei que uma porcentagem¹⁰ significativa dos pedagogos participantes do questionário demonstrou uma certa preferência pelo perfil do pedagogo que “faz tudo” e atua de forma mais diretiva, preferência aceita pelo próprio grupo. Conforme segue:

“Fazer tudo que a escola necessitar, recados e documentos em geral, controle de planejamentos, controle de faltas de professores, controle de hora atividade, controle de sinal, controle de alunos nas salas de aula” (248, sic).

“Nosso espaço continua o mesmo e fazemos de tudo, chamamos a atenção dos alunos, conversamos com pais e professores, cuidamos dos machucados, só não temos tempo para exercer nossa função de pedagogo” (231, sic).

¹⁰ Ver Quadro 8, sobre o Posicionamento sobre as Mudanças, que se encontra no capítulo três desta pesquisa.

Entre os supervisores participantes da pesquisa que apontam para o perfil do pedagogo crítico reflexivo, entendido como o desejado nos tempos atuais, pode-se verificar nos seguintes depoimentos:

“Depende da organização de cada escola. No caso da escola em que atuo fazemos um trabalho conjunto. O que antes era muito segmentado, agora é conjunto. Elaboramos o plano de ação juntamente com a direção, discutimos as dificuldades juntos, na medida do possível, pois a carga horária na demanda da escola é limitada” [...] (281, sic).

“Na minha opinião as mudanças foram pouco significativas. Acredito que seja necessário uma mudança de consciência por parte do profissional que atua nesta área, uma vez que, apenas a mudança na nomenclatura da função, não garante um trabalho mais coeso e integrador” (227, sic).

De acordo com os dados obtidos e analisados nesta pesquisa, depreendo que ainda é menor o número dos defensores da idéia de que a reflexão sobre a sua ação permite modificar e avaliar o seu trabalho, num processo dialético permanente. Entendo que a tarefa da transformação e da crítica reflexiva não é fácil, ela exige comprometimento. Esse compromisso com a mudança, conforme Brandão (1982, p. 87), é aquele no sentido de que o supervisor deva ser o supervisor-educador, intelectual crítico e criativo, e tenha como consequência:

O compromisso irrestrito com a inovação e a coragem de criar, transgredir e transformar, [...] compromisso de envolvimento e participação nos movimentos de todas as lutas justas e necessárias, [...] compromisso de procurar os meios de dirigir o seu trabalho, o seu exercício de ser um educador, aos lugares e às experiências que se recriam [...].

Avançando e reforçando esse posicionamento, Ferreira (2003, p. 239), esclarece sobre a questão dos compromissos da supervisão, na busca de uma escola de qualidade e ao mesmo tempo questiona sobre as responsabilidades que devem ser assumidas, hoje, no trabalho pedagógico. A autora afirma que o compromisso maior deve ser com a emancipação humana.

O supervisor, como agente comprometido, tem algum poder diante das políticas educacionais que impõem aos profissionais decisões prontas, as quais encaminham mudanças que postulam modernidade, eficiência e qualidade? Como estas são muita bem

elaboradas e legitimadas por decretos e leis, qual é o caminho para o supervisor? A resposta sugere conhecer para compreender, e compreender para buscar transformações no âmbito da ação, de forma verdadeiramente comprometida com a emancipação humana.

Para entender o movimento de ruptura e as implicações políticas, é necessário analisar as diretrizes educacionais do governo do Estado do Paraná. A intenção é fazer um recorte da Lei Complementar 103/2004 (PARANÁ, 2004), que trata do supervisor de ensino, transformado em professor e, em especial, sobre as duas situações colocadas na atual gestão:

- ✓ Primeira - a obrigatoriedade de graduação específica em Pedagogia para atuar na função de supervisor de ensino;
- ✓ Segunda - a junção das funções de supervisor e orientador educacional, na função de professores pedagogos.

Para realizar essa análise, necessito explicitar alguns pontos básicos das políticas implementadas pelo atual governo do Estado. Antes, porém, é preciso tecer o pano de fundo dessa política, que traz no seu bojo as orientações do Banco Mundial, refletindo uma política neoliberal.

Bruno (2001, p. 10) comenta que esta reorganização do capitalismo constitui-se um processo vasto e complexo, e mostra as tendências de dois processos simultâneos, quais sejam: a nova fase de internacionalização do capital e a reorganização produtiva que, por sua vez, altera as estruturas de poder do capitalismo. Nesse mesmo sentido, a autora esclarece:

Assim, a novidade da forma atual de internacionalização do capital, comumente designada globalização, reside no fato de se constituir um processo de integração mundial que já não integra nações ou economias nacionais, mas conjuga a ação dos grandes grupos econômicos entre si e no interior de cada um deles, não só ultrapassando, mas ignorando, em suas ações e decisões, as fronteiras nacionais.

É dentro desse contexto de mudanças que se faz necessário reconhecer o papel que o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, conhecido como Banco Mundial, tem desempenhado, especialmente em relação à educação, como condição primeira para a negociação de acordos. Apesar do BIRD e o Brasil terem realizado

seus primeiros acordos na década de 70, Fonseca (1997, p.46) afirma que é a partir dos anos 90, que o Banco adquire expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras. “Esta evolução pode ser explicada pelo papel que o Banco desempenha [...], como estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento e também como articulador da interação econômica entre as nações”.

Oliveira e Fonseca (2001, p. 43), explicam que o BIRD, como instituição de fomento à educação, submete seus financiamentos às condicionalidades, ou adesão prévia às suas políticas internas. Assim, segundo as autoras:

O Banco incorpora em seu discurso social uma retórica humanitária, respaldada por princípios de sustentabilidade, justiça e igualdade social, cuja finalidade primeira seria o combate à situação de pobreza, mediante a garantia da equidade na distribuição na renda e nos benefícios sociais, entre os quais se destacam a saúde e a educação.

Nesse sentido, argumentam as autoras que, para a efetivação dessas políticas, o ponto central é a redução do papel do Estado no financiamento da educação e a diminuição dos custos do ensino. Para tanto, algumas estratégias são apontadas pelo Banco, como a avaliação externa, a descentralização e a flexibilização da estrutura do ensino. O objetivo é a diminuição da carga financeira, a avaliação estabelecida segundo critérios gerenciais e de eficiência, com vistas a alcançar a qualidade da educação (OLIVEIRA; FONSECA, 2001, p. 55).

Essa linha de ação colocada (imposta) pelo Banco Mundial deixa claro, conforme Fonseca, (1997), que o Banco se impõe atuando cada vez mais como órgão político central, especialmente como coordenador do desenvolvimento sustentado interdependente¹¹.

A relação estabelecida entre educação e qualidade será amplamente difundida a partir dos anos 80 até nossos dias, porém Miranda (1995, p. 26) adverte que a qualidade da educação tem significados variados nos diversos momentos históricos, expressando interesses políticos e ideológicos. Portanto, podemos compreender que esse movimento não é estático, pois,

¹¹ A interdependência corresponde a neutralidade nos critérios de adesão ao Banco, além da participação igualitária, sem levar em conta as diferenças econômicas e ideológicas dos Estados-membros. O BIRD conta hoje com mais de 160 países membros, entre os quais o Brasil. Logo, a tese de interdependência não se concretiza na prática, pois o poder se mostra concentrado onde os países ricos contribuem mais, logo, detêm maior poder de decisão. (FONSECA, 1997, p. 173-174)

O conceito de qualidade educativa que sobressai em cada período histórico é fruto de um embrião anteriormente gestado por anos, décadas ou mais, conforme os embates entre os grupos e forças (sociais, econômicos, políticos, ideológicos, religiosos, ect.), que compõem uma sociedade.

A partir dos anos 90, a questão da qualidade já incorporada aos discursos políticos educacionais alia-se ao modelo neoliberal. Recorrendo mais uma vez à autora citada, verifico que “a qualidade educativa, nesta década de 90, é requerida numa perspectiva mercadológica, neocientificista, neoconservadora, orientada para implantar-se nos países em desenvolvimento, como o Brasil.” (MIRANDA, 1995, p. 33) .

A globalização constitui-se um fenômeno historicamente singular, graças à revolução tecnológica da comunicação e informação, cujos efeitos se manifestam em todos os campos da vida humana. Miranda (2000, p. 32), em seu estudo, afirma que todos os setores que compõem a vida social recebem influências do processo de Globalização/Ocidentalização. Em relação à educação, explica a autora: “De acordo com a visão econômica estabelecida nessa Nova Ordem Mundial, a educação é considerada uma estratégia-eixo para fazer face à competitividade e à produtividade”

Para entender esse movimento da educação como estratégia-eixo é necessário:

Compreender as estratégias que o projeto neoliberal no Brasil tem reservadas para a educação, é importante também compreender que esse processo é parte de um processo internacional mais amplo [...]. É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado (SILVA, 2002b, p. 14).

Portanto, a educação em termos de mercado pode ser vista sob dois aspectos concretos:

- ✓ 1º, em relação à gestão da escola, com ênfase na reorganização das funções administrativas, da participação coletiva, das parcerias, do voluntariado;
- ✓ 2º, na busca da qualidade total.

Em relação ao primeiro aspecto, Bruno (1997, p. 40) aponta para a necessidade de promover formas consensuais de tomada de decisões, com a participação dos

sujeitos envolvidos, o que constitui uma estratégia para prevenir conflitos e resistências que possam obstruir a implementação das medidas consideradas necessárias. O segundo aspecto, transplantado do setor privado para o setor público, diz respeito ao modelo de qualidade total e busca a eficiência dos resultados com a redução de custos, enfatizando a relação consumidor/cliente.

De acordo com o exposto, reafirmo o discurso que, transforma questões políticas e sociais em questões técnicas:

Assim, a situação desesperadora enfrentada cotidianamente em nossas escolas por professoras (es) e estudantes é vista como resultado de um má gestão e desperdício de recursos por parte dos poderes públicos, como falta de produtividade e esforço por parte dos professores (as) e administradores (as) educacionais, como consequência de métodos “atrasados” e ineficientes de ensino e de currículo inadequados e anacrônicos (SILVA, 2002b, p. 18).

O pedagogo, na sua atuação, precisa ter clareza sobre esses aspectos entendendo que um dos seus papéis é exatamente este, desvendar as questões políticas que norteiam as práticas pedagógicas, inclusive a sua, sob pena de não exercer uma posição crítica. Conforme foi dito no primeiro capítulo, o pedagogo precisa entender as tramas das relações sociais e políticas, pois vivemos numa sociedade capitalista dividida em classes. Uma vez que a educação reflete as características básicas da sociedade na qual ela se dá. Corroborando com esse pensamento, Saviani (1991, p. 203) afirma que a educação é sempre um ato político, ou seja, “ela está posicionada no âmbito da correlação de forças da sociedade em que se insere e, portanto, está sempre servindo às forças que lutam para perpetuar ou transformar a sociedade”.

Nesse sentido, constatamos que a sociedade contemporânea tem passado por expressivas transformações de caráter social, político e econômico. Essas transformações originam-se nos pressupostos neoliberais e na globalização da economia que têm norteado as políticas governamentais. A partir dos anos 90, as mudanças são cada vez mais visíveis na educação. GORNI (1999, p.40-41), em seu estudo sobre o Sistema Estadual de Educação do Paraná, apresenta os elementos da reforma proposta pelo Banco Mundial, no ano de 1995 para os países em desenvolvimento. Essa reforma proposta pelo BM irá refletir no processo de reestruturação do sistema educacional do Paraná. Esclarece a autora, ainda que:

O Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná, incorporado ao sistema, a partir de 1995, foi uma iniciativa de parceria da Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral da Secretaria de Estado da Educação e o Banco Mundial que teve como fiadora a República Federativa do Brasil.”(GORNI, 2002, p. 15).

Neste item busco salientar algumas questões relacionadas ao contexto atual da organização política, econômica, social e educacional do Brasil. Conforme exposto, meu objetivo não era uma análise profunda e completa do tema, até porque isto seria tema de um outro trabalho. A ênfase dada serve como introdução para o entendimento das políticas públicas educacionais implementadas no estado do Paraná, desde os anos 90 até hoje, nas quais destaco o papel do pedagogo. Assim, a exemplo da Federação, o Estado do Paraná inicia a reforma do sistema escolar proposta pelo Banco Mundial, que inclui:

- ✓ a prioridade depositada sobre a educação básica¹²; a melhoria da qualidade e da eficiência;
- ✓ a prioridade sobre os aspectos financeiros e administrativos (no contexto mais amplo da reforma administrativa do Estado);
- ✓ descentralização e intuições escolares autônomas e responsáveis por seus resultados;
- ✓ a convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares;
- ✓ impulso do setor privado e das Organizações não governamentais – ONGs, como agentes ativos no processo educativo tanto nas decisões quanto na implementação;
- ✓ a mobilização e alocação eficaz de recursos adicionais para a educação básica e a definição de políticas e prioridades baseadas na análise econômica (TORRES, 1998 *apud* SAPELLI, 2003, p. 55-57).

Dentro desse mesmo movimento e firmando as políticas traçadas anteriormente, em outubro de 2004, a SEED organizou, na cidade de Foz do Iguaçu, o Seminário de Disseminação das Políticas de Gestão Escolar para Diretores da Rede Estadual. Entre as linhas gerais cito os princípios educacionais do governo do estado do Paraná:

¹² Conforme a Lei 9394/96, a educação básica inclui a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio.

- ✓ A educação é um direito de todo cidadão: acesso e permanência qualificada na escola pública, gratuita, universal e de qualidade;
- ✓ Valorização do professor: concursos públicos; Plano de Carreira; Quadro único do magistério; Formação continuada; Dignidade profissional;
- ✓ Gestão Democrática: Administração colegiada; respeito às decisões coletivas; processo de eleição para dirigentes escolares;
- ✓ Atendimento à diversidade cultural: respeito às minorias e as diferenças raciais, étnicas e de gênero; Políticas de inclusão educacional e social (PARANÁ, 2004b. (Ver Anexo F)

Ao mesmo tempo em que foram apresentados os princípios, foram colocadas as linhas de ação para concretizar tais políticas, sendo apontadas em forma de programas, conforme podemos observar:

- ✓ Busca da universalização do ensino;
- ✓ Programa de Qualidade do Ensino;
- ✓ Programa de Formação Continuada dos profissionais da educação;
- ✓ Programa de reformulação Curricular;
- ✓ Inovações Tecnológicas e Apoio Pedagógico;
- ✓ Otimização dos tempos e Espaços escolares (PARANÁ, 2004b, p. 12).

É possível analisar a correlação entre as políticas de caráter geral e as de caráter específico, dada em âmbito estadual. Portanto, o movimento de reforma global é anterior ao movimento de reforma estadual.

O que pretendo desvelar é que, em sentido conceitual e teórico, não houve efetivamente mudança em relação à função do supervisor. Transformada a sua nomenclatura como professores, ou professores pedagogos, o que houve foi a unificação das funções, sem uma proposta concreta de mudança na prática. A mudança para ser real necessita de reorganização de pessoal, de espaço, de revisão de carga horária. Ao proclamar o trabalho coletivo como base para essa unificação, é preciso dar condições reais e concretas para que este se concretize.

Há necessidade de autonomia política e pedagógica, pois convivemos com

um modelo administrativo e avaliativo centralizado. Para Silva Junior (2003, p. 230), “Caberá, dessa forma, à supervisão enfrentar a questão nunca resolvida da tensão entre os mecanismos de centralização e de descentralização do sistema escolar”.

Assim, retorno à questão, o supervisor não se transformou em pedagogo, ele já o é e, como pedagogo, ele exerce a função de supervisão. Na verdade, o que parece ter ocorrido é que o pedagogo deixou de ser supervisor para assumir todas as demais funções da orientação, administração e as suas próprias da supervisão. Foi uma mudança repentina e imposta, sem que tenha havido um amplo debate com os interessados.

Mas afirmo que não sou a favor da fragmentação do trabalho na escola, isto é, que supervisores, orientadores e a direção, atuem isoladamente no seu espaço. Não consigo sequer visualizar tal situação na realidade, pois o aluno, o professor e a família formam um todo, unido, indissociável. A minha preocupação é que, com essa junção, a união de funções, sem uma resignificação de papéis, provoque um embaralhamento de funções, reforçando a atuação de um pedagogo “faz tudo”, ou o “faz nada”, o que para mim significa a mesma coisa. Nesse sentido, quando me refiro ao papel do pedagogo, refiro-me a sua postura, a sua dimensão ética, teórica e política, refletida concretamente no trabalho pedagógico diário na escola.

Atualmente, por força do próprio contexto escolar, o supervisor e o orientador já vêm desenvolvendo esse trabalho “tarefeiro”, conforme já expus anteriormente, porém, agora a situação se agravou. Esse fato pode ser confirmado pelas respostas dadas pela população-alvo da pesquisa (explicitada no próximo capítulo). Não que orientadores e supervisores não consigam trabalhar conjuntamente, mas que suas funções necessitam de uma reconfiguração no espaço escolar de acordo com sua realidade.

Pimenta (1991) ao fazer uma análise crítica da orientação educacional, questiona em que medida, esse profissional não passaria a atuar como supervisor de ensino. Para a autora, se considerarmos a situação de precariedade e os problemas da escola pública, a discussão sobre a delimitação de funções, bem como, a discussão sobre a necessidade de existir ou não o pedagogo na escola é inútil. Nesse sentido, explica:

A proposta aqui apresentada resgata o especificamente pedagógico do processo de transmissão/assimilação. O pedagogo aí é necessário. Este pedagogo pode eventualmente possuir qualquer das três habilitações e/ou as três. Conforme o tamanho e a complexidade de cada escola é necessária a presença de mais de um pedagogo (PIMENTA, 1991, p. 177).

O supervisor ou, entendendo-se mais amplamente, o pedagogo, precisa ter clareza a respeito das implicações políticas que interferem na sua ação. Ele tende, à primeira vista, a valorizar a função, pois a legislação é coerente com os princípios políticos, convencendo-o de que não há outro caminho a se seguir, não havendo então, necessidade de reflexão e discussão sobre o problema. A questão, porém, não é só esta, as atuais políticas educacionais apropriaram-se dos discursos da “esquerda” e dos teóricos críticos da educação para organizar suas bases ideológicas, buscando concretizar, na prática, um modelo pseudodemocrático de gestão e autonomia da escola.

Seguindo esse mesmo raciocínio, o concurso para pedagogos representou uma pseudovalorização do pedagogo, através da exigência de graduação específica em Pedagogia. Não concordo que a situação anterior fosse correta, quando professores de diferentes áreas podiam assumir a supervisão, sendo indicados pelo diretor, o que demonstrou durante anos o favoritismo presente no interior da escola. Agora, corrigida pela Lei Complementar 103/2004, temos que: Para o exercício do cargo de Professor nas atividades de coordenação, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional é exigida graduação em Pedagogia (capítulo IV, artigo 5º, § 4º). (PARANÁ, 2004a, p.2).

A situação acima exposta, não ocorria com a orientação educacional, que sempre necessitou de graduação específica para atuar na área, o que não constitui nosso objeto de estudo. A citação é utilizada no sentido de simples comparação.

Destarte, essa mudança na exigência de habilitação específica representa nada mais que uma correção tardia do governo atual, em relação à função de supervisão, considerando que o mesmo governador já esteve na gestão do Estado no período de 1991 a 1994. Da mesma forma, como não representou uma inovação, considerando que há estudos sobre a questão a mais de uma década.

Partindo da premissa que as implicações políticas permeiam a função do supervisor, a própria história desse profissional esteve e está refletindo uma dada política educacional no seu sentido macro e específico no interior da escola. As variações da nomenclatura exemplificam essa questão pois, associadas à elas, estão presentes os papéis desejáveis para o cumprimento da legislação vigente.

Uma das formas de legitimação de uma política é sua legislação, que confere poder e legalidade aos papéis. Já foi dito anteriormente que a supervisão sempre esteve mais a serviço do sistema do que da própria instituição escolar em que trabalha, sendo os “olhos grandes”, a “super-visão” desse sistema, e no atual contexto, da política neoliberal.

Esse quadro tem mudado, apesar de que, de forma bastante lenta, na qual o

supervisor tem migrado entre o real e o ideal, o possível e o legal, a resistência e o avanço, o comodismo e a luta. Nesse sentido, na análise de dados, verifica-se a percepção dos supervisores em relação a esses aspectos citados.

As implicações políticas novamente se fazem sentir de forma legalizada no atual governo do Estado do Paraná, que com a Lei Complementar 103/2004, altera os rumos da história dos especialistas em educação, em especial dos supervisores de ensino. Essa legislação não veio isolada, e não é específica para os especialistas (não teríamos almejado tanto, sermos merecedores de atenção especial e exclusiva). O governo do Estado do Paraná ao instituir e dispor sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica, objetiva, segundo a referida lei, o aperfeiçoamento profissional contínuo, a valorização do professor, através de remuneração digna e melhoria dos serviços prestados à população do estado.

Os princípios e garantias do referido plano, estão apresentados em onze itens:

- ✓ I – reconhecimento da importância da carreira pública e de seus agentes;
- ✓ II- profissionalização, que pressupõe qualificação e aperfeiçoamento profissional, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho;
- ✓ III- formação continuada dos professores;
- ✓ IV – promoção da educação visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania;
- ✓ V- liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, dentro do ideais de democracia;
- ✓ VI – gestão democrática do ensino público estadual;
- ✓ VII- valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento;
- ✓ VIII- avanço na carreira, através da promoção nos Níveis e da progressão nas Classes;
- ✓ IX- gestão democrática das escolas da rede estadual de educação básica do Paraná, mediante consulta à comunidade escolar para a designação dos diretores de escolas nos termos da lei;
- ✓ X- existência dos conselhos escolares em todas as escolas da rede estadual de educação básica do Paraná;
- ✓ XI- período reservado ao professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho docente (PARANÁ, 2004a).

De modo geral, é possível afirmar que o plano corresponde aos princípios da política estadual vigente, porém, esses princípios não garantem efetivamente as garantias previstas nesta legislação. Por exemplo, com a alteração da nomenclatura dos especialistas, enquadrando-os como professor.

Professor: servidor público que exerce docência, suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa exercida em Estabelecimentos de Ensino, Núcleos regionais da educação, Secretaria de estado da educação e unidades a ela vinculadas (PARANÁ, 2004a).

O conceito de professor, quando se refere à docência, não se usa o termo não-docência. Logo, todos são professores com funções diferenciadas. Enfatizando-se a regência de classe, conforme a seqüência do documento citado “Docência: atividade de ensino desenvolvida pelo Professor, direcionada ao aprendizado do aluno e consubstanciada na regência de classe” (III, artigo 4º, item VI) (PARANÁ, 2004a).

Além da aprovação do Plano de Carreira, a realização de concurso público para a contratação de supervisores e orientadores também fazia parte das políticas educacionais implementadas na gestão do atual governo do estado do Paraná. A exigência para o concurso era a graduação em Pedagogia, prova de títulos (cursos) e a experiência profissional. Dessa somatória resultou a classificação dos candidatos e a posterior escolha de vagas nas escolas.

Após o concurso, o NRE Londrina, segundo dados do Portal Educacional do Estado do Paraná¹³, apresenta um total de 97 (noventa e sete) especialistas concursados em supervisão de ensino, todos do Quadro próprio do Magistério – QPM, ou seja, efetivos. Quanto aos orientadores educacionais, o NRE Londrina conta com um total de 106 (cento e seis) especialistas com disciplina de orientação educacional, todos do Quadro Próprio do Magistério, concursados.

Os dados apresentados têm sua fonte no Sistema de Avaliação Educacional – SAE, órgão da SEED, com referência ao mês de janeiro do ano de dois mil e cinco, conforme dados do portal. Se somarmos os números de profissionais especialistas, orientadores mais supervisores, teremos o total de 203 (duzentos e três). Sabemos que esse número não representa o real, pois, além destes, estão atuando no quadro da equipe

¹³ Endereço eletrônico para acesso via Internet da Secretaria de Estado da Educação, com dados sobre as escolas, os profissionais, a legislação, entre outros. Vide www.diaadiaeducacao@gov.br e www.netescola.pr.gov.br.

pedagógica os pedagogos que participaram do Concurso de Transposição¹⁴.

De acordo com esta pesquisa o número de pedagogos do NRE Londrina, atualmente ultrapassa o total de 360 (trezentos e sessenta) profissionais. Para compararmos esses dados atuais com os da situação anterior, apresentamos dados de 2003, segundo os quais os professores de diversas áreas de formação atuavam na função de supervisor de ensino. Os dados referem-se ao total estadual e do NRE de Londrina.

	<i>Estado do Paraná</i>	<i>NRE Londrina</i>
Professores <u>com</u> Pedagogia no Quadro Próprio do Magistério	1.387	177
Professores <u>sem</u> Pedagogia no Quadro Próprio do Magistério	1.727	21
Não sabe – sem cadastro	127	-
TOTAL	3.241	298

Fonte: (Documento, CADEP/ SEED)

Quadro 4 - Total geral de pedagogos no Paraná – ano 2003

A primeira observação a ser feita é quanto ao número de profissionais que atuavam na função de supervisão de ensino, sem a graduação em Pedagogia. A segunda observação diz respeito à representação de profissionais que atuam na supervisão, todos pertencentes ao Quadro Próprio do Magistério – QPM, ou seja, concursados, funcionários públicos estaduais, com diferentes cursos de graduação. Um terceiro item, que chama a atenção para os dados do quadro acima, refere-se ao total de profissionais que atuavam na supervisão e não possuíam cadastro, ou seja, não há informação sobre esses profissionais, se eram ou não formados em Pedagogia, e se faziam ou não parte do QPM. O que pode indicar essa situação de falta de dados cadastrais de funcionários, ou melhor, de profissionais da educação que prestam serviço para o estado através da SEED, ou que já são funcionários públicos estaduais pertencentes à SEED? Descaso, desorganização, descontinuidade de ações dentro da SEED, mudança de governo, alteração nas prioridades das políticas educacionais?

¹⁴ Transposição, concurso realizado para os profissionais que tinham como disciplina de concurso as séries iniciais e, com a municipalização precisaram adequar sua situação profissional. Assim, esses professores das séries iniciais, migraram para as equipes pedagógicas das escolas, atuando como pedagogos. O mesmo ocorreu com alguns professores com disciplinas de concurso do Curso Magistério – Nível Médio, na medida em que o curso foi extinto e/ou diminuindo o número de vagas, esses profissionais, também vieram compor as equipes pedagógicas.

	<i>Estado do Paraná</i>	<i>NRE Londrina</i>
Professores com Pedagogia no Quadro Próprio do Magistério	5.848	360
Professores com Pedagogia do Processo de Seleção Simplificado - PSS	545	67
TOTAL	6.393	427

Fonte: (Dados obtidos via telefone da CADEP/ SEED,2006)

Quadro 5 - Total geral de pedagogos no Paraná – ano 2006

A partir da comparação dos quadros é possível verificar que as vagas para os pedagogos representaram em 2006, aproximadamente o dobro em relação ao ano de 2003. Sem dúvida, o concurso público, a exigência da habilitação em Pedagogia para assumir a função de pedagogo representou um avanço, mas não significou, necessariamente, que as condições de trabalho e valorização do profissional tenham acontecido na mesma medida, ou que tenha havido mudanças substanciais nas funções desenvolvidas.

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Nas discussões que atualmente se travam sobre a reformulação dos cursos de formação de educadores, por certo um dos pontos de mais difícil consenso gira em torno das habilitações pedagógicas. Com efeito, há aqueles que defendem a sua extinção pura e simples. Há aqueles que postulam a sua manutenção na forma vigente. E há os que consideram que elas devem ser revigoradas, ampliadas ou reformuladas (SAVIANI, 1984).

A citação acima descrita e escrita pelo Professor Dermeval Saviani, faz parte do prefácio do livro: Supervisão escolar: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva Silva Junior (1984) e, revela a atualidade do texto publicado no ano de 1984. Ao mesmo tempo em que essa representação atual sobre a formação dos especialistas em educação, especificamente os supervisores de ensino, nos surpreende, nos faz analisar o seu inverso. Considerando que vinte e dois anos se passaram e a questão da formação permanece inalterada, mesmo sem desprezar as discussões e movimentos que acompanharam esse

movimento, infelizmente não houve mudanças efetivas.

É o próprio Silva Junior (2006), quem denuncia essa situação de inalteração de propostas para a formação dos especialistas em seu texto intitulado: LDB e formação de educadores: uma década perdida¹⁵, no qual o autor analisa objetivamente que o artigo 64, da referida lei, “constituiu o epicentro da polêmica que chegou aos nossos dias”. De acordo com o texto legal:

Art.64 A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional (BRASIL,1996)

Será necessário recorrer ao processo histórico para focalizar exatamente como se originou a presente discussão sobre as diretrizes, seus impasses e divergências na questão da docência como base para os cursos de Pedagogia. A discussão tem um enfoque atual, mas, segundo Silva (2002a, p. 130), os questionamentos sobre o curso de Pedagogia e suas funções têm origem na própria história, pois, “tais questões, embora vistas atualmente em dimensão ampliada, sempre se fizeram sentir ao longo do desenvolvimento desse curso no país. Daí as dificuldades em enfrentá-las”.

Tomo como ponto de partida a legislação do curso, para subsidiar a busca pelo entendimento nas divergências relacionadas à questão da docência como base para o curso de Pedagogia. A Lei 5.540/68 apresenta mudanças em relação aos cursos de formação de professores e oficializa a atuação dos especialistas em educação. Daí deriva o destaque do Parecer 252/69, que definiu a estrutura curricular do curso de Pedagogia e fixou o magistério das disciplinas pedagógicas do 2º grau, orientação educacional, supervisão escolar, administração escolar e inspeção escolar.

O Parecer 252/69, até hoje, tem sido o amparo legal para o pedagogo. Esclarece Pimenta e Libâneo (2002, p. 17), a resolução normativa que acompanha o Parecer estabelece com mais precisão a função desse curso: formar professores para o ensino normal e especialistas [...]” Ainda, em relação ao citado Parecer, Silva (2002a, p. 133) explica que o mesmo tem respondido “pela fundamentação legal dos cursos por mais de 30 anos e ainda não se tem notícia de outro documento que, efetivamente, o substitua no contexto da legislação.”

¹⁵ Texto recebido do autor e que ainda se encontra no prelo.

De acordo com a legislação e concordando com a posição dos autores supra citados, a questão da docência e não-docência, representa o problema específico do curso de Pedagogia? Portanto, onde se originou a presente discussão?

No final da década de 70, o Conselho Federal da Educação – CFE, homologou uma série de indicações, que Brzezinski (1996, p. 81) chama de “pacote pedagógico”. Nele destacam-se: a Indicação 68/75 e a Indicação 70/75, que tratam da formação pedagógica das licenciaturas e da formação de professores de educação especial, e, ainda, a Indicação 71/75, sobre a formação de professores para as séries iniciais em nível superior. Para a autora, a homologação do “pacote” pelo CFE, “foi recebida pelos educadores como mais uma arbitrariedade do poder que desconhecia as práticas, as pesquisas e os estudos desenvolvidos pelos profissionais que tratam dessas questões em seu cotidiano.”

A insatisfação e a resistência de profissionais que atuavam na área de formação de docentes, bem como o temor diante da possível extinção do curso de Pedagogia, fizeram crescer os debates, discussões e estudos sobre o tema. Brzezinski (1996, p. 81) expõe os pontos básicos desses debates:

- ✓ extinção ou não do curso de Pedagogia;
- ✓ formação do pedagogo em geral ou do pedagogo especialista;
- ✓ formação do especialista no professor ou do especialista e do professor no educador;
- ✓ formação do especialista nas habilitações da graduação ou na pós-graduação;
- ✓ formação na perspectiva da pedagogia do consenso ou da pedagogia do conflito;
- ✓ formação mais teórica ou mais prática;
- ✓ entendimento do pedagogo como reprodutor ou produtor de conhecimento;
- ✓ adoção de um núcleo central ou de uma base comum de estudos;
- ✓ abstração ou concretude do termo educador.

Na seqüência dos debates, não houve consenso sobre os pontos, acima citados, fazendo aumentar a polêmica sobre a necessidade de reformulação dos cursos de formação de docentes. A questão ganhou força expressiva, em 1980, com a organização do Comitê Nacional Pró-formação do educador, que também acompanharia os trabalhos da

Comissão de Reforma do Curso de Pedagogia do MEC. Pinto (2002) esclarece que o referido comitê atuou entre 1980¹⁶ e 1983, quando, então, passou a denominar-se Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador (CONARCFE). Essa comissão nacional foi transformada, em 1990, em Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 2004, p. 16) (ANEXO G), atuante até hoje.

A trajetória desse movimento é, conforme vejo, complexa. Se, por um lado, houve avanços em relação às discussões e ao material produzido, por outro, o processo demonstra-se muito lento, comprometendo a valorização do pedagogo, que encontra na formação sua principal discussão, a docência como base e o fim das especializações para o curso de Pedagogia. Outro aspecto da desvalorização do pedagogo nesse processo, ou seja, dentro desse movimento de reformulações, é apontado por Pimenta e Libâneo (2002, p. 21), no que diz respeito à decisão de algumas faculdades, de suprimirem, em meados de 83/84, as habilitações, formando apenas professores para as séries iniciais, ou professores para o magistério (normal). Para os autores, a consequência dessa situação foi o descarte de boa parte da fundamentação pedagógica do curso.

O meu entendimento sobre a desvalorização do pedagogo aparece como descaracterização do profissional na tese de Pimenta e Libâneo (2002, p. 21). A partir da supressão das habilitações em algumas faculdades, essa situação fez com que algumas secretarias de educação retirassem ou deixassem de contratar pedagogos, comprometendo o trabalho na escola e o próprio profissional. Esses autores esclarecem, ainda, que essa descaracterização do pedagogo teve como consequência a auto-eliminação das associações de pedagogos, citando como exemplos, a Associação Nacional de Orientadores Educacionais e Associação Nacional de Supervisores Educacionais, perdendo, os pedagogos, mais um espaço de discussão teórico-prática do exercício profissional.

Quanto à questão, Silva Junior (2003, p. 228), acredita que o esvaziamento do movimento dos supervisores “provavelmente contribui para a manifestação de inapetência”. Completa ainda, o autor: “Da passagem dos anos 70 aos 80 até a metade da década de 80 observou-se um crescente movimento de alimentação recíproca entre Encontros Nacionais de Supervisão Educacional (ENSEs) e fundação/desenvolvimento de Associações Estaduais de Supervisores Escolares.”

Concomitantemente a essas questões, é necessário considerar o aspecto relacionado ao mercado de trabalho. Este representa uma “parte” do “todo” que envolve o

¹⁶ Diante da notícia de que as indicações do CFE começavam a ser reativadas pelo MEC, foi criado o Comitê Nacional Pró-Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores (SILVA, 2003a, p. 61-63).

profissional. Discussão que merece rever a fragmentação da função e o papel do pedagogo, retomando-se os aspectos históricos, os avanços e as contribuições desse profissional no processo político pedagógico das escolas. Pinto (2002, p. 167) esclarece convenientemente que o movimento de educadores passou a analisar a formação dos especialistas de ensino em conjunto com a formação de professores.

Dá-se destaque à questão da desvalorização ou descaracterização do pedagogo, mas esse, não é o único ponto que originou o impasse nas discussões. Na tentativa de reformular o curso de Pedagogia, a discussão enveredou-se para a docência como base para o curso, a qual passa a ser um dos pontos básicos da discussão, e permanece até os dias de hoje.

Considerando sua relevância é pertinente indicar o posicionamento da ANFOPE em face das discussões e encaminhamentos sobre a formação do educador. O documento refere-se ao ano de 2004, mas é importante ressaltar que, de 1999 a 2004, inúmeros documentos foram produzidos e enviados ao CNE aglutinando outras entidades: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Fórum Nacional de Diretores das Faculdades/Centros de educação das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Centro de estudos Educação e Sociedade (CEDES) e Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. Esse posicionamento da ANFOPE (ver Anexo H) visa a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia em 10/09/2004, conforme segue:

Nossas posições históricas – a luta pela **formação do educador** de caráter histórico e a concepção da docência como base da formação dos profissionais da educação – têm outro caráter: indicam a necessidade de superação tanto da **fragmentação** na formação – formar, portanto, o especialista no professor – quanto para a superação da **dicotomia** – formar o professor e o especialista no educador. (ANFOPE, 2004, p. 2, grifos do texto).

As teses que reafirmam o posicionamento dessas entidades deixam claro que a base do curso de Pedagogia é a docência, considerando que este curso formaria o profissional de educação para atuar no ensino, na organização e gestão de sistemas, nas unidades e projetos educacionais e na produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação. Que implicações para a formação dos especialistas e pedagogos essas questões refletem?

Silva (1998, p. 103), ao analisar a formação de docentes sob o ponto de vista da LDB, aponta para a experiência no magistério como condição indispensável para o exercício de qualquer função na escola, o que representa um avanço legal. Entretanto, segundo o autor, a lei não define a docência como base para a formação nos cursos de Pedagogia, completando:

Isso quer dizer que, pela LDB, poder-se-á formar os especialistas no âmbito do curso de Pedagogia, sem que eles sejam formados para o exercício do magistério, o que representa um grande retrocesso na consolidação da identidade do próprio curso de Pedagogia enquanto espaço de formação, antes de tudo, de docentes .

É relevante verificar o entendimento de alguns autores sobre essa questão, para, na seqüência, apresentar seus posicionamentos sobre a docência como base para a formação do pedagogo e suas habilitações. “A idéia seria de formar um novo professor, capacitado inclusive para exercer funções de direção, supervisão etc” (LIBÂNEO, 2004, p. 47) “[...] o curso deverá ter uma base comum, junto com as demais licenciaturas, de modo que todos os formandos se identifiquem como professores [...]” (PINTO, 2003, p. 167).

A tendência que parece ser dominante hoje entre os educadores – ao menos no que diz respeito aos seguidores das propostas mais recentes da Anfope – é esta: o curso de Pedagogia destina-se à formação do professor de 1ª à 4ª (PIMENTA; LIBÂNEO, 2002, p. 22-23).

Brzezinski (1996, p. 141) completa o entendimento citado pelos autores e avança explicando que a proposta do comitê era formar o educador polivalente, ou seja, “aquele que tivesse a docência, como o eixo central de sua formação, dominasse uma sólida fundamentação que lhe assegurasse habilidades para exercer atividades específicas na complexa organização escolar”. Dentro desse enfoque do comitê, qual a situação do pedagogo ou o que restaria para ele? A própria autora denuncia que essa opção adotada, “sugere uma estratégia para desviar das discussões a questão mais controversa do movimento que era a eliminação das habilitações fundamentais”.

Cabe indagar, Por que essa estratégia? A favor de quem ou contra quem?

O posicionamento da Anfope parece dar a resposta entendendo que se deve exigir experiência docente para a atuação nos cargos de especialistas, pois esta se constitui na

crítica mais comum, que não é recente.

Nesse sentido, Silva (2003b, p. 257) explica que o Parecer 252/69 deu ao pedagogo, sob determinadas condições o direito ao magistério primário. Brzezinski (1996, p. 75), completa, ainda, afirmando que o Parecer 867/72 passou a exigir um ano de experiência de magistério para os alunos com habilitação em orientação educacional e um semestre para os demais, exigência estendida ao supervisor, para atuação e registro de diploma. O problema parecia não ter sido resolvido, pois ainda havia críticas, se essa experiência era de fato ou se somente respondia aos aspectos legais. Quanto a essa questão, é pertinente o que diz Pinto (2003, p. 228, grifos do autor): “a formação de pedagogos **stricto sensu**, sem a experiência em sala de aula, gerou um contingente de profissionais sem condições efetivas de assumir os cargos de especialistas de ensino.” Dessa forma para o autor, a questão do mercado de trabalho é apontada como um gerador dos problemas em relação ao curso de Pedagogia, e completa:

A morosidade do histórico debate sobre o curso de Pedagogia no Brasil justifica-se, ao meu ver, na difícil busca em conciliar, até hoje, a discussão desses três aspectos: a concepção epistemológica de Pedagogia, a estruturação do curso e o mercado de trabalho do pedagogo. (PINTO, 2003, p. 226).

A LDB 9394/96 parece que ampliou essa discussão, pois que, com a exigência do nível superior para a educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, avançou na questão da formação, mas ao mesmo tempo criou os Institutos Superiores de Educação, conforme art. 62. Retornando a Silva (1998, p. 100), creio que a crítica a esses institutos é a mesma feita pela Anfope, a saber, que estes “subtraem a formação dos professores da ambiência universitária, espaço onde pode ocorrer o cruzamento de diferentes saberes e disciplinas e a articulação entre ensino e pesquisa, motor da relação teoria prática na formação dos professores.”

Nesse sentido, é pertinente a indagação feita por Veiga (1998, p. 9) “diante da criação dos institutos superiores de educação e seu papel na formação dos profissionais da educação básica, o que de específico caberia aos cursos de licenciatura em geral e em particular ao curso de Pedagogia?”

Refletindo sobre a indagação feita pela autora, encontro não a resposta, mas acredito que um possível caminho, já delineado, ou, conforme argumenta Scheibe (2003, p. 172), a possibilidade da extinção gradativa do curso de Pedagogia. Ao analisar as

considerações que justificam essa possibilidade, a autora indica as mudanças, isto é, com o tempo esse curso pode perder as suas funções, por exemplo, as referentes à preparação do magistério em nível médio e sobre os especialistas.

Especificamente no que diz respeito a formação dos pedagogos e especialistas, Scheibe (2003, p. 172) também os considera candidatos ao desaparecimento gradativo, “uma vez que sua preparação incorpora-se, cada vez mais, à própria graduação dos professores, ou ao nível da pós-graduação.” Portanto, segundo a LDB, essa formação está apontada para a autonomia das instituições superiores, que podem optar pela formação em nível de graduação ou pós-graduação. Ainda, os especialistas podem ser formados sem a experiência no magistério.

Minha proposta para o curso de Pedagogia é a mesma para os pedagogos. Há necessidade de uma ressignificação do curso e da formação do pedagogo, retomando as brechas e falhas que o processo histórico já indicou e caminhando para uma busca de interesses coletivos, nunca particulares ou de grupos, em que a dimensão ética é o ponto de partida para essa mudança.

3.3 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: UM DOS PAPÉIS DO PEDAGOGO

É necessário justificar a minha opção pelo Projeto Político Pedagógico como uma das atribuições do pedagogo. Eu o entendo como a própria trama de relações e ações no interior da escola, mesmo que não exista um documento formalmente elaborado e escrito. Ainda sem materialização, há um projeto implícito no encaminhamento das ações no cotidiano da escola, há prioridades, há decisões, há intenções, há um compromisso tácito entre os profissionais, naquele espaço de trabalho e educação que refletem a filosofia e a linha de ação, embutidos numa concepção de educação, currículo e disciplina, entre outros, e indicando como estes são encaminhados pelo pedagogo.

O Projeto Político Pedagógico deve ter como princípio o rompimento com o trabalho individual e improvisado, portanto, necessita ser materializado, para que as ações nele objetivadas tenham sido decididas e compartilhadas de forma coletiva. Portanto, para ser conhecido, preciso estar materializado, garantindo maior compreensão e compromisso de todos os envolvidos, ou co-autores desse projeto.

Quando apresentava meu projeto de pesquisa, uma professora me questionou sobre a importância da construção do Projeto Político Pedagógico, e se eu não estaria dando atenção demasiada ao tema, uma vez que a escola poderia, e pode, funcionar sem este documento. No decorrer da pesquisa, sempre que buscava elementos para analisar o pedagogo, o Projeto Político Pedagógico acabava sendo um caminho possível para “legitimar” as ações do pedagogo, bem como de toda a escola, para discutí-las sob o aspecto pedagógico, a partir de um referencial. Ele acabava apontando o caminho, porque abarcava outras dimensões além do pedagógico, pois existia a correlação financeira, legal, política, social, cultural, ideal e concreta que só poderiam ser entrelaçadas a partir de um projeto. Portanto, a construção do projeto é o espaço próprio do pedagogo, que, a partir das dimensões citadas, num plano geral, passa a mediar as questões reais num plano mais específico, das ações concretas do cotidiano escolar.

A construção do Projeto Político Pedagógico não deve ser apenas meta para cumprimento de uma exigência legal, mas fator de consenso para busca de encaminhamentos coletivos para o fazer da escola, para a concretização das intenções de todos os profissionais que estejam comprometidos com a escola pública. A instituição escolar vem assistindo ao movimento e avanço das políticas neoliberais, sem de fato compreender as implicações delas no trabalho de seus profissionais e destes com seus alunos.

Desvelar essas idéias ou representações que procuram explicar e compreender sua própria vida individual e social e sua posição de dominação política e de exploração econômica é função da escola através do compromisso dos autores do Projeto Político Pedagógico.

O Projeto Político Pedagógico tem sido tema de discussão e estudos a partir dos anos 80 até os dias de hoje, com maior ou menor intensidade, conforme esclarece Silva (2003c, p. 297):

No final dos anos de 1980 e início dos de 1990, o movimento dos educadores em defesa da escola pública, sindicatos e associações de professores não só discutiam como também exerciam uma postura ativa, exigindo que o projeto político- pedagógico da escola constituísse o centro das discussões. Houve um momento em que, na esteira das lutas do movimento docente, a construção do projeto político-pedagógico estava no fazer das lutas da escola.

Especificamente no Estado do Paraná, esse movimento coincide com o exposto. Na gestão do governador Roberto Requião, no início da década de 90, houve difusão de estudos, reuniões, cursos e materiais para implementação do Projeto Político Pedagógico nas escolas. As equipes pedagógicas das escolas também eram capacitadas pelos NRE, mediante roteiros pré-elaborados e todo encaminhamento necessário para as reuniões a serem realizadas nos estabelecimentos de ensino, e prazo para entrega desses projetos.

Souza (2003) apresenta uma importante contribuição para o tema, analisando o encaminhamento do Projeto Político Pedagógico no estado do Paraná, a partir do seu trabalho na equipe de ensino¹⁷ do NRE de Londrina. Segundo a autora, já em 1992, o estado do Paraná, inicia a discussão sobre a construção dos projetos políticos pedagógicos, que serão contempladas na LDB somente a partir do ano de 1996, com a denominação de proposta pedagógica. Baseada na concepção histórico-crítica, a SEED apresenta os primeiros documentos que orientaram a elaboração dos projetos, cuja construção deveria ser fruto de um trabalho de reflexão crítica da comunidade escolar. “Naquele momento não estava claro o que seria o Projeto Político Pedagógico - PPP, tanto para aqueles que deveriam orientar a elaboração destes, quanto para as escolas que deveriam construí-los” (SOUZA, 2003, p. 21).

A autora aponta para as contradições presentes nesse processo de orientação às escolas, baseadas nas normas advindas da SEED, cujos documentos apontavam para dois aspectos principais, a autonomia e a identidade das escolas. Explica também as dificuldades de estudo para orientar as escolas, a falta de pessoal para atender a demanda das escolas e a impossibilidade de acompanhar os projetos.

Depois, houve um período de recuo, não foi cobrada da escola a realimentação do Projeto Político Pedagógico. Esse período é explicado por Silva (2003c, p. 297) “esse momento se desvaneceu e coincide com uma aproximação do governo federal das agências multilaterais de empréstimos e com a retomada das negociações que geraram novos empréstimos para a educação brasileira.”

No estado do Paraná, este período culmina com a mudança de governo, Souza (2003), explica que a partir do ano de 1995, outros projetos vindos da SEED, passam a ganhar importância em âmbito estadual, os cursos oferecidos para os professores em Faxinal do Céu¹⁸, a Avaliação do Sistema e o Projeto de Correção de Fluxo¹⁹ ou Adequação Idade-

¹⁷ Equipe de ensino refere-se a um grupo de professores dentro do NRE que responde pelas questões didático-pedagógicas, suas orientações estão sempre em consonância com as políticas da SEED.

¹⁸ Faxinal do Céu, cidade do estado do Paraná onde está situado o Centro de Capacitação da Universidade do Professor, criada na gestão do governador Jaime Lerner 1995/2002.

¹⁹ Projeto de correção de fluxo (destinado a alunos com defasagem escolar em relação à idade, dando

Série, deixando as discussões sobre o Projeto Político Pedagógico fora da pauta das prioridades. Algumas escolas continuaram a fazer a avaliação anual (realimentação) do projeto, porque perceberam a importância efetiva deste.

Infelizmente, a cada mudança de governo mudam as orientações e prioridades nas políticas educacionais. Os profissionais da educação não são convocados a apresentarem suas proposições, ou, ao contrário, incorpora-se um discurso crítico, mas permanecem as decisões verticalizadas.

A partir do ano de 2003, quando retorna ao governo do Estado o atual gestor, Roberto Requião, retoma-se a questão da construção do Projeto Político Pedagógico, com a assessoria do Centro de Apoio ao Diretor e Equipe Pedagógica (CADEP), novo órgão da SEED, que capacita os NRE e estes por sua vez, as equipes pedagógicas. A exigência da construção dos projetos, diferentemente do que ocorreu anteriormente, se direciona para as equipes pedagógicas, envolve agora os professores, mediante a capacitação, que é a formação continuada, realizada em serviço. Os textos e materiais para as discussões já vêm escolhidos pela CADEP e direcionados com atividades para serem respondidas e com relatórios pertinentes aos textos apresentados. Não cabe neste caso discutir a qualidade e a propriedade dos materiais recebidos; essa avaliação necessitaria de debates à parte.

Relacionar o político e o pedagógico significa entender o “discurso” e a correspondente ação concreta na vida escolar. Silva (2003c, p. 299) explica como o projeto político do Banco Mundial chega ao projeto político pedagógico da escola.

O Banco Mundial chega ao interior das escolas públicas por meio de programas, projetos e planos elaborados por seus técnicos e conselheiros e endossados pelo Ministério da Educação, separando o pensar e o fazer. A comunidade escolar é apenas informada sobre os programas, projetos e planos, recebendo orientações necessárias ao preenchimento de formulários e à prestação de contas.

Completando, a autora expõe a questão do aspecto burocrático do papel do supervisor de ensino em detrimento do aspecto pedagógico. “A reflexão sobre o trabalho pedagógico diluiu-se em meio a tantos procedimentos burocráticos a serem cumpridos” (SILVA, 2003c, p.299).

Para aprofundar o entendimento que aqui pretendo buscar é importante analisar o aspecto legal; assim, a partir do ano de 1996, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB, Lei nº 9394/96, a designação referente ao Projeto Político Pedagógico, passa a ser Proposta Pedagógica, como se fosse possível construir uma proposta pedagógica sem a dimensão política. Como bem esclarece Veiga (1995, p. 13), político e pedagógico têm uma significação indissociável. Completa ainda a autora:

Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sóciopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade.

Se a proposta indica, conforme os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a formação do cidadão para uma dada sociedade, o projeto será sempre político, pois expressa o contexto dessa sociedade. Sem querer valorizar a questão da nomenclatura, o que vale lembrar é que a supressão da palavra, não pode implicar a construção de um projeto que não seja eminentemente político, construído de forma coletiva e democrática, visando a formação para a cidadania. O texto da LDB, em seu Título IV, Artigo 12, cita que:

Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:
I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;
VII – informar aos pais ou responsáveis sobre a frequência e o rendimento dos alunos, bem como sobre a execução de sua proposta pedagógica. (BRASIL, 1997).

A construção de uma Proposta Pedagógica está contemplada na lei, que indica a necessidade da participação de toda a comunidade escolar, em especial os pais. Seu aspecto legal não a torna necessariamente real. Confirmando a linha da construção coletiva, o artigo 13 diz que os docentes incumbir-se-ão de:

- ✓ I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- ✓ II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

Dando continuidade ao aspecto legal, também o artigo 14 expõe sobre a necessidade da participação dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as peculiaridades e conforme o seguinte princípio: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola.”

Quanto ao embasamento legal do Projeto Pedagógico, no ano de 1999, o Conselho Estadual de Educação, motivado por consultas e dúvidas sobre a elaboração da Proposta Pedagógica, formou uma Comissão Temporária, que sistematizou os indicadores para a elaboração da Proposta Pedagógica dos estabelecimentos da Educação Básica em suas diferentes modalidades da rede pública estadual do Paraná através da Deliberação nº 014/99 (PARANÁ, CEE, 1999), em vigor até hoje.

Esta Deliberação deixa claro, em seu artigo segundo, que a elaboração da Proposta Pedagógica envolverá todos os segmentos da comunidade escolar, sendo, portanto, construída de forma coletiva e democrática. A Indicação 004/99, que se incorpora à citada Deliberação, determina os fundamentos legais, conceituais e de conteúdo da Proposta Pedagógica.

Em linhas gerais, a construção da Proposta Pedagógica constitui-se um ato intencional e diversificado, em atenção às políticas de apoio, à implementação de inovações e especificidades de cada modalidade de ensino. Considera as diferenças regionais e locais que assegurem a formação do cidadão. Responsabiliza-se pela assimilação do conhecimento elaborado, para a construção de novos conhecimentos, direcionados de acordo com um princípio pedagógico integrador, interdisciplinar e criativo.

A Deliberação explicita, ainda, que a Proposta Pedagógica constitui-se o centro do processo escolar, entendido em dois sentidos: sociológico e filosófico. O sentido sociológico é explicado por Veiga (1995, p. 16): “A escola nessa perspectiva é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições dessa sociedade.”

O sentido filosófico, segundo a própria Deliberação, é o “dever ser” colocado de forma explícita, orientando todo o trabalho a ser realizado. Finalmente, o documento ressalta que a proposta constitui-se um processo permanente de construção coletiva.

A elaboração do Projeto Político Pedagógico é ao mesmo tempo simples e complexa. Simples, porque, enquanto processo, deve ser discutida e construída por todos os

sujeitos pertencentes a comunidade escolar: pais, alunos, professores, funcionários, equipe pedagógica, administrativa e representantes da sociedade em geral. Enfim, todos os envolvidos que participam diariamente das ações dessa escola, portanto, os observadores diretos ou indiretos do processo de construção. Complexa, porque envolve diferentes e diversas questões que ultrapassam uma mera reunião formal dessa comunidade escolar, pois pressupõe participação, envolvimento, conhecimento, competência técnica, pedagógica e também a capacidade de transformar as discussões em ações concretas e inovadoras.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico busca um rumo, uma direção, e é a própria organização do trabalho pedagógico. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. (VEIGA; RESENDE 1998, GADOTTI, 2002; GANDIN,1999).

Em vez de dar respostas prontas e apontar caminhos a serem percorridos, as discussões e reflexões propostas para a elaboração do Projeto Político Pedagógico criam às vezes mais dúvidas, questionamentos, contradições, impasses e avaliações que causam insegurança ao grupo, pois geralmente indicam uma mudança, ou mudanças, do quadro vigente. "O planejamento só tem sentido se o sujeito coloca-se numa perspectiva de mudança." (VASCONCELOS, 2004, p. 38).

Essa situação de busca de respostas imposta pelo Projeto Político Pedagógico é o espaço mais rico criado pela escola, quando os responsáveis pelo processo são capazes de dialogar coletivamente, minimizando contradições e buscando consenso, pela necessidade de construção de um planejamento coletivo. Mas na realidade não é isso que ocorre, infelizmente, percebe-se o contrário, pois essa situação faz com que a maioria das escolas encerrem suas discussões logo nas primeiras reuniões; além de não estarem acostumadas a participação e avaliação da comunidade escolar, a própria equipe pedagógica não está preparada para agregar diferentes respostas e propor encaminhamentos pertinentes à filosofia da escola. Nestes termos, Veiga (1995, p. 14) expõe:

O projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão.

O projeto, apesar de ser um plano para o futuro, necessita partir de uma avaliação atual da escola, analisando sua situação real para descrever suas intenções futuras. Sendo assim, é preciso tomar cuidado com as utopias. A escola ao fazer planos para o futuro não deve esquecer do seu contexto atual, avaliando o que pode ser realmente ser mudado, pois é necessário que a mudança seja real, e, como tal, mudar de acordo com as possibilidades viáveis, cuidando para que não se torne um documento inútil, que não reflete as necessidades da escola. O que se pretende é mudar de acordo com as possibilidades. Sonhar e ousar é preciso, mas o conhecimento das políticas educacionais e o referencial a partir do histórico do pensamento pedagógico é que irá dar sustento às intenções, evitando-se documentos floreados e vazios de sentido real.

O primeiro passo para a construção de um projeto pedagógico realmente legítimo é o desejo e a necessidade de construí-lo. O segundo é o próprio encaminhamento que a equipe técnico-pedagógica da escola tem diante da construção do projeto, ou seja, divulgar, orientar e sistematizar os dados, garantindo que todas as ações sejam contempladas nas discussões de forma coletiva e democrática. Sem a observância desses dois passos primordiais na construção de um Projeto Político Pedagógico, as escolas incorrem em vários erros que geram alguns entraves para a sua efetivação.

Nesse momento inicial, o pedagogo deve fazer uma avaliação da escola, ou seja, deve partir dos dados disponíveis para sensibilizar os professores e demais integrantes da comunidade escolar, para a tarefa de construir o projeto da escola, através de conversas informais, mostrando o que é importante traçar metas futuras e possíveis mudanças ou interferências a serem feitas no âmbito escolar. Entendendo que a própria realidade da escola já retrata o contexto do projeto pedagógico, com suas crises, contradições, resultados de aproveitamento escolar, políticas educacionais, necessidades já detectadas que devem ser discutidas e avaliadas. Neste sentido, Veiga (1995, p. 13) considera o projeto político pedagógico como “um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade”.

O ponto de partida é a observação dos problemas apresentados nesses resultados, e o desejo de revertê-los. Gandin (1999, p. 27) afirma:

Sentem-se os problemas da realidade. O que move pessoas e instituições ao esforço de transformar alguma realidade é essa percepção dos problemas. Embora isso não seja suficiente - é necessária, também, a esperança de um modo geral, e, em especial, a de poder resolver de algum modo os problemas - para motivar-se a algum trabalho é condição indispensável perceber problemas, em qualquer dimensão ou qualquer nível.

O pedagogo pode ajudar encontrar caminhos para atenuar a postura da direção da escola, quando sua gestão não é democrática, aberta e participativa. Não será possível congregiar todos os envolvidos para uma discussão, com vistas à avaliação da situação e as proposições futuras. Veiga (1995, p. 15) salienta: “a escola não tem mais possibilidade de ser dirigida de cima para baixo e na ótica do poder centralizador que dita as normas e exerce controle técnico burocrático.”

A realização de reuniões para discussão e avaliação da escola demanda horas e não pode ser rigorosamente estipulada, pois depende dos encaminhamentos dados durante e após cada reunião, depende do grupo e dos assuntos discutidos separadamente ou em conjunto. Então, temos outro entrave, o fator tempo; no calendário oficial falta espaço para reuniões, para a construção e a realimentação do Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica. Mas esse entrave não pode justificar a elaboração de uma proposta sem a participação da comunidade escolar. A escola precisa buscar alternativas para solucionar suas questões mais urgentes, a começar pelo fator tempo e espaços para encontros de trabalho efetivo. Esse é um caminho para a mudança do quadro atual.

A próxima etapa, não menos difícil, é organizar todo o grupo para uma discussão geral, partindo de uma avaliação mais sistematizada da escola em todas as suas dimensões. Aqui, o cuidado deve ser redobrado, pois quando o grupo avalia, acaba colocando questões de ordem pessoal, que podem gerar conflitos. A equipe pedagógica e a direção devem encaminhar a situação de forma profissional e competente. Buscar o consenso ajuda a minimizar conflitos e a encontrar caminhos, por vezes inovadores. Dessa forma, o pedagogo concilia o entendimento com o grupo que a elaboração do projeto da escola é um processo de construção diário, avaliado, realimentado no dia-a-dia da escola, portanto nunca acabado, sempre passível de mudanças.

Sendo uma construção diária, os acontecimentos corriqueiros, próprios da escola, devem ser discutidos e retratados para sistematização do documento, pois remetem à realidade e às relações de poder dentro da escola. Isso não significa que o contexto escolar seja baseado no senso comum, sem um referencial teórico adequado. Não significa, também, a simples retratação das mazelas da escola. É a partir da observação do cotidiano escolar que traçaremos uma meta futura visando melhorar ou mudar radicalmente a situação vigente.

Nesse momento, encontramos um dos grandes problemas relacionados ao pedagogo, a competência da equipe técnico-pedagógica-administrativa, pois, como

“responsáveis” pela sistematização do documento, precisam:

- ✓ discutir o papel da escola nessa comunidade;
- ✓ compreender a política educacional e saber que suas implicações decorrem da sociedade na qual estamos inseridos;
- ✓ saber que alunos quer formar;
- ✓ ajudar o grupo a definir a filosofia da escola;
- ✓ clareza a respeito do referencial teórico adotado;
- ✓ propor metas que atendam aos anseios da comunidade de forma clara e concreta;
- ✓ adequar as discussões, evitando que caiam no vazio.

A equipe pedagógica deve mediar as questões colocadas, deve também organizar e sistematizar as decisões e propostas, para que se transformem em um documento mais democrático, ou seja, segundo Veiga e Resende , (1998, p. 31).

O projeto político pedagógico, como projeto/intenções, deve constituir-se em tarefa comum da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos (Supervisão Escolar e Orientação Educacional), a esses cabe o papel de liderar o processo de construção desse projeto pedagógico.

Assim sendo, o papel de liderança do projeto pedagógico cabe à equipe pedagógica, porque o mesmo deve ter um aspecto eminentemente pedagógico. Entretanto, é preciso respeitar a dimensão financeira, administrativa e jurídica, vivenciadas no dia-a-dia da escola. Conforme Silva Junior (1997, p. 106) “a fusão do “administrativo” com o “pedagógico” sustentará o projeto organizacional, instrumento efetivo para a materialização do projeto-político-pedagógico”.

Quando falamos em discussão ou reunião para análise, avaliação ou reflexão, encontramos outro entrave na construção do projeto, ou seja, a possibilidade das discussões não saírem do papel, de se transformarem ineficientes. É necessário, após a reflexão, propor ações e encaminhamentos concretos, definindo o papel de cada um dentro do todo organizacional, a escola. Nesse sentido, conforme Gandin (1999, p. 38), a proposta pedagógica no que se refere ao planejamento é “o processo de transformar idéias em ação, ou

seja, é o processo de intervir na realidade existente, retirando, incluindo, enfraquecendo ou reforçando idéias e, assim, transformando estruturas”.

Somente depois de vencidos os entraves e feitas as avaliações, a escola poderá redigir um documento, realmente autêntico, capaz de expressar os anseios e desejos de uma comunidade escolar. A discussão a respeito da utilização das Novas Tecnologias de Comunicação e Informação está, assim, presente o tempo todo, na tarefa da construção e aplicação do Projeto Político Pedagógico, desde o início do trabalho para situar a escola e a sociedade atual, as mudanças econômicas e sociais, a presença cada vez mais concreta de recursos tecnológicos, até a chegada do computador na escola. Nessa discussão, não pode ser esquecido o papel crucial do currículo neste contexto. Uma Proposta Pedagógica inovadora exige um currículo adequado.

As discussões sobre o referencial teórico a ser adotado pela escola requerem que se saiba qual é o pressuposto teórico que norteará o trabalho e a linha de ação, na qual serão determinadas as normas para a construção da Proposta Pedagógica. Estará presente nas discussões e opções dos encaminhamentos metodológicos, a verificação de recursos de que a escola dispõe e sobre a maneira como ela utilizará para cumprir o processo de ensino e aprendizagem, mediado pelo pedagogo.

Construir um Projeto Político Pedagógico que retrate a escola tal qual ela é, mas que ao mesmo tempo busque caminhos concretos para a superação dos problemas não é tarefa fácil, porém possível. Há com certeza alguns caminhos que precisam ser percorridos, numa trajetória para o sucesso e transformação do espaço escolar, assegurando uma melhor difusão dos saberes e a busca da igualdade de oportunidades. “Eis o nosso desafio, recolocar o ppp no centro de nossas discussões e práticas, concebendo-o como instrumento singular para a construção da gestão democrática” (SILVA, 2003c, p.299).

Portanto, o primeiro caminho a percorrer é aquele que leve a uma discussão coletiva, para de fato analisar concretamente diferentes práticas dos profissionais na organização do trabalho pedagógico. Dessa forma, no terceiro capítulo apresento uma análise daquilo que fui verificando do entendimento desses pedagogos do NRE Londrina sobre suas atividades.

CAPÍTULO 3

4 O PROFESSOR PEDAGOGO, ANALISANDO O RESULTADO DA MUDANÇA

4.1 HISTÓRICO DA PESQUISA DE CAMPO

No primeiro semestre do ano de 2005, tive a oportunidade de participar do I Seminário de Pedagogos da rede pública estadual em Curitiba, Paraná. Durante o evento entrei em contato com o Sr. Benjamin Peres Maia, chefe da Coordenação de Apoio ao Diretor e Equipe Pedagógica – CADEP²⁰, e solicitei dados referentes aos pedagogos do Estado do Paraná para a realização da pesquisa de campo. A CADEP me cedeu relatório com os dados quantitativos dos supervisores e orientadores do Estado do Paraná do ano de 2003, ou seja, antes da Lei Complementar 103 de 2004.

Na seqüência, fiz um primeiro contato com o Núcleo Regional de Educação de Londrina – NRE e com a Equipe de Ensino responsável pelos pedagogos. Uma representante da equipe afirmou ser impossível que o NRE intermediasse a pesquisa, uma vez que ele dispunha de todos os dados necessários referentes aos pedagogos e estes poderiam ser acessados através do Portal da Secretaria de Estado da Educação – SEED. Questionei tal informação, dizendo que o mesmo não representava a realidade (ou a atualidade) das escolas já que, para o NRE de Londrina, existia apenas um supervisor com quarenta horas, e que era eu. Porque já havia buscado estas informações anteriormente a visita ao NRE.

Continuei insistindo e então, resolveram consultar a CADEP. Um membro da equipe de ensino do NRE telefonou para Curitiba e obtive a mesma informação, ou seja, a impossibilidade de acesso aos dados, exceto os dados disponibilizados, via Internet, no Portal da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

Decidi, sem querer constranger a equipe de ensino, insistir, dessa vez com a própria chefia do NRE. O segundo contato com o NRE se deu por meio de uma reunião específica com o Prof. Rony dos Santos Alves em 28/09/2005, a quem fiz uma solicitação através de ofício para, em conjunto, com o NRE, enviar uma ficha cadastral para os pedagogos com dados de formação profissional e questões sobre o seu trabalho. O instrumento de pesquisa foi aprovado com algumas alterações, além disso, o NRE garantiria

²⁰ Órgão da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que tem como função discutir e propor fundamentos teórico-metodológicos referentes à gestão democrática da escola pública, entendendo a direção e os pedagogos como articuladores do processo pedagógico.

somente espaço de envio e recebimento dos questionários. Todas as questões referentes à tabulação e análise de dados ficariam sob minha responsabilidade com o compromisso de ceder ao NRE os resultados finais.

De posse da autorização do chefe do NRE, foi necessário aguardar contato e retornar a Equipe de Ensino.

Nos meses de fevereiro e março reiniciaram as negociações, desta vez passei a contar com o apoio da Prof^a Dulce Pascoalina Romero, membro da Equipe de Ensino, responsável pelo setor da Educação Especial. Apresentei o ofício de solicitação e a autorização da chefia, juntamente com o instrumento de pesquisa para ser enviado às escolas.

Novamente foi necessária a assinatura do chefe, que agora já estava licenciado. A assessora assinou o ofício no mês de março. No ofício o NRE solicitava que todos os professores pedagogos respondessem ao formulário de cadastro, com data para retorno ao NRE, aos cuidados da prof^a Dulce que, posteriormente o entregaria para mim.

Todo o material, ou seja, os ofícios de encaminhamento e o instrumento de pesquisa para as cento e vinte e oito escolas que compõem o NRE de Londrina, foram por mim mesma duplicados. Portanto, o Ofício nº127/06 foi enviado para as escolas em 16/03/06, com retorno solicitado para o dia 24/03/06. O prazo não foi seguido pelas escolas, mesmo assim, somados, os questionários recebidos em três etapas totalizaram (291) duzentos e noventa e um.

4.2 PROCESSO METODOLÓGICO

A opção pela abordagem qualitativa, respondeu aos objetivos da presente pesquisa, no sentido de considerar a relação dinâmica entre o sujeito e o objeto, entre o mundo objetivo e a subjetividade da pesquisadora. Considerando que:

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (CHIZZOTTI, 2005, p. 79).

Essa relação dinâmica entre sujeito e objeto no processo de conhecimento aponta para o enfoque dialético proposto na presente pesquisa. Entendendo que: “A dialética situa-se, então, no plano de realidade, no plano histórico, sob forma da trama de relações contraditórias, conflitantes, de leis de construção, desenvolvimento e transformação dos fatos.” (FRIGOTTO, 2004, p. 75).

Considerando esse contexto contraditório e conflitante, a pesquisa de campo não descartou a coleta de dados quantitativos, pois estes corroboraram para a análise proposta sobre o supervisor de ensino, pois os dados não são coisas isoladas; há um contexto de relações. De acordo com Chizzotti (2005, p. 84), estes “São fenômenos que não se restringem às percepções sensíveis e aparentes, mas se manifestam em uma complexidade de oposições, de revelações e de ocultamentos.”

O objetivo da pesquisa permitiu-me não só optar por um processo metodológico, que privilegiou os aspectos qualitativos e quantitativos, como também centrar meu foco na análise da mudança do papel do pedagogo a partir da Lei Complementar 103/2004.

Considerando a natureza da pesquisa e a minha experiência como supervisora de ensino da rede pública estadual do Paraná, há mais de quatorze anos, parti da minha realidade, apoiada na afirmação de Chizzotti (2005, p. 80), que “o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais” (CHIZZOTTI, 2005, p. 80). Nesse mesmo sentido, decidi pela participação dos pedagogos da própria rede em parceria com o NRE Londrina. Ou seja, o NRE seria o canal de contato para a concretização do instrumento de pesquisa, enviando e recebendo os questionários, e eu, como organizadora dos dados e divulgadora dos resultados para o NRE.

4.3 POPULAÇÃO ALVO

Compuseram a pesquisa 291 (duzentos e noventa e um) pedagogos do NRE Londrina, do total dos 374 (trezentos e setenta e quatro) que atuam na rede, de acordo com os dados atualizados até o mês de março de dois mil e seis. Portanto, fazendo a média aritmética, obtive 78% (setenta e oito por cento) de participação dos profissionais da rede pública estadual do Paraná do NRE de Londrina.

A população alvo que participou da amostra, respondendo ao instrumento de pesquisa, constituiu-se de supervisores de ensino, orientadores educacionais e pedagogos (estes últimos, do concurso de 2005). Desse total geral, foi feito um recorte para identificar os supervisores de ensino, 137 (cento e trinta e sete) participantes, responderam ter habilitação em supervisão de ensino, porém, esse número difere do total de supervisores com disciplina de concurso em supervisão escolar. Apenas 52 (cinquenta e dois) participantes possuem ambas as condições de atuação na escola e perfazem 18% (dezoito por cento) do total geral dos colaboradores participantes.

Os pesquisados, ou seja, os pedagogos participantes, tiveram um papel relevante dentro do processo de pesquisa realizado, pois foram considerados e reconhecidos, concordando com Chizzotti (2005, p. 83) “como sujeitos que elaboram conhecimento e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam”.

Os pedagogos que participaram da pesquisa estão distribuídos por 19 (dezenove) municípios que fazem parte da jurisdição do NRE Londrina, totalizando 128 (cento e vinte e oito) escolas. Julgo importante o conhecimento das 128 (cento e vinte e oito) escolas, nas quais atuam os pedagogos que participaram da pesquisa. A relação nominal dessas escolas e seu respectivo município poderão servir como complemento para as informações apresentadas neste trabalho.(ANEXO I)

Segue abaixo a especificação desses municípios:



Cidades:

- 1 – Lupionópolis
 - 2 – Centenário do Sul
 - 3 – Cafeara
 - 4 – Porecatu
 - 5 – Alvorada do Sul
 - 6 – Guaraci
 - 7 – Miraselva
 - 8 – Prado Ferreira
 - 9 – Pitangueiras
 - 10 – Primeiro de Maio
 - 11 – Florestópolis
 - 12 – Bela Vista do Paraíso
 - 13 – Jaguapitã
 - 14 – Sertanópolis
 - 15 – Cambé
 - 16 – Rolândia
 - 17 – Tamarana
 - 18 – Ibiporã
 - 19 – Londrina
-

Figura 1 – Municípios que Compõem o NRE Londrina

4.4 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Decidi utilizar um questionário como instrumento de pesquisa, em virtude do grande número que integra o universo de pedagogos do NRE Londrina e da necessidade de traçar um perfil desses profissionais, além de buscar conhecer suas idéias e expectativas em relação à reconfiguração do seu papel na prática. A definição pelo questionário visou atender os objetivos propostos na pesquisa, por apresentar vantagens relevantes, como as citadas por Marconi e Lakatos (1996, p. 89):

- ✓ economizar de tempo;
- ✓ obter um grande número de dados;
- ✓ atingir um maior número de pessoas simultaneamente;
- ✓ abranger uma área geográfica mais ampla;
- ✓ obter respostas mais rápidas e precisas;
- ✓ haver maior liberdades nas respostas: em razão do anonimato;
- ✓ haver menos riscos de distorção: pela não influência do pesquisador;
- ✓ haver mais tempo para responder e em hora mais favorável, entre outras.

O questionário aplicado foi composto por questões estruturadas e abertas. Para Moroz e Gianfaldoni (2002, p. 67), “as perguntas mais livres são aquelas que menos limites impõem ao sujeito”. Portanto, esta opção permitiu dar condições para que os pedagogos se expressassem mais livremente, podendo descrever suas concepções, além do questionário privilegiar mais uniformidade na avaliação.

O questionário (Anexo C) compôs-se de três partes: a primeira tratava de dados pessoais; a segunda, de informações sobre a formação profissional; e a terceira abordava a experiência profissional. Ainda, neste item, figuraram questões sobre a carga horária, o vínculo empregatício e a participação no concurso de transposição. As três últimas questões são abertas e objetivaram verificar o pedagogo no cotidiano escolar através das atividades corriqueiras elencadas em ordem de prioridade. O último item abordava a questão da mudança no âmbito de atuação desses profissionais com a imposição da Lei Complementar 103/2004, oportunizando espaço para o posicionamento dos participantes.

De acordo com a posição do NRE Londrina, o questionário intitulou-se: Instrumento de Pesquisa para Cadastro, dirigido especificamente aos professores pedagogos (supervisão/orientação), da rede pública estadual deste NRE. Tendo como finalidade traçar o perfil dos professores pedagogos, sendo utilizado para atualização de registro da realidade concernente ao NRE Londrina e servindo como instrumento de pesquisa para a investigação proposta por mim neste trabalho e a estudiosos da área educacional.

Como o próprio cabeçalho do questionário já explicava a sua finalidade, não houve espaço para a identificação do pedagogo, ou a instituição onde ele atua, buscando-se assim, preservar a identidade dos participantes. Para a pesquisa não houve preocupação em relacionar as respostas às instituições correspondentes, pois os objetivos já estavam implícitos no instrumento de pesquisa.

4.5 ORGANIZAÇÃO DOS DADOS

De posse dos questionários, tive de dar-lhes uma identidade, mesmo que numérica, visando a organização, tabulação e análise das respostas. Assim, numerei os questionários de 001 (hum) a 291 (duzentos e noventa e um), conforme a ordem de recebimento do NRE, facilitando com isso a análise, o que me permitiu recorrer ao mesmo participante (questionário) várias vezes e evitando erros de duplicação de dados e informações.

A análise dos dados compreendeu dois momentos distintos: primeiro, organização dos dados cadastrais para compor o perfil dos professores pedagogos, através das questões estruturadas; segundo, organização e agrupamento das questões abertas de acordo com suas semelhanças e diferenças para abordar os pontos objetivados.

4.6 A ANÁLISE DOS DADOS

A análise das respostas dos pedagogos, sua percepção e suas práticas no que se refere à mudança das funções permitiram identificar pontos comuns e pontos divergentes entre eles. Considerando que o enfoque da pesquisa é o supervisor de ensino, centrei as

análises qualitativas no supervisor de ensino, especificamente na análise da questão de número cinco do questionário que indaga sobre a percepção dos supervisores quanto à mudança. A opção por separar os supervisores de ensino dos demais participantes, justifica-se pela busca de dados mais fidedignos que representassem a resposta do problema de pesquisa proposto e analisado.

Do total dos 291(duzentos e noventa e um) participantes, selecionei apenas aqueles que indicaram, no instrumento de pesquisa, terem habilitação em supervisão de ensino e a mesma disciplina de concurso. O total de supervisores nessas condições é de 52 (cinquenta e um) dos participantes.

Já para a análise do perfil do pedagogo considere todos os participantes, porque há muitos supervisores que já incorporaram a denominação pedagogo, havendo um número maior de respostas de supervisores. Portanto, para essa análise tornou-se necessário que eu conhecesse, primeiramente, algumas informações dos participantes, como, por exemplo, seu perfil, por meio dos dados pessoais: idade, sexo, filhos, entre outros, além da formação acadêmica e experiência profissional.

A partir da análise e interpretação dos dados, elaborei gráficos que serão apresentados de acordo com a ordem das perguntas do questionário, seguidas de minha análise. [

PERGUNTA Nº 1.1

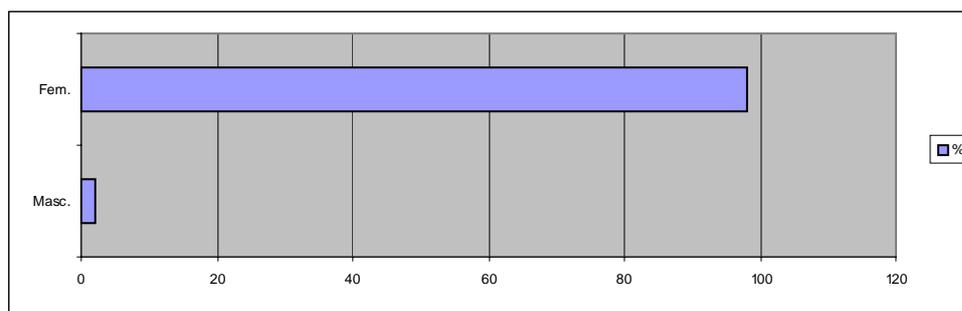
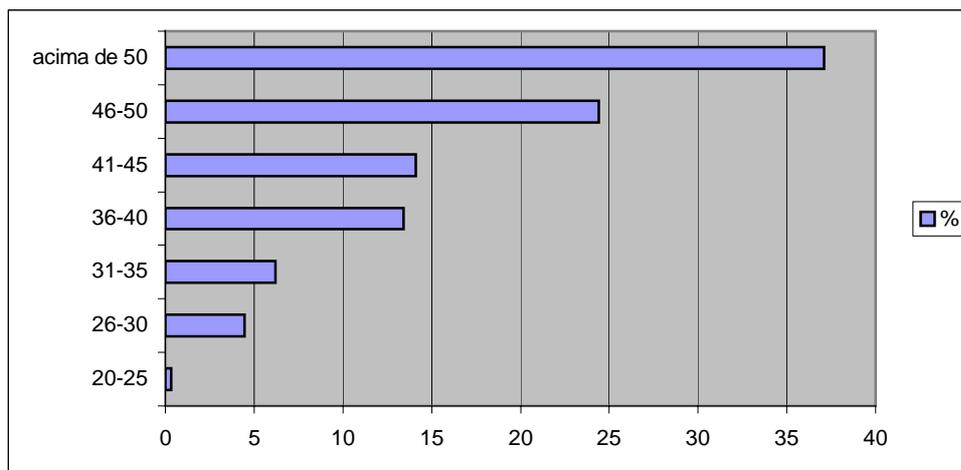
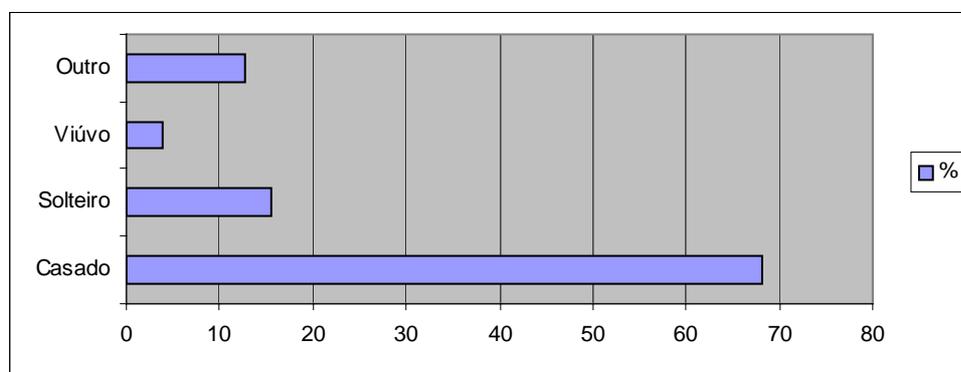


Gráfico 1 – Dados Pessoais: Sexo

Conforme Almeida (2004, p. 59–108), ao longo do século XX consolidou-se a feminização do magistério, devido a vários fatores. Desse modo, dentro da previsão esperada, as respostas aos 291(duzentos e noventa e um) questionários mostraram que a maioria expressiva 98% (noventa e oito por cento) dos respondentes é do sexo feminino.

PERGUNTA N° 1.2**Gráfico 2** – Dados Pessoais: Idade

A faixa etária abrange pedagogos desde os 20 (vinte) anos até acima dos 50 (cinquenta) anos. Desse universo pesquisado, verificou-se o índice de 37% (trinta e sete por cento) com idade acima dos 50 (cinquenta) anos, de 24% (vinte e quatro por cento) na faixa dos 45 (quarenta e cinco) a 50 (cinquenta) anos. Esses dados sugerem duas situações: a primeira mostra que um grande número de professores com disciplina de concurso das séries iniciais migraram para as equipes pedagógicas nos cargos de supervisão, e a segunda refere-se ao espaço de tempo entre os concursos para seleção de pedagogos no Paraná.

PERGUNTA N° 1.3**Gráfico 3** – Dados pessoais: estado civil

Esses dados sustentam as informações iniciais de que as mulheres, 68% (sessenta e oito por cento) das quais são casadas, constituem a quase totalidade.

PERGUNTA Nº 1.4

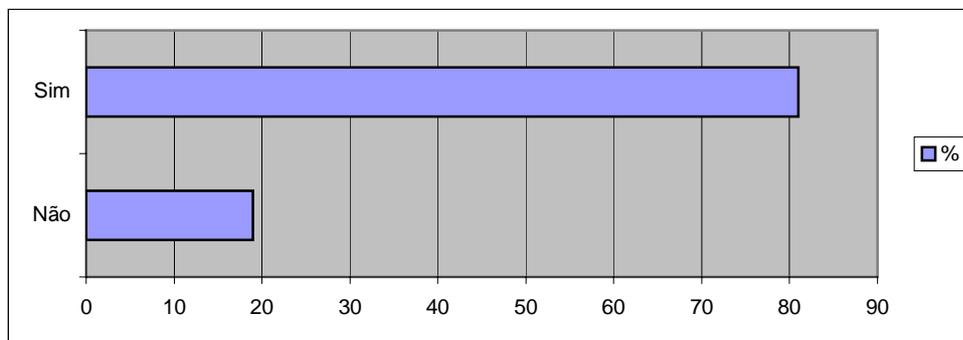


Gráfico 4 – Dados pessoais: filhos

Verifica-se claramente que a maioria, 80% (oitenta por cento) dessas pedagogas são mães, podendo essa porcentagem referir-se às profissionais casadas.

PERGUNTA Nº 2

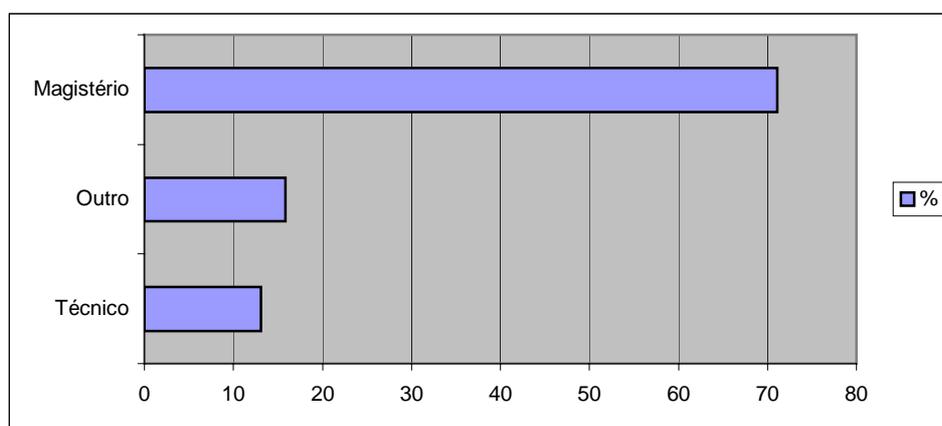
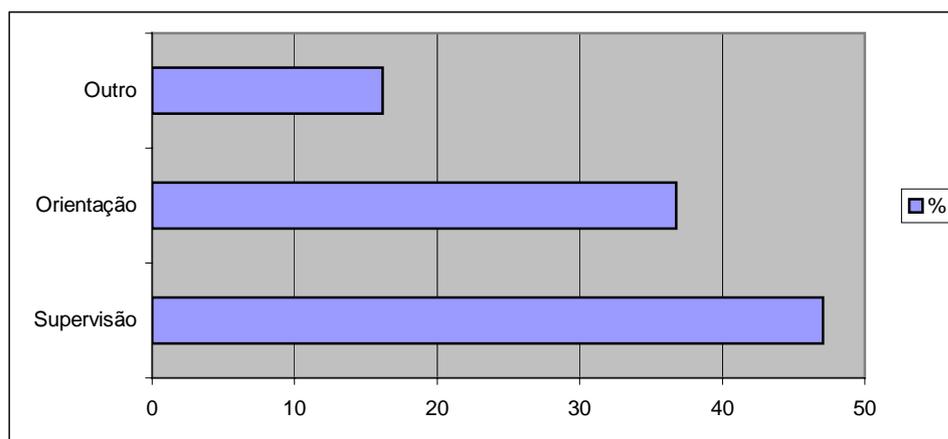


Gráfico 5 - Formação profissional: nível médio

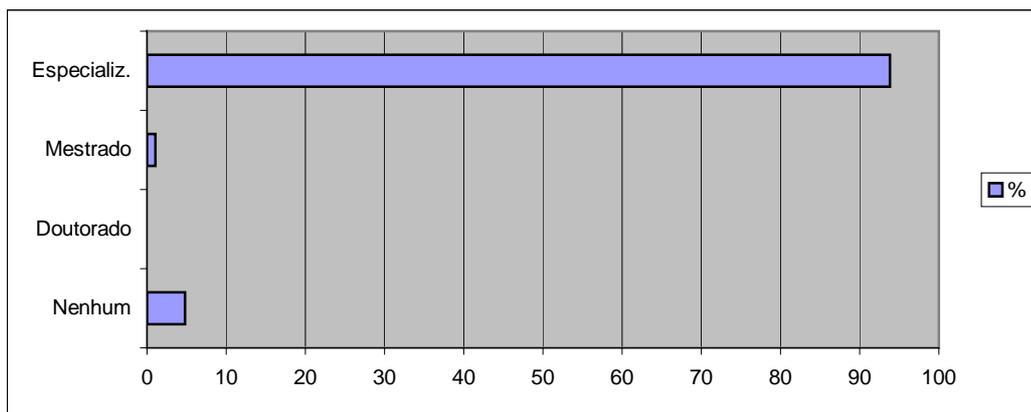
Destaca-se que 71% dos entrevistados têm formação de magistério em nível médio, o que já se suspeitava, não sendo, portanto, novidade, pois há correlação entre a idade e a formação. O magistério era o curso voltado para o sexo feminino e valorizado por diversas questões, algumas já indicadas no trabalho de Almeida (2004).

PERGUNTA Nº 2.1**Gráfico 6** – Formação profissional: habilitação

Quanto à habilitação, apenas 16% do total dos pedagogos, que participaram da entrevista, são originários do último concurso realizado pela Secretaria de Educação do estado do Paraná. Os cursos de graduação não puderam ser analisados, visto que a maioria dos participantes não respondeu, limitando-se a anotar o nome da instituição de ensino sem especificar o curso. Aqueles que responderam registraram como curso a Pedagogia, dessa forma infere-se que esse total de supervisores atinja uma porcentagem maior. A supervisão concentra o maior número de profissionais. Apesar do dado referente à habilitação, pude verificar no quadro geral que há proporcionalidade entre as habilitações de supervisão e orientação educacional.

As habilitações citadas são: supervisão, orientação e a de pedagogo. Estes últimos participaram do concurso no período posterior à Lei Complementar 103/2004, utilizando a nomenclatura de professor pedagogo.

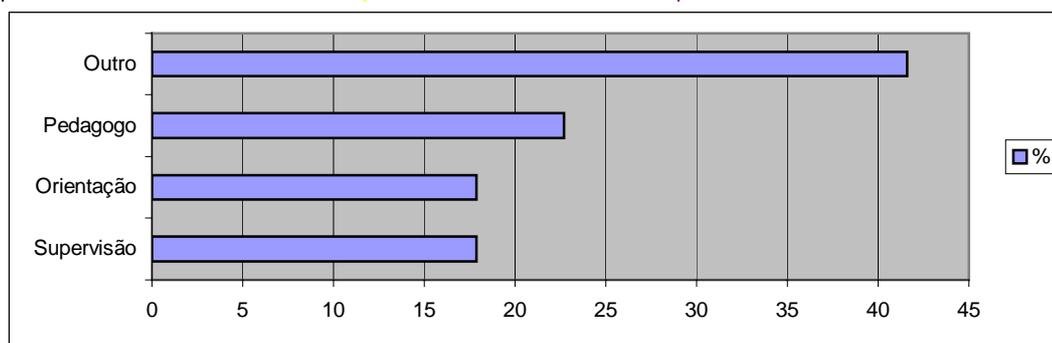
A habilitação em Administração não é citada. Talvez, alguns possam ter cursado essa habilitação, mas não consideram para efeito do questionário. É possível que, no estado do Paraná, essa habilitação não tenha sido valorizada por questões políticas, como por exemplo, a eleição para diretores.

PERGUNTA N° 2.2**Gráfico 7 – Formação profissional : Curso de Pós-graduação**

Apesar da faixa etária estar acima dos 45 anos, observei que os estudos de pós-graduação prosseguiram direcionando-se para a Especialização. Um número inexpressivo voltou-se para o mestrado. Há que considerar que a procura pelos cursos de pós-graduação está relacionada à valorização salarial. A maioria dos pedagogos partiu para a especialização, quando o nível acadêmico repercutiu no plano de cargos e carreira do estado e, portanto, na melhoria salarial. O objetivo pelo qual os profissionais buscam qualificação tem bastante relevância, principalmente quando se discute sobre esse profissional.

PERGUNTA N° 3

Especificação/ Disc.Concurso	Número de participantes	Porcentagem
Supervisão	52	17,87 %
Orientação	52	17,87%
Pedagogo	66	22,68%
Outro	121	41,58%
Total	291	100%

**Gráfico 8 – Disciplina de concurso**

Neste gráfico existe proporcionalidade entre a habilitação de supervisão e a de orientação educacional. A diferença que há entre esse quadro e o do gráfico nº 6 (seis), da habilitação desses profissionais, está em que a maioria 47% (quarenta e sete por cento) têm habilitação em supervisão, mas não têm necessariamente a supervisão como disciplina de concurso. Os números revelam que apenas 52 (cinquenta e dois), ou seja, 18% (dezoito por cento) do total de participantes têm a supervisão como disciplina de concurso. Também existe a situação inversa, ou seja, podem estar atuando como supervisores, sem terem a devida habilitação. Esses profissionais concentram-se no item *outro* e representam a maioria, 121 (cento e vinte e um), ou seja, 41% (quarenta e um por cento) do total.

O próprio sistema aceitava a situação descrita, pois, independente do curso de graduação e da exigência da habilitação em supervisão escolar, o professor, geralmente escolhido pela direção, poderia ocupar o cargo de supervisor na escola. A Lei Complementar 103/2004 normatizou essa situação, condicionando, a partir de então, a exigência da graduação em Pedagogia para o ingresso na função de professor pedagogo e o Concurso de Transposição.

O item *outro*, que aparece no gráfico, refere-se aos professores cujas disciplinas de concurso foram extintas ou reduzidas, como é o caso dos profissionais que prestaram concurso para a docência de disciplinas de 1ª a 4ª séries (séries iniciais) e para concursados das disciplinas do curso de magistério, Didática e Fundamentos por exemplo.

O índice dos profissionais que responderam ao item *outro* e foram aprovados em outras disciplinas de concurso, mas atuam como pedagogos, passa de 40% (quarenta por cento) do total. Esse número também revela que o processo de municipalização pode ser apontado como um dos responsáveis por essa porcentagem, uma vez que esses profissionais (séries iniciais) foram incorporados às equipes pedagógicas gradativamente. Isso pode ser constatado, se analisarmos o número de escolas públicas estaduais que ofertam as séries iniciais do ensino fundamental.

PERGUNTA N 3.1

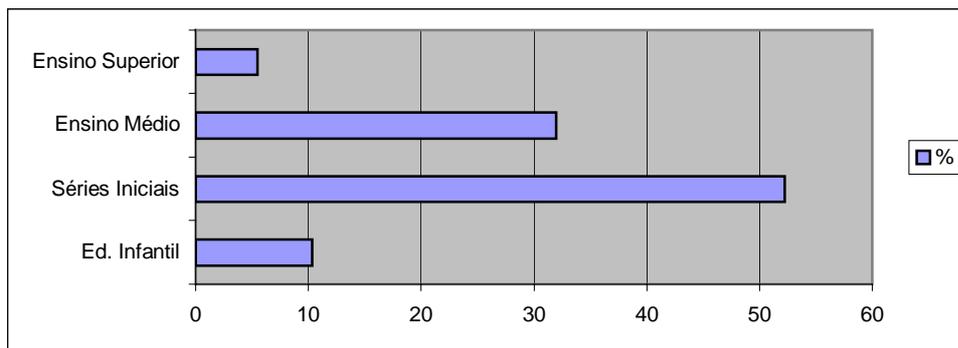


Gráfico 9 - Experiência profissional : experiência na docência e rede de atuação

O nível de ensino em que os professores revelaram ter maior tempo de experiência é o do ensino fundamental, nas séries iniciais, o que reforça o dado anterior de que a formação de magistério em nível médio até hoje é aceita como condição para a docência no ensino fundamental. A experiência no ensino superior representa um número inexpressivo e que também pode ser comparada com a formação desses pedagogos, pois pouquíssimos deles possuem o mestrado e nenhum, o doutorado.

PERGUNTA Nº 3.2

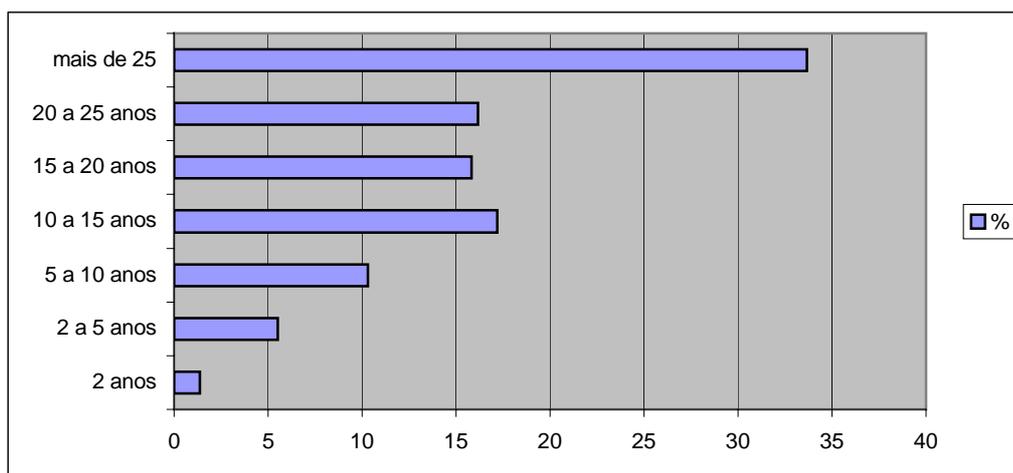


Gráfico 10 - Tempo de experiência na docência

Também em relação à experiência profissional, os dados obtidos vão tomando forma e convalidando os demais, pois a maioria dos pedagogos têm mais de 20 anos de

experiência na docência. Se somarmos as faixas teremos 50% (cinquenta por cento) dos pedagogos com mais de 20 (vinte) anos de experiência na docência, o que parece óbvio se levarmos em conta a idade. A maioria desses pedagogos têm experiência na rede pública estadual e com experiência inexpressiva na rede municipal e particular.

PERGUNTA Nº 3.3

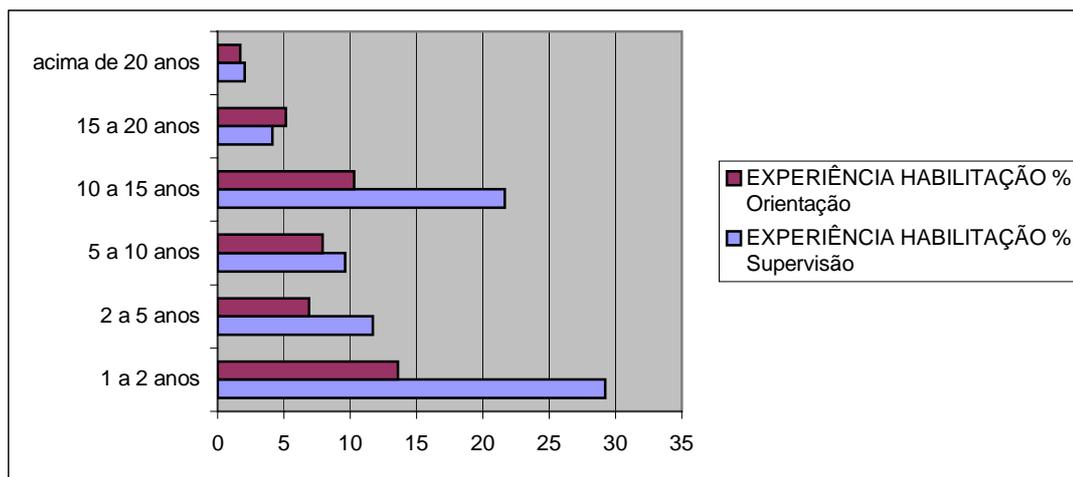
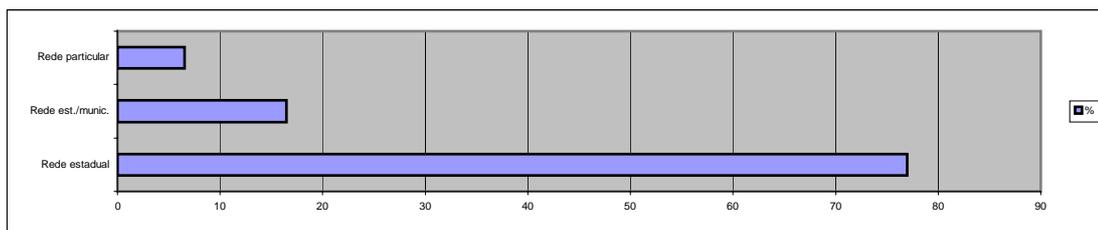
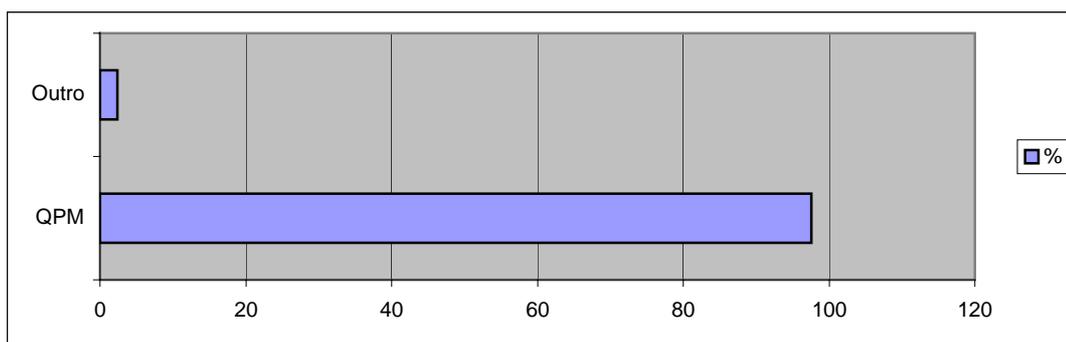


Gráfico 11 – Tempo de experiência como pedagogo

O gráfico revela um dado interessante em relação aos supervisores, os quais de modo geral possuem mais tempo de experiência que os orientadores. Mas, numa análise mais minuciosa, percebe-se que nas faixas que indicam mais tempo de atuação como pedagogo, os orientadores têm mais tempo de experiência em relação aos supervisores. Há explicação. Pelo que entendo, é a própria condição da orientação sempre necessitar de habilitação específica para atuar na rede estadual. Em contrapartida, os supervisores só agora conseguiram essa mesma condição, mas alguns destes já atuavam nas equipes pedagógicas. Também o concurso estadual é um indicador; os concursos para orientadores e supervisores, cujo tempo de experiência oscila entre 10 (dez) e 15 (quinze) anos, ocorreram na década de noventa. A última faixa, referente aos concursados do ano de 2005, que regularizou a situação funcional de alguns supervisores e contratou novos, de faixa etária mais jovem em relação aos que já atuavam, conforme já explicitado no gráfico nº 2 (dois).

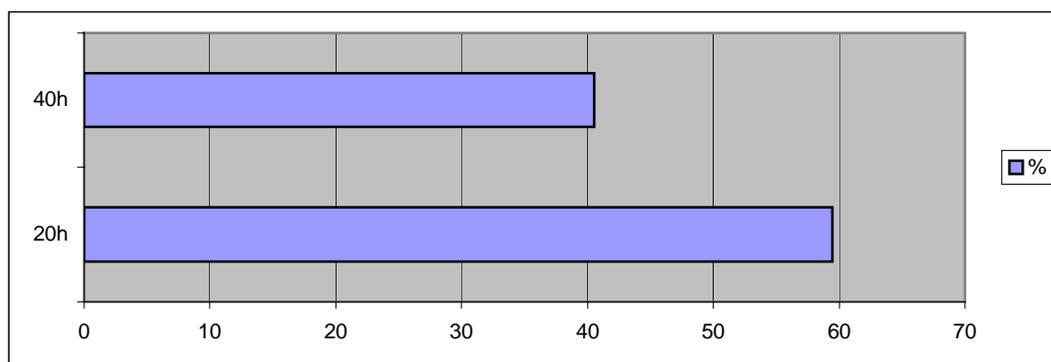
PERGUNTA N° 3.4**Gráfico 12-** tempo de experiência como pedagogo e rede de atuação

Como a pesquisa foi localizada e direcionada para os profissionais da rede pública estadual é compreensível que o resultado seja de quase 80% (oitenta por cento) do total, com experiência na rede pública estadual.

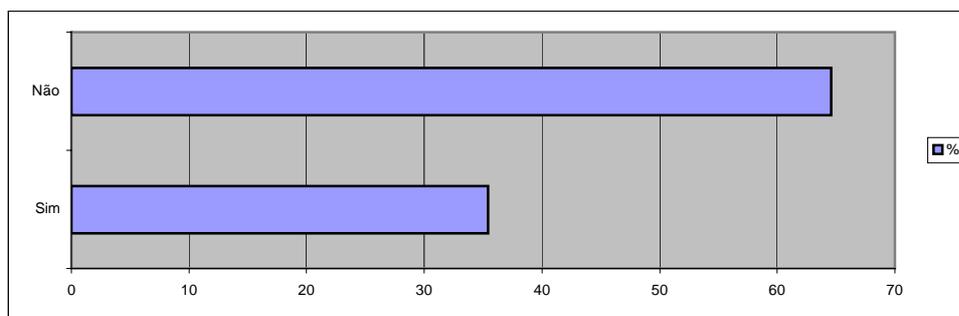
PERGUNTA N° 3.5**Gráfico 13 –** Vínculo empregatício na rede estadual

Agora, além da exigência da graduação em Pedagogia, o concurso realizado no ano de 2005, possibilitou aos pedagogos atuar como funcionários do serviço público estadual no Quadro Próprio do Magistério (QPM), ou seja, concursados com direitos legais, de acordo com o Plano de Cargos e Carreira do estado do Paraná.

É importante ressaltar que apesar da exigência do curso de Pedagogia para atuação nas equipes pedagógicas, existem muitos pedagogos sem a devida formação, pois à medida que suas disciplinas de concurso foram extintas, eles, migraram para as equipes pedagógicas, conforme explicitado anteriormente.

PERGUNTA N° 3.6**Gráfico 14** – Carga horária na função de pedagogo

Apesar de terem passado em concurso, esses profissionais não dedicam tempo exclusivo à sua função na equipe pedagógica. Apenas 40% (quarenta por cento) trabalha o dia todo ou tem dois padrões. A maioria trabalha apenas meio período na equipe pedagógica, o que não significa que eles não acumulem outra função, seja no magistério seja fora dele.

PERGUNTA N° 3.7**Gráfico 15** - Participação no concurso de transposição

Os dados referem-se ao concurso de transposição, que responde por mais de 35% (trinta e cinco por cento) dos pedagogos atuantes na rede pública estadual. Em sua maioria, esses pedagogos são professores com disciplina de concurso de 1º grau (1ª a 4ª séries), que, com o processo de municipalização, estão migrando para as equipes pedagógicas. A maioria desses pedagogos têm experiência na rede pública estadual e especificamente na docência. Muitas análises poderiam ser feitas em relação à experiência; considerarei, porém,

apenas uma para focalizar o papel dos pedagogos. Possuem esses profissionais, que têm experiência no magistério, maior clareza sobre o seu papel como pedagogo? Seriam esses os pedagogos com o perfil crítico e reflexivo?

PERGUNTA N 3.8

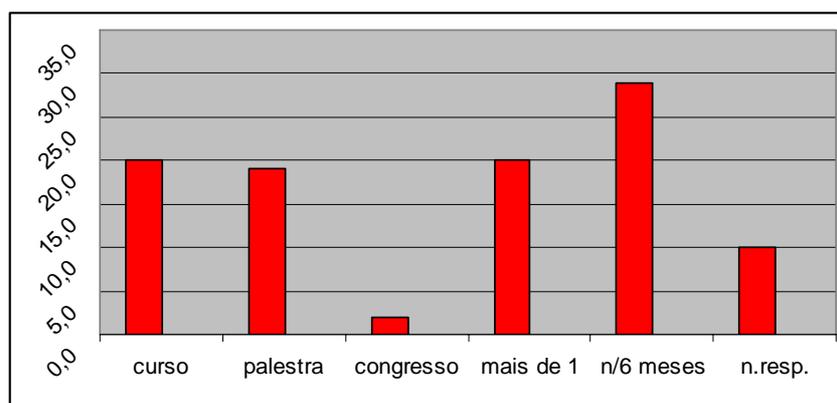


Gráfico 16 - Participação em cursos e eventos

As respostas apresentadas não seguiram os indicativos propostos na pergunta que, basicamente, deveriam identificar os cursos, as palestras e os congressos dos quais que os pedagogos participaram fora das propostas da rede pública estadual. Por exemplo, a Jornada Pedagógica oferecida pela SEED/NRE para os pedagogos nos anos de 2005 e 2006, que é a capacitação continuada realizada em serviço, aparece várias vezes, seguida das capacitações realizadas em Faxinal do Céu. Verificou-se ainda que o mesmo tema, que aparece no item curso, aparece também em palestras e/ou congressos.

Essas respostas apontam para duas prováveis análises, no que se refere ao seu resultado: primeiro, que os pedagogos preencheram o questionário ou, especificamente, o item 3.8. do questionário, sem a preocupação de fornecer os dados solicitados com fidelidade, (dito de outra forma, preencheram-no simplesmente por preencher); segundo, a interpretação da questão não foi captada adequadamente pelos pedagogos participantes.

Finalmente, os dados apresentados revelam que um número reduzido de pedagogos têm uma participação mais efetiva fora do âmbito de trabalho. Portanto, esses profissionais participaram, a maioria, de cursos promovidos pela própria rede pública estadual..

O objetivo dessa informação é analisar a questão da Formação Continuada em serviço, ou seja, a Capacitação que tem sido oferecida aos professores nos moldes da

política educacional da SEED, de forma que os referenciais teóricos são propostos mas dificilmente são discutidos. Os textos e os roteiros já vêm elaborados, prontos. Podemos citar, como exemplo concreto, o que acontece na: Semana Pedagógica, que ocorre sempre no início do ano, e no início do segundo semestre do ano letivo. Para o encaminhamento do Projeto Político Pedagógico e as reuniões de planejamento com os professores, a escola recebe todas as diretrizes para a execução, inclusive o modelo de relatório final a ser entregue ao NRE. A questão não é apenas a qualidade dos textos e materiais apresentados, é a falta de autonomia da escola e a falta de espaço para discutir e aprofundar outras questões, que não sejam as direcionadas e impostas, com autores e referencial teórico definidos. Considerando-se que os professores, ou por falta de tempo e oportunidade ou por outras razões, não podem conhecer outros autores e referenciais, uma vez que não lhes é facultado o acesso, ou não dispõem de condições ou ainda não têm o desejo de qualificar-se, eles podem tomar a proposta teórico-metodológica da SEED como única e verdadeira. A aceitação dessa condição é fácil, pois a formação continuada em serviço é um direito do profissional, mas ao mesmo tempo o enreda, cerca, manipula, orienta e enquadra nas diretrizes da política educacional do estado.

PERGUNTA Nº 4

Com a análise dos dados sobre as atividades diárias e prioritárias desenvolvidas pelos supervisores de ensino busquei entender a questão da mudança, bem como responder aos objetivos propostos. O quadro abaixo apresenta as respostas da pergunta 4 (quatro) do instrumento de pesquisa, conforme transcrevo: Enumere, em ordem de prioridade, pelo menos cinco atividades que você realiza na escola diariamente.

TOTAL DE RESPOSTAS	ATIVIDADES REALIZADAS	ESPECIFICAÇÃO DAS ATIVIDADES
185	Atendimento aos Pais	Atender os pais que são convocados; Informar sobre o rendimento; Fazer reuniões com os pais; Orientar os pais; Promover integração entre família/escola; Intercâmbio com a comunidade; Entrevistas.
169	Atendimento aos alunos	Orientação quanto às normas; Conscientizar sobre os direitos e deveres; Inspeção de alunos; Encaminhamento para o Conselho Tutelar; Encaminhamento para psicólogo; Controle de frequência; Recados e informes; Aconselhamento; Verificação de entrada e saída; Observar cadernos/atividades/avaliações; Verificar uniforme; Verificar atraso; Atendimento quando precisam sair ou quando estão “passando mal”; Fazer curativos.
95	Atendimento aos Alunos “Indisciplinados”	Atender problemas de comportamento; Relacionamento entre professor e aluno; Relacionamento entre aluno e aluno.
132	Atendimento aos Professores	Assessoria de questões pedagógicas; Informações sobre a proposta da escola; Intervenção pedagógica; Avaliação do trabalho pedagógico; Coordenação e organização do espaço-tempo escolar; Incentivar a busca de recursos; Resolver problemas pedagógicos; Organizar ações pedagógicas.
78	Verificar Horário dos Professores	Controle diário da frequência dos professores; Conferência do livro ponto; Elaboração de horário especial; Observação de entrada e saída dos professores; Controle das horas/aula.
73	Atendimento Burocrático	Preencher fichas e relatórios; Despachar ofícios e outros; Atender o NRE; Dar suporte ao setor administrativo; Receber e distribuir as correspondências; Redigir ofícios, projetos, solicitações, etc.
60	Assessorar Material e Recursos Didáticos	Montar e digitar avaliações; Pesquisar textos e atividades; Analisar avaliações; Mecanografia.
57	Rendimento dos Alunos	Acompanhar os resultados bimestrais.
44	Organizar Planejamento e Avaliação	Verificar programas e conteúdos; Sugerir metodologias alternativas.
41	Acompanhar Projetos	Projetos desenvolvidos na escola e incentivo a novos projetos.
39	Organização da Hora/Atividade	Diálogo com professores; Apresentação de material; Sugestão de metodologias.
32	Acompanhar o Registro de Classe	Vistar e analisar conteúdos.
32	Acompanhar o PPP	Alimentar, desenvolver, reelaborar, avaliar, coordenar, realimentar, construir o PPP.
32	Atender as salas de Aula	

Quadro 6 – Atividades desenvolvidas pelos pedagogos

É importante explicar como foram analisadas essas respostas: primeiramente foi feita a leitura de todos os questionários, e em seguida, as respostas foram divididas em trinta e seis itens, de maneira que todas as atividades apontadas fossem consideradas nas respostas, independente da ordem de prioridade. O objetivo foi expressar todas as idéias, da maneira mais fidedigna possível. Os trinta e seis itens englobaram todas as respostas dadas, com utilização, em sua maioria, de sinônimos, sem descaracterizar a atividade.

De modo geral, os trinta e seis itens podem ser condensados em cinco grandes grupos, os quais, por sua vez, apresentaram como prioridade três grupos: atendimento aos alunos, atendimento aos pais e atendimento aos professores.

O primeiro grupo subdividiu-se, por sua vez, em dois: atendimento aos alunos e atendimento, em geral, aos alunos indisciplinados. No atendimento aos alunos, os pedagogos incluem: rendimento, horário, material, uniforme, regras e normas, conselhos, etc. O atendimento aos alunos “indisciplinados” apresenta-se numa proporção considerável. Neste item é importante a análise que os próprios pedagogos fazem desse atendimento. A maior reclamação é em relação à disciplina (ou indisciplinada) e ao tempo gasto para esse atendimento. Alguns supervisores que atendiam, especificamente, os professores, manifestam claramente sua frustração sobre a situação, utilizando o questionário para “desabafar” sobre a falta de tempo para os aspectos pedagógicos.

Alguns pedagogos expõem a questão do atendimento ao aluno sem especificar a situação, o que me faz acreditar que esse número de atendimento aos alunos “indisciplinados” possa ser maior ainda, considerando que, na maioria das vezes, o atendimento aos pais está relacionado diretamente ao comportamento, ou seja, à indisciplinada do aluno.

O atendimento aos pais, segundo item apontado como atividade diária realizada pelos pedagogos, está relacionado diretamente à anterior, pois geralmente os pais são convocados a estarem presentes na escola para resolver problemas ou tomar ciência do comportamento “indisciplinado” do filho. As especificações dessas atividades podem confirmar essa assertiva, pois de acordo com o quadro, esses pedagogos atendem diariamente os pais que são convocados, orientando-os, promovendo uma integração entre família e escola, ou tratando de questões específicas de comportamento e rendimento. Em nenhum momento aparenta uma situação de convite para os pais participarem na escola ou conhecerem a proposta pedagógica desta.

Quanto ao atendimento aos professores, as atividades, em sua maioria, apresentam-se de forma bastante genéricas. Utiliza-se sempre o termo pedagógico, que

diferente daquele usado para referir-se ao atendimento aos alunos, no qual há especificações mais claras e objetivas sobre as ações desenvolvidas. Os termos utilizados pelos pedagogos demonstram ambigüidade em relação a essas ações, como, por exemplo: intervenção pedagógica, assessoria pedagógica e resolução de problemas pedagógicos. Qual a definição exata dessas atividades? A intervenção pedagógica teria a mesma função na resolução de problemas pedagógicos? O que são esses problemas pedagógicos?

A falta de clareza e especificação quanto ao atendimento aos professores pode estar relacionada à idéia de que tudo o que se refere aos professores está no âmbito pedagógico? Então, porque existem outras questões pedagógicas que não foram especificadas como tais?

São apresentadas atividades mais específicas, como, por exemplo: assessoria de material didático, organização da hora / atividade²¹, planejamento e avaliação. Por que os pedagogos apresentam esses itens separados dos aspectos pedagógicos? Talvez a resposta esteja na falta de clareza sobre um referencial teórico que pautar e explique as ações desenvolvidas por esses pedagogos, aliada à falta de pessoal nas equipes de trabalho, o que acarreta esse desentendimento sobre o que é pedagógico.

Essas questões poderiam ser aprofundadas, já a partir do curso de Pedagogia e com as discussões que vêm sendo feitas durante décadas sobre a especificidade do curso, para afinal dirimir se a disciplina do curso é ciência ou arte da educação. Devido à complexidade do tema não é possível tirar conclusões sem que haja referenciais adequados.

Outro aspecto importante a ser abordado é o número significativo de pedagogos, 27% (vinte e sete por cento), que indicam a verificação e controle de frequência dos professores como uma atividade diária a ser realizada. Sem querer questionar sobre a necessidade do acompanhamento quanto à frequência na escola, o que me instiga, ou o que me preocupa, é a prioridade dessa ação sob a responsabilidade do pedagogo. Um outro profissional da escola pode proceder a essa averiguação, ou controle, ou conferência. Por que é delegada ao pedagogo essa ação? Continuará, ainda, o pedagogo a exercer a função de fiscalização na escola?

Se retomarmos a tese de que tudo o que está relacionado ao professor está no âmbito pedagógico, o controle de frequência dos professores também poderia ser considerado uma atividade pedagógica, portanto, de responsabilidade dos pedagogos?

²¹ Espaço de permanência do professor na escola fora da sala de aula. O professor tem direito a 20% (vinte por cento) de hora/atividade do total de sua carga horária de trabalho na escola. Essas horas devem ser destinadas para estudos e planejamento.

A intenção é realmente polemizar, problematizar, indagar sobre ações já cristalizadas na prática dos pedagogos e que já se tornaram naturais, indiscutíveis. Partindo do entendimento de que o número excessivo de faltas compromete o processo de ensino e aprendizagem prejudicando os alunos e interferindo na organização do trabalho pedagógico, é necessário que a coletividade busque as respostas para esse problema, refletindo sobre as implicações do individual e do coletivo no espaço de trabalho. Apesar de configurar com uma porcentagem bem menor em relação ao item anterior, o atendimento as salas de aula reflete o problema da falta dos professores, 11% (onze por cento) realiza essa atividade diariamente.

A análise objetivou, através da especificação de atividades, buscar indícios de possíveis mudanças na atuação do supervisor de ensino transformado em professor pedagogo, desvelando as contradições presentes na prática dos pedagogos e na percepção desses em relação à mudança.

Os depoimentos ajudam a entender as análises feitas:

“Sim, pois sou habilitada para trabalhar com professores, planejamento, grupos de estudos. As intervenções e estratégias não estão dando resultados positivos. Assistir aulas para orientar trabalhos com alunos, que apresentam dificuldade de aprendizagem (inclusão dos multi-repetentes). Atualmente não estou desenvolvendo este trabalho, pois os profissionais docentes encontram muita dificuldade no manejo da turma e pede constantemente a nossa colaboração. É preciso formação continuada para capacitar os professores para trabalhar com esta nova clientela, com características diferentes, pois não conseguem concentrar nas aulas transformando o ambiente escolar inadequado para a aprendizagem. [...] Atualmente não estou realizada com o trabalho que desenvolvo [...]” (174, sic)

“O professor pedagogo ficou com mais responsabilidade e é muito difícil dar conta, deixando muitas vezes de priorizar isso interfere na qualidade do trabalho” (186, sic)

O objetivo do quadro que segue é apresentar, em relação a valores numéricos, a proporção das respostas dos pedagogos sobre a questão da mudança. Assim, 44% (quarenta e quatro por cento) indica em suas respostas, que houve alguma mudança em virtude da exigência legal da junção das funções de supervisores e orientadores. Em contrapartida, 31% (trinta e um por cento) não concorda que tenha havido alguma mudança na sua função. Arrisco uma análise, considerando os índices de pedagogos que não apresentaram um posicionamento, e daqueles que não responderam, que há uma proporcionalidade, ou seja, metade dos participantes concorda e metade não concorda com a mudança.

Conforme solicitada no questionário, a questão foi assim estruturada:

HOUVE ALGUMA MUDANÇA NO ESPAÇO DE TRABALHO DA EQUIPE PEDAGÓGICA, SUPERVISOR/ORIENTADOR, DEPOIS DE TRANSFORMADOS EM PROFESSORES PEDAGOGOS?

PERGUNTA Nº 5

Houve mudança?	Sim	Não	Sem Definição	Não Respondeu	Total respondentes
	129	91	31	40	291
	44,33	31,27	10,65	13,75	100%

Quadro 7 – Posicionamento sobre as mudanças

Observando a quadro de número oito, que se refere à última questão subjetiva do instrumento de pesquisa de campo, percebemos que, apesar de 44% (quarenta e quatro por cento) dos pedagogos responderem que houve mudanças no espaço reservado a supervisores e orientadores, essas mudanças não significam, necessariamente, mudanças no aspecto positivo. Há várias respostas que sugerem que essas mudanças prejudicaram ou pioraram a prática do pedagogo.

A seguir, transcrevo algumas dessas respostas sobre a questão da mudança, inclusive com alguns “desabafos” e “reivindicações” presentes nas respostas dos pedagogos. O objetivo é apresentar a opinião desses participantes na íntegra, buscando fidedignidade nas respostas.

“Houve um acúmulo de funções”(55, sic).

“Aumento de serviço cada dia fica mais complicado” (41, sic).

“Com a junção das funções o professor pedagogo acaba realizando as duas funções, e corremos o risco de deixarmos falha no serviço, e não é isso que gostaríamos que acontecesse. Mas do outro lado estamos sempre ciente dos acontecimentos alunos/ professores e vice versa”(142, sic).

“Sim. Assumimos todas as tarefas da equipe pedagógica o que às vezes torna o trabalho mais difícil”(109, sic).

“Sim. O professor pedagogo tem que atender a todas as situações. Na verdade, passa-se a fazer todas as atividades e necessidades que enfrentam no dia-a-dia. São muitas as atribuições do pedagogo e é preocupante, pois não se consegue aprofundar em nada. Idealiza-se muitas coisas, mas pratica-se muito mais e de forma superficial”(118, sic).

“Houve poucas mudanças, o professor pedagogo teve um aumento em suas atividades, tendo que atender as diferentes atividades dentro do Estabelecimento de Ensino. Faz-se necessário mais profissionais que possam atender aos diversos setores, como: psicológico, orientadores e que na falta destes o professor pedagogo teve que assumir as diferentes tarefas, prejudicando, às vezes o seu trabalho que deveria estar mais voltado ao Ensino – Aprendizagem” (191, sic).

“Houve mudança sim, aumentou muito o atendimento aos alunos, não há tempo para intervalo, e o pedagogo não recebe hora atividade”(185, sic).

No que se refere à mudança, o aspecto de consenso apresentado, está prioritariamente relacionado à questão da integração da equipe pedagógica e o fim da fragmentação das funções. As respostas abaixo afirmam que houve mudanças no sentido positivo.

“Houve uma interação maior entre orientação e supervisão, pois antes o trabalho ficava fragmentado. Hoje, não existe a divisão do trabalho, fazendo com que haja união e maior desempenho dos papéis. Toda a comunidade escolar foi beneficiada, pois os procedimentos são os mesmo, havendo uma interação entre professores e professores pedagogos. A maior vantagem e que hoje o professor pedagogo consegue ampliar os seus conhecimentos, não ficando voltado somente a uma direção. Como a realidade das duas escolas em que trabalho são diferentes, tanto pela clientela, como o tipo de ensino, sinto-me agraciada por ter que estudar mais e me preocupar em ampliar meus conhecimentos em realidade diferentes”(151, sic).

“Na minha opinião houve um avanço grande, pois o professor passou a ter mais autonomia em realizar diversos trabalhos que antes não era da sua ‘competência’; prejudicando assim o seu desempenho enquanto professor”(149, sic).

“Sim. A partir do momento que supervisor/ orientador foram transformado em professor pedagogo, possibilitou um maior entrosamento na equipe pedagógica, pois não são realizados trabalhos determinados por funções específicas, mas de forma integrada e coletiva”(147, sic).

“O trabalho passou a ser muito mais amplo passando por praticamente todos os setores da escola, visando o melhor desempenho tanto do educador como do educando. Em poucas palavras. O pedagogo acaba estando ‘ligado’ a tudo o que acontece na escola”(146, sic)

“Uma visão mais ampla da nossa função, onde já realizávamos de forma a atender a necessidade do estabelecimento de ensino visando o bom desempenho do educador e educando na busca do ensino/aprendizagem”(145, sic).

“Sim, o espaço de trabalho ficou mais amplo ao se abolir a separação de orientação e supervisão. O trabalho da equipe pedagógica flui melhor, sem a preocupação de invadir o espaço do outro” (139, sic).

“Houve sim um período de adaptação de nossa parte, acho que reforçamos também o trabalho que já estava sendo feito” (107, sic).

“Sim, um trabalho coletivo: supervisão e orientação” (108, sic).

“Sim. Os professores pedagogos por terem uma visão mais abrangente da educação conseguem propor e acompanhar melhor as sugestões pedagógicas da escola”(126, sic).

“As atividades não são mais divididas, ambos atendem ao que for necessário e imediato de acordo com a necessidade e solicitação da direção” (128, sic).

“Sim. O professor pedagogo não se exclui de nenhuma atividade escolar; anteriormente se orientador só atendia alunos ficando excluído das atividades pedagógicas junto à professores; hoje o trabalho é mais integrado, pois os objetivos sempre foram um só- a aprendizagem do aluno”(102, sic).

“Sim, em partes pois a visão agora é de forma a atender todo o processo envolvido com a educação e o todo da escola” (104, sic).

Por outro lado, observa-se também nas respostas o desabafo, o descontentamento, a queixa sobre o acúmulo de trabalho, desproporcional ao número de pessoal para execução. Também, neste mesmo sentido, a queixa em relação ao tempo voltado exclusivamente para o atendimento de alunos, não havendo espaço para as demais atividades. Em alguns casos, essa prática pode estar relacionada à organização do trabalho, em outras situações, à postura tarefaira do pedagogo *factótum*²², sem planejamento e metas orientadas para sua função.

Seguem-se, abaixo, algumas respostas dos participantes que ilustram concretamente essa situação descrita:

“Este ficou sobrecarregado de funções e tarefismos como: substituir professor, controlar disciplina, atender alunos e pais e outros, comprometendo o auxílio pedagógico. Sem um tempo para pesquisar, estudar, enfim, buscar em leituras, possíveis soluções que auxiliem a prática do professor; algumas vezes o professor pedagogo sente-se frustrado em seu trabalho”(160, sic).

“Sim houve. Como antes as funções eram separadas, apesar de trabalharmos em conjunto, nossos papéis eram mais definidos. Agora, com o número

²² Indivíduo encarregado de todos os negócios de outrem; pessoa indispensável; por ironia, o que se julga ou mostra capaz de fazer tudo, tudo resolver. (BUENO, Francisco da Silveira.1983. p.556)

insuficiente de profissionais nas escolas, acabamos fazendo vários serviços ao mesmo tempo e com isso não concluímos da maneira que gostaríamos. Mesmo fazendo da melhor maneira possível, muitas vezes ficamos impossibilitadas de realizarmos o trabalho que gostaríamos”(127, sic).

“Houve poucas mudanças, o professor pedagogo teve um aumento em suas atividades, tendo que atender as diferentes atividades dentro do Estabelecimento de Ensino. Faz-se necessário mais profissionais que possam atender aos diversos setores, como: psicólogos, orientadores e que na falta destes o professor pedagogo teve que assumir as diferentes tarefas, prejudicando, às vezes o seu trabalho que deveria estar mais voltado ao Ensino – Aprendizagem”(166, sic).

Também os participantes aproveitaram o espaço do questionário, para responder, denunciar situações que ocorrem dentro da escola, como, por exemplo, o “desvio” da função, que está aliada à função do pedagogo “faz tudo”, citada anteriormente.

“Em meu caso, já comecei atuando como professora pedagogo, numa escola em que não tinha supervisor/orientador, portanto, não há como ressaltar as mudanças, embora saibamos que o supervisor só atendia o professor, o orientador os alunos e pais e hoje essa função se acumula num só cargo, e que às vezes fazemos até serviço de secretaria como no meu caso, em que a secretária entrou de licença especial e férias (ano passado) e está previsto para este ano também” (159, sic).

“Houve sim um acúmulo de trabalho, pois tudo atualmente é função do pedagogo; cuidamos de corredores, vigiamos alunos, atendemos, entregamos bilhetes/avisos/comunicados; quando falta funcionário da secretaria, executamos tarefas alheias à nossa função. O nosso foco, ou seja, o espaço de trabalho não está delimitado, necessita delimitá-lo, caso contrário o nosso objeto de trabalho: o currículo e o PPP (Projeto Político Pedagógico) ficará em segundo plano. Pois com o tempo todo tomado por outras atividades, sem um dia para realizarmos estudos (contratados por 20h, mas trabalhamos 25h) ou atividades, certamente continuaremos a realizar as atividades corriqueiras e executar no improviso e na superficialidade o nosso trabalho” (74, sic).

Outros participantes expõem ainda, seu posicionamento em relação à questão da mudança considerando a nomenclatura, o que necessita ser transcrito:

“Quanto a nomenclatura, sinto que causa certa confusão diante dos docentes quanto o exercício de nossa função; embora em nosso estabelecimento 1 professor pedagogo exerce duas funções ao mesmo tempo que no meu ver e como deve acontecer; porém há de considerar o acúmulo de serviço que executamos. O que diz respeito a mudanças, vejo que acontece; pois apesar de minha pouca experiência e mesmo com certa resistência de alguns

gradativamente e devagar vem acontecendo mudanças – na organização e aproveitamento do tempo e espaço, e intervenções pedagógicas e posturas do professor diante de seus alunos e atividades” (162, sic).

“Acho que não. Continuamos a exercendo as mesmas atividades, o que alterou foi a nomenclatura” (47, sic).

“Houve apenas mudança no título, pois o trabalho continua sendo realizado com o mesmo empenho que antes” (49, sic)

“Não. Só houve mudança na nomenclatura, mas a função permanece a mesma e é essencial que o pedagogo tenha sempre em mente que a sua função é colaborar em todos os sentidos tanto o professor quanto o aluno e família”(58, sic).

Diferentes percepções permeiam a questão da mudança. essa situação está relacionada à postura de cada profissional e a sua prática, a sua formação e às experiências vivenciadas ao longo de sua história profissional. A subjetividade está presente nas respostas dos colaboradores que trazem para o texto suas experiências e reflete sua prática.

Existe um terceiro elemento na perspectiva de mudança, o qual, visando adequar os cargos e carreira dos profissionais da educação, apresentou como opção o Concurso de Transposição.

A transposição é um aspecto importante nesta mudança, visto que mais de 30% (trinta por cento) dos profissionais com disciplina de concurso nas séries iniciais (primário) migraram para as equipes pedagógicas, alguns dos quais com especialização nas áreas de supervisão, orientação, administração, e os mais recentes com especialização em gestão escolar. A transposição objetivou a regularização da situação profissional de cargo e carreira do professor. Mas essa situação caminhou em sentido contrário à mudança proposta na Lei 103/2004, pois, neste caso, priorizou-se a experiência, a docência, mesmo sem a habilitação específica. Pode parecer insignificante tal colocação, mas se considerarmos os números referentes ao estado do Paraná, eles passam a ser um dado representativo na atuação dos pedagogos, sabendo-se que muitos desses pedagogos foram remanejados para escolas do ensino fundamental (5^a a 8^a séries) e ensino médio, sem conhecerem a realidade desses níveis de ensino.

“ [...] A falta de experiência como professor pedagogo (ex-diretores e outros professores transpostos) abala significativamente e continuei com aula extraordinária, porém lá não entrou nenhum desenvolvimento dos alunos numa escola. [...]”. (179, sic)

“Passei de professor de 1ª a 4ª série p/ a equipe pedagógica onde todos os componentes procuram solucionar qualquer tipo de problemas, seja de ordem da supervisão ou da área da orientação surgidos durante o período de trabalho e/ ou na falta do responsável daquela área” (190, sic).

A porcentagem de pedagogos que responderam que não houve mudança na atuação é expressiva; perfaz 31% (trinta e um por cento) do total dos participantes. É necessário esclarecer que, apesar disso, alguns consideram que já estavam atuando sem a divisão de funções, ou seja, de forma integrada, sendo fazendo a lei validar essa prática. Outros dizem que não houve nenhum tipo de mudança e que a prática permanece a mesma, conforme os relatos abaixo.

“Não senti nenhuma mudança positiva, antes os trabalhos eram mais direcionados e realizados com mais segurança. Como supervisora de Ensino, eu tenho claro quais atividades deveria realizar hoje me sinto em dúvida. Como Professor Pedagogo ficou mais confuso, pois já fui informada que se for necessário deveria assumir aulas no Ensino Médio (Sociologia e Filosofia) ou no Curso Formação de Docentes”(164, sic).

“- Perda da hora atividade; - Trabalhar mais; - Sair mais tarde; - Perder o recreio; - Elaboração de recados e horários em 1 escola; - Ficar na sala quando precisar com alunos, sala de aula; - Dar recados em geral nas salas de aula; - Ligar para pais – alunos doentes; - Ligar para pais de alunos indisciplinados; - Fazer ocorrências dos fatos acontecidos com alunos dentro da sala de aula; - Conversar e orientar pais com filhos com dificuldades nas disciplinas e nos comportamentos; - Conversar com professores sobre os alunos bons e que vão mal e tem baixo rendimento; - Ouvir as reclamações dos professores de alunos de baixo rendimento e indisciplinados; - Procurar sempre um diálogo que satisfaz o professor e o aluno; - Procurar sempre manter a ordem no colégio; - Acatar as ordens da direção, e nunca tomar atitude sem consultar a direção”(183, sic).

Sabendo-se que existem diversos e diferenciados posicionamentos em relação à atuação do pedagogo, é importante salientar algumas respostas que representam argumentos válidos para a presente análise. Algumas dessas respostas, apesar de não abordarem os aspectos positivos ou os negativos dentro do contexto solicitado, enriqueceram as análises com questões pontuais que vale a pena transcrever.

“Não, o que está ocorrendo é uma revisão do processo de trabalho no interior da escola. Temos que assumir o compromisso de transformar internamente a escola para colocá-la a serviço da democratização do ensino” (11, sic).

“Se não nos foi perguntado na ocasião da mudança, para que essa pergunta agora, foi comunicado aos supervisores e orientadores de tal mudança?” (26, sic).

“Não. No meu entendimento houve apenas mudança de título. Especificamente, no meu caso, que sou Supervisor de habilitação e concurso acho que não deveria mudar, pois nem mesmo fomos consultadas a respeito. Mudou-se e ponto final” (53, sic).

Para realizar um balanço final, podemos resumir em cinco categorias as respostas apresentadas em relação a questão da mudança, sendo estas: 1.as respostas que apontam para mudanças com restrições, 2. respostas que afirmam não ter havido mudança, 3. respostas que não apresentam nenhum tipo de posicionamento, 4. pedagogos que deixaram em branco, não responderam. Esse resultado, balanço, revela, no mínimo, a necessidade de reflexão sobre o pedagogo. Os “desabafos” e “reivindicações” deixam claras as angústias, insatisfações e problemas enfrentados no trabalho diário, indicando também, que há necessidade de encaminhamentos urgentes, sob pena de o comodismo, o desânimo, a descrença e a falta de indignação tomarem conta da ação dos pedagogos.

O momento de mudança é propício para a discussão da prática do pedagogo. As mudanças em nível mais amplo e específico com a Lei Complementar indicam a necessidade da ressignificação, da reflexão sobre a prática e da busca de elementos para a compreensão da relação entre o pedagogo e as políticas educacionais, presentes nas escolas públicas, espaço de atuação desses profissionais. Portanto, conhecer implica buscar mudanças e melhorias para a efetivação de um papel democrático, coletivo e de qualidade.

A fala registrada no questionário n 96 sintetiza, em parte, minhas indagações quanto ao pedagogo e a necessidade da sua ressignificação. Por isso transcrevo a seguir como um fechamento das posições aqui apresentadas.

“Sim, supervisores e orientadores passaram a desenvolver o mesmo trabalho, usando inclusive o mesmo espaço. Como ‘Supervisora de Ensino’ e agora como ‘Professora Pedagoga’, baseada na minha experiência profissional posso afirmar: Não haveria necessidade de mudar nomenclatura de funções e nem de fazer junção do trabalho de profissionais para melhorar o desempenho dos (desses) profissionais para atender melhor a clientela. Quando o trabalho de Supervisor Escolar e Orientador Educacional atendiam suas prioridades, ou seja, o primeiro atendia professores e o segundo atendia alunos conseguiam dar conta do seu trabalho, (quando o faziam com responsabilidade e competência), pois trabalhavam com foco específico a atingir. Isso de forma alguma significa que o profissional desconhecia e deixava de se envolver com o trabalho do outro. Mesmo porque no processo de construção de conhecimento é impossível trabalhar de forma

desvinculada. O que acontece hoje no meu colégio, é que todos os professores pedagogos acabam muitas vezes deixando de auxiliar os professores satisfatoriamente, porque são obrigados a dispensar quase todo seu tempo atendendo alunos e pais com os mais diversos problemas. Isto ocorre por muitos fatores que nós educadores conhecemos bem. A indisciplina, a falta de interesse de nossos alunos e o descompromisso dos pais com a educação dos filhos. Estamos trabalhando nesta *área, mas* sabemos que os resultados aparecerão a longo prazo. O prof. pedagogo precisa de tempo dispensado ao seu trabalho de pesquisador, orientador para auxiliar os professores nas suas atividades de docência. Isto tem ocorrido, mas de forma conturbada, o que leva a insatisfação. Um exemplo da nossa falta de tempo no colégio para trabalharmos com o pedagógico é que precisamos reestruturar o P.P.P. com prazo para entrega e não estamos conseguindo fazê-lo” (96, sic).

Da análise dos dados apresentados foi possível reunir elementos importantes para apresentar o perfil do supervisor de ensino do NRE Londrina. Antes, porém, é necessário identificar, dentre o total dos participantes, esses 52 (cinquenta e dois) supervisores de ensino. Primeiramente, volto a considerar que apesar de existir no NRE Londrina, 137(cento e trinta e sete) profissionais com habilitação em supervisão de ensino, apenas 52(cinquenta e dois) apresentaram a supervisão de ensino como disciplina de concurso. Portanto, os apontamentos correspondem a porcentagem de 18% do total geral.(ANEXO H)

Considerando esses dados o perfil do supervisor do NRE Londrina aponta para profissionais do sexo feminino, casadas, com filhos, na faixa etária acima dos quarenta anos de idade, com o curso de Magistério – nível médio, com diferentes cursos de graduação, porém, todas com habilitação em supervisão escolar e com a mesma disciplina de concurso. De modo geral, as supervisoras permanecem realizando as mesmas atividades, independente das mudanças legais. Criticam a falta de tempo e de pessoal para apoio, questionam a prática tarefa imposta pela escola nas atividades diárias e burocráticas. Reclamam da falta de espaço para as questões pedagógicas, apesar de terem apresentado dificuldades em definir o campo pedagógico e as implicações teóricas e políticas que a sua função requer. Acreditam na importância e na necessidade do supervisor de ensino para a organização do trabalho pedagógico, mas, que a sua própria função precisa ser revista, refletida e criticada.

A crítica precisa ser acompanhada de conhecimento, e este, de acordo com a dimensão ética.

No espaço da ética, ganha relevo o exercício da crítica. A crítica funciona como um farol, [...]. Um farol que, no mar, existe para iluminar o caminho, e não para dizer qual o caminho a seguir, pois os caminhos são múltiplos, os ritmos em que se caminha são múltiplos, assim como são múltiplos os objetivos que se tem ao caminhar (RIOS, 2005, p.127).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O supervisor de ensino é um pedagogo. Apesar de sua formação ter sido marcada pela fiscalização e pelo tecnicismo, ao longo de sua história, o supervisor tem buscado na sua prática desenvolver um trabalho coletivo na escola, apesar que de forma ainda lenta ou incipiente.

A análise da significação do supervisor de ensino demonstra a importância de se rever a atuação desse profissional, a partir da análise crítica de sua prática, vinculada à crítica da imposição da Lei Complementar 103/2004, que coloca em questão a função do supervisor.

Considerando o histórico de origem dos supervisores, buscando nele os elementos constitutivos de sua prática e formação, apresentou-se no primeiro capítulo uma revisão sucinta de sua origem relacionando-o com o curso de pedagogia. O objetivo não era esgotar a história do supervisor, mas identificar elementos que revelassem as contradições da sua prática.

O papel desempenhado pelo pedagogo assume diferentes formas de acordo com o momento histórico em que se realiza. Assim, é importante que as discussões em torno da atuação e formação do pedagogo considere a sua história no Brasil e, hoje, especificamente no estado do Paraná, onde o pedagogo passa por um intenso questionamento em virtude das ações governamentais que indicam uma mudança no seu papel, tendo como base o fim da fragmentação das funções dos especialistas, supervisores e orientadores educacionais.

O processo demonstrou que houve uma imposição legal na transformação dos supervisores de ensino em professores pedagogos. Embora os profissionais atingidos não tenham participado do processo de implantação dessa mudança, há espaço para discussões sobre essa sua nova atuação. Desse movimento desencadeado pelo aspecto legal podem resultar alterações na organização do trabalho pedagógico e no próprio papel do pedagogo, com uma proposta de mudança efetiva.

No segundo capítulo procurei identificar as implicações teóricas e políticas na prática do supervisor, apontando para problemas, como a falta de referencial teórico e político para subsidiar a sua prática. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico foi considerado como um dos papéis do supervisor, explicitando uma direção comum necessária à escola, eliminando o individualismo e a improvisação. Portanto, é necessário que a proposta

de ação do supervisor corresponda às necessidades da escola, todavia, precisa ser coletiva para cumprir essa função.

Ainda no capítulo dois é apresentada a Lei Complementar 103/2004, como toda mudança imposta, a lei encontrou resistências. Os supervisores acostumados, em sua maioria, a um atendimento pedagógico voltado para o professor, sentem-se agora, obrigados a atender também os alunos. Alegam não terem sido capacitados para tal função, que não é esse seu papel na escola. Por outro lado, os orientadores reclamam da carga burocrática. Preparados para atender os alunos e pais, por meio de reuniões e aconselhamentos, criticam o aspecto teórico na construção dos projetos e seu acompanhamento.

Na verdade, o que parece é que os pedagogos sentiram-se obrigados a realizar funções a que não estavam acostumados; afirmaram que não gostam de executar certas funções e que elas não fizeram parte de sua formação profissional e acadêmica.

Não é possível julgar esses pedagogos se suas percepções não estão certas, e também não estão erradas. Há um complexo conjunto de fatores teóricos, políticos e práticos que os levou à essa compreensão.

Nessa mudança, em que o supervisor tornou-se professor pedagogo, não foi dada oportunidade para que esse profissional refletisse sobre o seu novo papel. Ele precisou assumir uma postura diferente daquela praticada há anos. Assim, também, não lhe foram proporcionados estudos para compreensão de uma realidade diferente. Não foi dada condições reais para ressignificação de suas funções.

Portanto, essa mudança imposta verticalmente não permitiu uma construção coletiva de significação das funções desempenhados na escola, entre os supervisores e orientadores educacionais. Romper com a função fragmentada como especialista e avançar para uma ação coletiva pressupõe o próprio modo de organização da instituição escolar. À medida que se valorizam as pessoas, relativizam-se as funções. Nesse sentido, o coletivo passa pela discussão dos papéis dos demais profissionais, como o diretor e os professores... O pedagogo não pode ser analisado fora do contexto do grupo ao qual pertence – a escola, pois a sua ação será definida nesse coletivo; ele assume com os demais integrantes o compromisso com a valorização do ser humano.

No terceiro capítulo, a pesquisa de campo apontou para a percepção dos supervisores sobre a mudança, neste sentido, considerou-se, especificamente, as respostas dos supervisores para compor seu perfil, além dos dados formação acadêmica e experiência profissional.

Considerando a exposição feita pelos pedagogos participantes, alguns deles demonstraram desconhecimento total sobre a mudança e outros parecem que não se sentiram abalados com as novas perspectivas. Há, ainda, aqueles que defendem uma posição de vanguarda na atuação dos pedagogos. O meu entendimento sobre esse dado está relacionado a cinco fatores, entre outros:

- ✓ O desencanto e as frustrações com a função;
- ✓ O comodismo que a falta de perspectivas de mudanças trazem para os pedagogos;
- ✓ As políticas educacionais que mudam suas prioridades de acordo com cada governo, provando que a descontinuidade é histórica;
- ✓ As mudanças verticalizadas, que desconsideram o que foi produzido anteriormente;
- ✓ A precariedade da escola pública e falta de pessoal.

A complexidade do tema permite afirmar que muitos outros elementos estão implicados na ação do pedagogo e necessitam de estudos mais minuciosos. O tempo para esta pesquisa foi pequeno, dois anos para uma iniciação científica.

Para identificar e depois responder o problema é necessário a experiência, o conhecimento prático do tema apresentado, partilhar da prática e das percepções que foram apontados pelo referencial teórica e pelos sujeitos participantes, indo além das aparências, desvendando as contradições.

Minha certeza quanto à necessidade da ressignificação do papel responde a minha pergunta inicial, ou seja, não houve mudança na atuação do supervisor de ensino transformado em professor pedagogo. O quadro de número quatro, que corresponde à mesma questão do instrumento de pesquisa, demonstra essa realidade, a saber, os pedagogos continuam desempenhando as mesmas funções, embora com nome diferente. Não adianta a lei proclamar o coletivo e não dar condições para que este se efetive. O coletivo e o democrático necessitam de autonomia para constituir-se realmente no plano concreto, o da mudança. O presente estudo, permite-me também apresentar alguns pontos para o início de

trajetória para uma mudança real e necessária, uma ressignificação:

- ✓ Compromisso com a educação;
- ✓ Necessidade de conhecimento dos referenciais teóricos que embasam a prática pedagógica;
- ✓ Reflexão ética sobre a função;
- ✓ Posicionamento político e crítico;
- ✓ Construção de um projeto político pedagógico real e coletivo;
- ✓ Respeito e atenção para com todos os envolvidos no âmbito escolar.

Ao mesmo tempo em que aponto para a finalização do trabalho, percebo o início de uma nova etapa. Algo mudou, aconteceu, melhorou, tornou a ser conhecido e aponta para novos desconhecimentos. Se a pesquisa me apresentou respostas, apresentou-me também, ao mesmo tempo, novos questionamentos, porque o conhecimento não é algo pronto e acabado, ele é vivo, e está em contínuo processo de transformação.

Pesquisar significa buscar, significa não conformar-se com a situação vigente, que é procurar refletir sobre algo que incomoda, para encontrar solução. É, portanto, algo que instiga o mergulho “na coisa”. Pesquisar também é procurar um caminho, senão um novo, pelo menos um diferente, possível de ser realizado. É ter a esperança de que há possibilidade de mudanças e que elas poderão beneficiar o maior número de pessoas possível. Esta é a base, a razão e a força que move a investigação científica, apesar das incertezas e dos tropeços.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisor ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2001.

ALMEIDA, Jane Soares de. Mulheres na educação: missão, vocação e destino? A feminização do magistério ao longo do século XX. In: SAVIANI, Dermeval et al. **O legado educacional do século XX no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

ANFOPE. **Definição das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia**
Disponível em: <<http://www.anped.org.br/200904PosicaoDiretrizesCursosPedagogia.doc>>.
Acesso em: 10 set. 2004.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1993.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:
<http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 12 mar. 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRUNO, Lúcia. Reorganização econômica, reforma do estado e educação. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ielzi Luciana Fiorelli. **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90**. Londrina: EDUEL, 2001.

BRUNO, Lúcia. Poder e administração no capitalismo contemporâneo. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.(Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores: busca e movimento**. Campinas : Papyrus, 1996.

CHAUÍ, Marilena. **Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **O que é ideologia?** 21.ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2005.

DALBOSCO, Cláudio Almir. Desafios ético-educacionais diante da crescente colonização do mundo da vida. In: LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (Orgs.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas.** Campinas: SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005

DAVIES, Nicholas. **Legislação educacional federal básica.** São Paulo: Cortez, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. A gestão democrática e a construção de processos coletivos de participação e decisão na escola. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002. p.149-160

FERNANDES, Marileusa. A opção da supervisão diante da ambivalência. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Orgs.) **Nove olhares sobre a supervisão.** Campinas: Papirus, 1997.p.111-121

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação.** São Paulo: Cortez, 2003.

FONSECA, Marília. O Banco mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo. (Org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 1995. p.169-195. p.46-63.

FONSECA, Marília. O Banco mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.(Org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.** Petrópolis: Vozes, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa social.** São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas.** São Paulo: Ática, 2002.

GANDIN, Danilo. **Temas para um projeto político-pedagógico.** Petrópolis: Vozes, 1999.

GOERGEN, Pedro. **Pós-modernidade, ética e educação**. Campinas: Autores Associados, 2005.

GORNI, Doralice Aparecida Parenzini. **A reestruturação do ensino fundamental do Paraná após a abertura democrática do Brasil**: retrospectiva e perspectivas. Londrina: EDUEL, 2002.

GORNI, Doralice Aparecida Parenzini. **Sistema estadual de educação do Paraná: qualidade e avaliação**. 1999. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual Paulista. Marília.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, Elma Corrêa. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. Campinas: Papyrus, 2001. p.69-80.

LOMBARDI, José Claudinei; GOERGEN, Pedro (Orgs.). **Ética e educação**: reflexões filosóficas e históricas. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 1996.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão escolar, da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: AGE, 2002.

MIRANDA, Marília Faria de. **Num quintal da globalização**: reflexos do processo de “ocidentalização do mundo” na educação brasileira de ensino médio. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista. Marília.

MIRANDA, Marília Faria de. **Qualidade/Qualidade total**: embrião de uma nova tendência pedagógica na escola?.1995. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica H. Tieppo. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Plano Editora, 2002.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; FONSECA, Marília. O Banco mundial e as políticas de formação docente: a centralidade da educação básica. In: HIDALGO, Ângela Maria; SILVA, Ieizi Luciana Fiorelli. **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90.** Londrina: EDUEL, 2001. p.

PARANÁ. Lei Complementar nº103, de 15 de abril de 2004. Institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede estadual de Educação Básica do Paraná e adota outras providências. Diário Oficial do Estado do Paraná, Curitiba, 2004a.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Políticas da Educação no Estado do Paraná.** Curitiba, 2004b.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. Deliberação 014/99. Dispõe sobre as indicações para elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da educação básica e suas modalidades. Curitiba, CEE, 1999.

PASSARINHO, Yesis Ilcia y Amoedo (Org.). **Resoluções e Portarias do Conselho Federal de Educação: 1962- 1978.** Brasília, CFE, 1979.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da orientação educacional.** São Paulo: Loyola, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido; LIBÂNEO, José Carlos. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido.(Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 11-57

PINTO, Umberto de Andrade. Avançando no debate sobre a formação de pedagogos escolares: a contribuição da experiência desenvolvida pelos cursos de complementação pedagógica. In: TIBALLI, Eliandra F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 225 – 248.

_____. O pedagogo escolar: Avançando no debate da experiência desenvolvida nos cursos de complementação pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas.** São Paulo: Cortez, 2002. p. 153-198.

QUAGLIO, Paschoal. **O papel dos agentes da supervisão: da teoria à prática.** 1989. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. São Paulo: Moraes, 1986.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões da nossa época).

_____. **Ética e interdisciplinaridade**. In: FAZENDA, Ivani C. Arantes (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus, 2005. p.121-136.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANFELICE, José Luís. Educação, trabalho e ética. In: LOMBARDI, José Claudinei e GOERGEN, Pedro (Orgs.). **Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas**. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p.118-131.

SANTOS. Clóvis Roberto dos Santos. **Ética, moral e competência dos profissionais da educação**. São Paulo: Avercamp, 2004.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995 a 2002)**. Cascavel: Igol, 2003.

SAVIANI, Dermeval. Prefácio. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991.

_____. **A nova lei da educação: trajetória limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas : Autores Associados, 2002.

_____. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2003. p.13-38.

SCHEIBE, Leda. Formação de professores e pedagogos na perspectiva da LDB. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 171 – 183.

SILVA, Carmem Silvia Bissolli da. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003a.

_____. O lugar da pedagogia na formação de professores. In: TIBALLI, Eliandra F. Arantes; CHAVES, Sandramara Matias (Orgs.). **Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003b. p. 248-266.

_____. O curso de pedagogia no Brasil: uma questão em aberto. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002a. p. 129-152.

SILVA, Maria Abadia da. Do projeto político do banco mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos Cedes**, São Paulo, v.1, n. 61, p. 283-301, dez. 2003c.

SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. Petrópolis: Vozes, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo A. A. ; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 2002b. p.11-29.

SILVA, Waldeck Carneiro da (Org.). **Formação dos profissionais da educação: o novo contexto legal e os labirintos do real**. Niterói: EDUFF, 1998.

SILVA JUNIOR. Celestino Alves da. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.) **Supervisão educacional: para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez. 2003. p.223-233.

_____. RANGEL, Mary (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. Prática e supervisão ou A interminável luta da fada eficiência contra a bruxa burocrática. In: ALVES, Nilda (Coord.). **Educação & supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Cortez, 1986. p.97-103.

_____. **Supervisão da educação:** do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo: Loyola, 1984.

SOUZA, Marlene Maria Raffo de. **Proposta pedagógica:** instrumento de autonomia da escola? 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade estadual de Londrina. Londrina.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2006.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas, Papirus, 1995.

_____. **Caminhos da profissionalização do magistério.** Campinas, Papirus, 1998.

_____; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de (Orgs.). **Escola:** espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, Papirus, 1998.

ANEXOS

***até o presente momento nenhum anexo foi fornecido pelo autor do trabalho.**

ANEXO 1**Requerimento para a Pesquisa ao NRE**

ANEXO 2

**Ofício N127/06 – NRE -- Solicitação para Preenchimento do Cadastro de
Professores Pedagogos**

ANEXO 3**Questionário – Instrumento de Pesquisa**

ANEXO 4
Lei Complementar 103/2004

ANEXO 5**Descrição das Atividades dos Pedagogos CADEP /SEED**

ANEXO 6**Seminário De Disseminação Das Políticas / SEED – Foz Do Iguaçu**

ANEXO 7
Documento ANFOPE

ANEXO 8**Planilha geral – Dados quantitativos**

ANEXO 9**Relação Nominal Das Escolas No NRE Londrina**