

ANEXO AO PROCESSO Nº 308/96 - C.M.

Lúcia Amaral Hidalgo

SUPERVISÃO ESCOLAR E TV ESCOLA:

Um estudo na Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental
do NRE de Londrina/PR

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Faculdade de Filosofia e Ciências

Marília - 1999



LÚCIA AMARAL HIDALGO

SUPERVISÃO ESCOLAR E TV ESCOLA:

**Um estudo na Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental
do NRE de Londrina/PR**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Filosofia e Ciências
Marília – 1999**



MFN
12855

LÚCIA AMARAL HIDALGO

SUPERVISÃO ESCOLAR E TV ESCOLA:

**Um estudo na Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental
do NRE de Londrina/PR**

Dissertação apresentada como exigência
parcial para obtenção do Grau de Mestre em
Educação, à Comissão Julgadora da Pós-Graduação
da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, sob
a orientação do Prof^o. Dr. Paschoal Quaglio.



UNESP / Câmpus de Marília

1999

1410001024



Comissão julgadora

HIDALGO, L.A. *SUPERVISÃO ESCOLAR E TV ESCOLA*: Um estudo na Rede Pública de Ensino Fundamental do NRE – Londrina/PR. Marília, 1999. Dissertação (Mestrado em educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista.

RESUMO

Nas escolas jurisdicionadas ao Núcleo Regional de Educação de Londrina, Estado do Paraná, a coordenação do Projeto TV Escola do MEC tem sido atribuída ao supervisor escolar. Tendo em vista a pesquisa de avaliação nacional desse projeto, realizada em 1997, pelo Núcleo de Estudos das Políticas Públicas da Universidade Estadual de Campinas, ter mostrado entre os seus resultados *que as escolas que têm coordenador pedagógico* (equivalente ao supervisor escolar no caso do Paraná) *tendem a ter um melhor aproveitamento da TV Escola*, buscou-se investigar tal tendência nas escolas de ensino fundamental da região. No estudo, norteado por dois eixos – supervisão escolar e tecnologia educacional – analisa-se a organização do trabalho pedagógico pelo supervisor escolar no que se refere à implantação deste projeto pela escola e sua utilização pelos professores. Pretende-se que os resultados obtidos possam tornar-se um ponto de partida para reflexões que contribuam para o melhor aproveitamento da TV Escola no País.

Palavras-chave: Educação; supervisão escolar; tecnologia educacional; TV Escola



DEDICATÓRIA

À pequena GABRIELA,
aprendiz e ensinante...

AGRADECIMENTOS

A Deus.

Aos meus pais (*in memoriam*), aos meus filhos e aos meus familiares.

Aos amigos, professores, alunos, bibliotecários e funcionários.

A todos aqueles que estiveram presentes nesta caminhada contribuindo, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho, com conhecimento, informação, atenção, apoio, incentivo, amizade, compreensão, paciência e carinho.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS	VII
LISTA DE QUADROS	VIII
ABREVIATURAS UTILIZADAS	IX
 INTRODUÇÃO	 10
 CAPÍTULO I	
As primícias da supervisão	28
1. <i>A supervisão como controle do trabalho produtivo</i>	28
2. <i>A escola como controle do conhecimento</i>	39
 CAPÍTULO II	
Da inspeção à supervisão escolar	48
1. <i>A supervisão escolar no contexto brasileiro</i>	51
2. <i>A supervisão escolar no contexto paranaense</i>	73
 CAPÍTULO III	
Tecnologia educacional, TV Escola e supervisão escolar	91
1. <i>O Projeto TV Escola</i>	111
2. <i>O Projeto TV Escola no NREL</i>	119
3. <i>O Projeto TV Escola nas três escolas investigadas</i>	123
 DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS	132
1. Dados coletados entre os professores das três escolas investigadas	132
2. Dados coletados entre as supervisoras escolares e coordenadoras pedagógicas das três escolas investigadas	145
3. Dados coletados entre supervisores escolares das escolas do NREL ..	157
 CONCLUSÃO	168
BIBLIOGRAFIA	173



LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Resolução N.º 615/98 – SEED/PR	178
Anexo B – Modelo de Questionário enviado às escolas do NREL	181
Anexo C – Modelo de Questionário do SEDTE – professor	182
Anexo D – Modelo de Questionário do SEDTE – supervisor	183
Anexo E – Modelo de Questionário – supervisor	184
Anexo F – Modelo de Questionário – coordenador do SEDTE	186
Anexo G – Modelo de Questionário – equipe de ensino do NREL	187
Anexo H – Modelo de Questionário – chefia do NREL	188
Anexo I – Resolução N.º 1641/97 – SEED – TV Escola	189
Anexo J – Modelo de Ficha de dados da TV Escola – CETEPAR	191
Anexo K – Modelo de Ficha situação dos aparelhos – CETEPAR	192
Anexo L – Modelo de Quadro informativo – (bimestral)	193
Anexo M – Relato do uso da TV Escola	195

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Metodologia utilizada pelos professores	133
Quadro 2 – Recursos utilizados pelos professores	135
Quadro 3 – Assessoramento recebido pelos professores	138
Quadro 4 – Tipo de assessoramento recebido pelos professores	139
Quadro 5 – Frequência do assessoramento recebido pelos professores	140
Quadro 6 – Pontos positivos do uso do vídeo apontados pelos professores ...	140
Quadro 7 – Pontos negativos do uso do vídeo apontados pelos professores ..	142
Quadro 8 – Atuação que os professores esperam de um profissional em supervisão escolar	144
Quadro 9 – Formação profissional das supervisoras escolares e coordenadoras pedagógicas.....	146
Quadro 10 – Experiência profissional das supervisoras escolares e coordenadoras pedagógicas.....	147
Quadro 11 – Coordenador do PTVE nas escolas do NREL	159
Quadro 12 – Quantidade de supervisores escolares por escola no NREL	160
Quadro 13 – Experiência profissional dos supervisores escolares das escolas do NREL	161
Quadro 14 – Formação profissional dos supervisores escolares das escolas do NREL – ensino médio	161
Quadro 15 – Ano de conclusão – ensino médio	162
Quadro 16 – Formação profissional dos supervisores escolares das escolas do NREL – ensino superior	164
Quadro 17 – Ano de conclusão – ensino superior	165
Quadro 18 – IES de formação dos supervisores escolares	165
Quadro 19 – Formação profissional dos supervisores escolares das escolas do NREL – pós-graduação	166
Quadro 20 – Ano de conclusão do curso de pós-graduação	167

ABREVIATURAS UTILIZADAS

SE – supervisão escolar, supervisor(es) escolar(es)
ABTE – Associação Brasileira de Tecnologia Educacional
IAE – Inspetoria Auxiliar de Ensino
IES – Instituição de Ensino Superior
IRE – Inspetoria Regional de Ensino
MEC – Ministério de Educação e Cultura
NEPP – Núcleo de Estudos de Políticas Públicas
NRE – Núcleo Regional de Educação
NREL – Núcleo Regional de Educação de Londrina
PPP – Projeto Político Pedagógico
PTVE – Projeto TV Escola
QPE – Quadro Próprio de Especialistas
QPM – Quadro Próprio do Magistério
SEDTE – Setor de Educação a Distância e Tecnologia Educacional
SEEC – Secretaria de Educação e Cultura
SEED – Secretaria de Estado da Educação
TVE – TV Escola
UDESC – Universidade do Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina
UEL – Universidade Estadual de Londrina
CESULON – Centro de Estudos Superiores de Londrina
UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UNESP – Universidade Estadual Paulista
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNIJUI – Universidade de Ijuí
UNOPAR – Universidade do Norte do Paraná
USP – Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

Da experiência profissional na Rede Pública de Ensino Fundamental, nas modalidades de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries do ensino noturno, a percepção que se tem é que alguns supervisores escolares têm demonstrado certa dificuldade em articular o coletivo da escola no momento de organizar o trabalho pedagógico de forma que ela seja capaz de atender as necessidades mais amplas da sociedade no mundo atual.

Na realidade, pelo que se tem observado, trata-se de supervisores escolares que ainda vêm desempenhando o papel de “auxiliares de ensino” das atividades didáticas na sala de aula ou de inspetores, fiscalizadores e/ou controladores do cumprimento de normas preestabelecidas por políticas de instâncias superiores os quais, sobrecarregados e sufocados pela burocracia, acabam deixando em segundo plano a organização pedagógica, que é a essência da natureza do seu trabalho na escola.

No exercício da supervisão escolar no Ensino Público Fundamental durante dez anos, fundamentado na concepção de que o trabalho de supervisão poderia e deveria ir para além dos limites da sala de aula, muitos conflitos tiveram que ser superados para se estabelecer um outro modelo de trabalho de supervisão, que não fosse aquele marcado pelas influências históricas de apenas inspecionar, fiscalizar ou controlar a ação docente preparando ou realizando atividades que são da competência do professor regente. Foi necessário demonstrar confiança na ação do professor em sala de aula e oferecer-lhe suporte para aquelas atividades que extrapolam o tempo e o limite da capacidade profissional docente, tais como o atendimento às dificuldades específicas de aprendizagem, a introdução de novas metodologias e a atualização dos conhecimentos teóricos educacionais, entre outras, em função da dinâmica dos avanços tecnológicos colocados pela ciência a serviço da sociedade.

Estabelecido um novo relacionamento entre os professores, da superação dos conseqüentes conflitos surgiram interrogações que se pretende esclarecer



através deste trabalho de investigação, cuja averiguação resume-se, basicamente, em torno de uma questão inicial: Como o supervisor escolar vem relacionando, atualmente, a organização do trabalho pedagógico com os avanços da tecnologia educacional?

Com o ingresso na docência no Ensino Superior e pelo enfrentamento da questão da formação do futuro supervisor escolar no curso de Pedagogia, novas reflexões foram-se somando às da prática profissional fazendo surgir, dialeticamente, outras concepções sobre supervisão escolar. Nesse sentido, a contribuição de Silva Júnior (1990) não só para os administradores, mas também para os pedagogos em geral, foi fundamental na compreensão de que

Ser um “educador-em-processo” significa estabelecer decisões que dependem do “educador-em-reflexão”. Se o [supervisor] da educação já não se identifica necessariamente com a própria condição de educador, ou seja, se ele é “da [supervisão]” e não “da educação”, suas decisões não serão inspiradas nem pela “ciência prática da educação”, que desconhece, e nem pela “práxis educacional”, em que não se reconhece. Não haverá como concretizar em sua escola a dialética da Pedagogia e da Educação, se ele como supervisor não dominar os elementos do “par dialético” a partir do qual deveria orientar sua ação[pedagógica]. (p.73-74)¹

Assim, exercício profissional e formação de profissionais em supervisão escolar tomaram um novo rumo, resultando no presente trabalho de pesquisa.

Da idéia inicial de analisar a função do supervisor escolar na escola pública como organizador do trabalho pedagógico, com o ingresso no magistério superior na formação desse profissional, cuja habilitação pelo curso de Pedagogia lhe possibilita atuar no ensino fundamental e médio, foram surgindo questões referentes às mudanças necessárias e gerais na escola pública, por conta de transformações sociais mais amplas.

O projeto de pesquisa, apresentado à Universidade Estadual Paulista

¹ Adaptação do texto original para supervisor, supervisão e pedagógica.



(UNESP) para o curso de Pós-graduação em Educação, em nível de Mestrado, contemplava inicialmente apenas um estudo da função do supervisor escolar como organizador do trabalho pedagógico na escola pública. Com o passar do tempo, em busca de respostas, as observações voltaram-se para os aspectos da tecnologia educacional e depois, mais especificamente, para a implantação do Projeto TV Escola (PTVE) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), cuja utilização pela escola tem sido organizada geralmente sob a responsabilidade do supervisor escolar.

O interesse por tais observações consolidou-se com os estudos da disciplina “Novas tecnologias educacionais” ministrada pela Professora Dr^a Plácida Leopoldina Ventura Amorim da Costa Santos, no curso de Mestrado da UNESP em Marília/SP, entre outras, e com a participação no Grupo de Estudos e Pesquisas na Área de Educação a Distância na Universidade Estadual de Londrina/PR.

A partir da experiência, das observações e das reflexões, o pressuposto foi de que o supervisor escolar poderia estar buscando inter-relacionar os diversos segmentos da escola em face da utilização da TV Escola (TVE), visto que

A programação é em primeiro lugar dirigida ao professor. Alguns programas terminam nos professores ou nos próprios diretores das escolas, já que falam, por exemplo, de capacitação de diretores ou auxiliam na escolha de livros didáticos. Outros programas são dirigidos aos alunos, mas sempre vão passar pelos professores que irão gravá-los para, enfim, decidir se serão ou não utilizados com os alunos. (Guerrini Júnior, 1995, p.13)

Desse modo compreendeu-se então que é exatamente neste momento de tomada de decisão que se torna indispensável uma ação supervisora, porque se faz referência à orientação da seleção e do planejamento dos conteúdos a serem trabalhados pela escola nas salas de aulas. Ou seja, o supervisor, neste momento, poderia ser o elemento articulador do processo de organização do trabalho pedagógico da utilização da TVE.

Uma investigação e uma análise mais aprofundadas a respeito da questão



foi a opção de trazer à tona respostas para as indagações que surgiam continuamente, na expectativa de poder suscitar esclarecimentos e visualizar caminhos apontando na direção de novas alternativas de trabalho para a função de supervisão escolar.

O que se pretende neste trabalho, então, é buscar esclarecer como o supervisor escolar tem desempenhado a sua função de organizador pedagógico da videoteca escolar e como tem assessorado o professor em sua utilização, isto é, demonstrar como tem sido a ação supervisora na escola pública de ensino fundamental diante das novas tecnologias da comunicação para a educação, mais especificamente naquelas que implantaram o PTVE com sucesso.

Diante disso, o presente projeto de pesquisa justifica-se pelo fato de pretender contribuir para o aprimoramento da organização do trabalho pedagógico pelo SE, articulado no coletivo da escola, em face das necessidades de adaptações às evoluções tecnológicas.

As idéias aqui analisadas expressam a visão de Educação construída até o presente momento, e, nesse sentido, do referencial teórico que permitiu elaborar a proposta da pesquisa destacam-se, no presente estudo, idéias que mais diretamente estão ligadas à origem do tema.

Democratização tem sido um assunto muito discutido, estudado e explorado pelos diversos segmentos da sociedade, tanto em nível nacional, como também mundial. Isso porque a evolução da humanidade já atingiu patamares elevados de conhecimentos científico-tecnológicos e a pessoa humana não aceita mais que apenas parte da população tenha acesso à utilização de todo o desenvolvimento da ciência e da tecnologia.

No caso da sociedade brasileira, marcada pela histórica divisão de classes sociais do mundo capitalista, apenas pequena minoria detém maior número de riquezas enquanto que a grande maioria da população tenta sobreviver com um mínimo da riqueza nacional. Um país onde grande número de pessoas trabalham

na produção de alimentos e convivem contraditoriamente com a fome e onde nem todos conseguem usufruir dos bens e serviços que a ciência e a tecnologia colocam à disposição do homem para melhorar a sua condição de vida.

No Brasil, a escola apesar de iniciar o processo de democratização do conhecimento já há alguns anos, mais acentuadamente a partir dos anos 80, apresenta ainda dados que revelam sua ineficiência neste sentido. Pequena parcela dos que nela ingressam, dela saem com sucesso. Embora se tenha facilitado o ingresso dos alunos através da ampliação do número de vagas, muitos ainda encontram-se fora dela. Alguns com idade escolar sem nunca tê-la freqüentado, outros fora dela marcados pela exclusão que muitas vezes acontece de forma sutil, depois de sucessivas reprovações ou por inadaptação ao atual sistema escolar.

Falando sobre a cultura da repetência, Costa (1993) lembra que as escolas têm revelado seu lado perverso e cruel, comparando-as à verdadeiros *carandirus pedagógicos* ao selecionar os alunos entre futuros cidadãos e não-cidadãos; uns predestinados ao sucesso e outros ao fracasso na escola e na vida.

A exigência de uma nova ordem social contemporânea requer mudanças urgentes. A descaracterização do ensino pela qual a escola pública foi submetida ao longo da sua história, precisa ser revisada, analisada, discutida e refletida a partir da ótica pedagógica pelo coletivo da escola e neste sentido espera-se que o supervisor escolar, profissional supostamente habilitado para a condução do processo pedagógico da escola, venha a ser o elemento/agente principal na articulação de tais encaminhamentos.

É importante lembrar que, embora a supervisão escolar tenha surgido no Brasil na Primeira República, segundo indicam os estudos, a função supervisora só veio a se estabelecer a partir da década de 60, regulamentada pelo Parecer 252/69, para promover a melhoria da qualidade do ensino no atendimento às necessidades econômicas da época. Numa perspectiva desenvolvimentista, as idéias do novo movimento tecnicista interpelou o sistema escolar brasileiro, passando a exigir, como de competência da educação, o desenvolvimento das



habilidades e dos conhecimentos dos indivíduos, úteis ao sistema social global. *É neste momento que a supervisão pedagógica assume um papel oficial na escola brasileira.* (Cunha, 1986, p.146)

Com a reforma do Ensino Superior pela Lei 5540/68, as Instituições de Ensino Superior (IES) passaram então a formar especialistas em Educação, que compunham nas escolas, segundo idéias tayloristas, a equipe técnico-pedagógica. Equipe de visão tão fragmentada quanto a sua ação. O trabalho escolar dividido, tal qual nas empresas capitalistas, entre os que pensam e os que executam, não poderia alcançar resultados consistentes.

Assim compreendido, segundo análise de Silva (1991), pode-se compreender porque, apesar da formação quantitativa de profissionais para a supervisão escolar, a escola não alcançou os resultados qualitativos, pois quantidade e qualidade se confundiam; ou seja, na época a concepção de qualidade se resumia em quantidade.

Hoje, o que se percebe é que alguns poucos SE vêm se conscientizando dessas influências. Ainda que, entretanto, na realidade representem experiências isoladas de articulação pedagógica e organização coletiva do trabalho escolar, elas podem ser apontadas.

Tendo como referência os avanços tecnológicos contemporâneos, no resgate de sua verdadeira função, ou seja, no restabelecimento concreto e efetivo de sua função precípua - o ensino em sua dimensão mais ampla - algumas escolas têm buscado, antes de tudo, readequar sua organização pedagógica, organização entendida *como um conjunto de pessoas e recursos articulados para a realização de um objetivo ou conjunto de objetivos, mantendo a interação com o seu meio* (Bussmann, 1995, p.39), ou seja, articulados numa mesma consciência da razão de ser, das concepções de conhecimento, de homem e de sociedade, dos avanços tecnológicos e da necessidade de mudanças com o fim de organizar a escola capacitando-a a de preparar os cidadãos para a vida em sociedade no próximo milênio.



A tecnologia permeia todos os espaços. A difusão das facilidades tecnológicas pode ser observada nas mais diversas áreas - na comunicação, na indústria, no comércio, na economia, na agricultura, no transporte, na habitação, na segurança, na saúde, na educação, entre outras.

Em entrevista para a revista Comunicação & Educação, a consultora do projeto e uma das responsáveis pela sua grade de programação, Isa Grispun Ferraz (1996, p.58-68), falava do PTVE, entre as “novas” tecnologias colocadas à disposição da Educação, através do qual o MEC pretende realizar a Educação a Distância para alunos e professores da rede pública, respeitando os interesses e as necessidades em todos os seus níveis de ensino.

Explicava também que, sob a responsabilidade da Secretaria do Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional, através do projeto, o MEC pretendia que cada uma das 46 mil escolas brasileiras, com mais de 100 alunos, recebesse um kit tecnológico composto por um aparelho televisor, uma antena parabólica, um aparelho videocassete e fitas para a gravação dos programas. Setenta milhões de reais do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) foram então destinados para a compra dos equipamentos necessários.

Referindo-se ao que há de inédito na implantação da TVE, Ferraz (1996) esclarecia que *na verdade é uma forma de os meios de comunicação chegarem à escola. Porque ... vai trabalhar com outra linguagem, através de um meio.* (p.66)

Dessa forma, a emissora voltada para a escola brasileira, transmite sinais por satélite, cuja programação é recebida e gravada pelas escolas a ela ligadas. O acervo das fitas gravadas fica disponível na videoteca escolar e o supervisor escolar assessora o professor na sua utilização. Os conteúdos gravados nas fitas são utilizados para o planejamento das atividades pedagógicas que complementam, enriquecem e ilustram a aula do professor nas diversas áreas do conhecimento, capacitando também o professor com a ampliação do seu conhecimento.



Como um sinal para manter-se em vigilância, Moran (1991) chama a atenção para o fato de que

A escola precisa repensar urgentemente a sua relação com os meios de comunicação. Não pode ignorá-los ou considerá-los inimigos. ... Mas a escola pode estabelecer pontes importantes com os meios: discutindo-os, utilizando-os como motivação, apoio, informação, pesquisa, novas formas de expressão. (p.19)

O vídeo, com temas geradores de discussão, é um poderoso instrumento de dinamização e enriquecimento da aula, tanto do ponto de vista de conteúdo como de dinâmica participativa e interesse. (p.20)

Na mesma perspectiva, para Apple (1986), *reconhecer tanto o que está acontecendo dentro e fora das escolas quanto as conexões entre essas áreas é central para qualquer compreensão do que irá acontecer, provavelmente, com as novas tecnologias ... na educação. (p.27)*

Essa introdução crescente e geral de tecnologias avançadas vem alterando a vida das pessoas, e, na vida escolar, ao se engajar no esforço de mudanças, o supervisor escolar necessitará de atenção e sensibilidade, já que se trata da pessoa responsável pela organização pedagógica da escola.

Há uma resistência ao novo em todas as áreas. Em educação, é mais generalizada (p.21) afirma Poppovic² (1997) ao analisar os resultados da pesquisa de avaliação do PTVE, realizada entre abril e maio de 1997, pelo Núcleo de Estudos de Políticas Públicas da Universidade Estadual de Campinas (NEPP/UNICAMP). Para ele, a introdução das novas tecnologias na educação é sujeita a muitas dúvidas e geram críticas de diversas ordens.

Entretanto, diz ele que o

governo definiu a introdução de tecnologia como uma das prioridades, em época em que os objetivos da educação estão fortemente em dúvida. Estamos educando para quê, afinal? Em síntese, estamos educando pessoas que sejam "aprendedoras" e não "sabedoras". Queremos

² Pedro Paulo POPPOVIC é Secretário de Educação a Distância do MEC desde dezembro de 1995.



transmitir hábitos de pesquisa, de procura, de pensamento individual e crítico, e não apenas transmitir conhecimentos. E, nesse sentido, a introdução, tanto da televisão, como do computador, é um fator muito importante. Não apenas como motivação, mas realmente como abertura para o mundo. Existe uma enorme ampliação dos limites de horizontes através da TVE, que funciona no sentido de mostrar que o mundo não se restringe apenas a um currículo. (p.21-2)

Nunca foi tão fácil invadir tanto espaço, nunca foi tão fácil obter tanta informação. Política, economia, esporte e lazer. Esteja onde estiver... proclamava, recentemente, o jornal paranaense A Gazeta do Povo em anúncio comercial veiculado em 1996, por uma emissora de televisão local mostrando com imagens e sons que é impossível ficar alheio ao mundo da tecnologia. Ela está por toda parte e evoluindo numa velocidade incrível!

Bem se sabe que todos os setores da sociedade vivem hoje num espaço de síntese. A Educação transita entre a escola do presente e a escola do futuro. Há uma nova forma de comunicação que se dá através de sons, imagens e textos integrando, todos os dias em todos os lugares, a informação e a tecnologia. É a globalização do conhecimento em todas as latitudes.

Entretanto, apesar de todo o avanço tecnológico que desfila diante dos olhos de todos, dia após dia, causando evoluções a cada instante, por outro lado grande parte das escolas ainda é a mesma de sempre - convencionalmente organizada em séries, anacronicamente disciplinada, isoladamente vivida entre seus muros e fechadamente entre as paredes das salas de aula, cujos objetivos ainda são apenas transmitir conteúdos curriculares. A situação no ensino apresenta-se tão atrasada que alguns professores só não dão aulas na areia como fez o mestre Anchieta, porque não dispõem de praia... Uma das poucas mudanças observáveis no interior da escola foi a cor da lousa, que de preta passou para verde (raramente para branca).

Nessas escolas a supervisão escolar, por sua vez, tem acompanhado passivamente a situação tornando-se conivente à medida que vem permitindo que seu trabalho se reduza simplesmente à orientação e/ou supervisão pedagógica do



processo de transmissão de conhecimentos. Sem ir para além das paredes da sala de aula ou dos muros da escola para saber o que está acontecendo lá fora no mundo, grande parte deles ainda não se deu conta das mudanças ou nem sequer experimentou a utilização dos recursos tecnológicos - os audiovisuais eletrônicos, o telefone, o fax e o computador - que poderiam estar auxiliando no fazer pedagógico dos professores.

São para eles as “novas” tecnologias que, como lembra Andrade (1993, p.20-2), rigorosamente não poderiam ser consideradas “novas”, pois datam de mais de vinte anos no Brasil. São “novas”, entretanto, por continuarem ausentes, por estarem em desuso ou ainda por terem acabado de chegar nas escolas.

O espaço de síntese vivido atualmente nas escolas, entre a concretude do tradicional e a magnitude do novo, poderá ser o espaço de análise e de reflexão, de encaminhamentos que, sem dúvida, fariam surgir uma nova escola: aquela voltada para atender a atual *geração do audiovisual e do computador*. (Babin&Kouloumdjian, 1989)

Percebe-se, contudo, que o uso do vídeo, através das videotecas escolares do PTVE do MEC, vem-se incorporando lentamente às atividades de sala de aula como um recurso auxiliar e de capacitação para o professor. Entretanto, *os problemas de ordem técnica ou de repercussão nas escolas* (p.13), como previa Guerrini Júnior (1995), ainda se apresentam, mesmo depois da fase experimental e de implantação do projeto.

Nas escolas da região do Núcleo de Educação de Londrina (NREL), o supervisor escolar recebeu a responsabilidade de organizar a videoteca e de assessorar o professor na sua utilização desde a fase de implantação do projeto, e hoje é possível constatar, nessa região, algumas experiências de relativo sucesso com a TVE.

Os resultados da avaliação nacional do projeto apresentados pelo NEPP/UNICAMP na Revista da TV Escola (1997) chamam a atenção para o fato



de que *a pesquisa mostra ainda que as escolas que têm coordenador pedagógico (supervisor escolar, para o estado do Paraná) tendem a ter um melhor aproveitamento da TVE.* (p.16)

Assim, com base nessa tendência nacional, a hipótese é de que o sucesso da implantação da TVE apontado em algumas escolas da região de Londrina esteja ligado também à presença e à ação do SE e que uma nova concepção diante das “novas” tecnologias venha ganhando espaço na organização do trabalho pedagógico com a programação veiculada pela TVE.

Diante disso buscou-se, como objetivo geral do presente estudo, avaliar experiências de implantação do PTVE, focalizando a ação do supervisor escolar (coordenador pedagógico), em busca de analisar no NREL, Estado do Paraná, o dado levantado pelo estudo realizado em 1997 pelo NEPP/UNICAMP, segundo o qual *as escolas que têm coordenador pedagógico tendem a ter um melhor aproveitamento da TVE*, considerando que coordenador pedagógico no NREL equivale a supervisor escolar.

Especificamente buscou-se acompanhar a atuação do supervisor escolar na organização pedagógica da videoteca escolar e no assessoramento aos professores em sua utilização, identificando as formas de superação dos problemas de ordem técnica e de repercussão quanto à utilização da programação veiculada pela TVE, esperando poder destacar a importância da sua ação na organização pedagógica da videoteca escolar e no assessoramento aos professores em sua utilização para um melhor aproveitamento da TV Escola.

Como processo metodológico da pesquisa, o procedimento inicial foi a pesquisa bibliográfica sobre os temas - Supervisão, Supervisão Escolar no contexto brasileiro e paranaense, Tecnologia Educacional e TVE. A revisão de literatura, especialmente a publicada nos anos 90, possibilitou rever e sistematizar o tratamento dado no Brasil e no Paraná às questões que interferem na dinâmica da sociedade e, conseqüentemente, na educação escolar, na formação de seus profissionais, em especial na dos supervisores escolares.



A bibliografia disponível sobre supervisão educacional apresenta-se acanhada e esparsa. Acanhada, talvez pela recente consolidação da função no sistema educacional brasileiro e esparsa porque sua ligação intrínseca com a Educação permite certamente ser tratada por grande e diverso número de profissionais da área educacional. Por outro lado, existem alguns poucos autores que, fiéis à área, têm-se dedicado ao aprofundamento das questões da supervisão educacional

Em consulta à bibliografia brasileira mais específica sobre o tema, para o presente trabalho encontraram-se publicações cujas abordagens permitem agrupamentos de caráter teórico, histórico, político, técnico, burocrático, social ou profissional. Não se trata de agrupamento rígido. Há certamente uma flexibilidade nas abordagens que permite deslocar os autores de um grupo para outro. O que entretanto se busca é, agrupando-as dessa forma, facilitar a análise e a compreensão do caminho histórico e dos fatores determinantes e interferentes na consolidação da formação e do exercício profissional de supervisão escolar.

Agrupadas, as publicações resultaram em quatro categorias:

1. Numa primeira estão aquelas, entre outras, cujos estudos remetem às origens da supervisão, estão Bittel (1982) e Dersal (1964); da supervisão escolar, a partir de abordagens históricas e teóricas, estão Przybylski (1985), Medeiros e Rosa (1985), Nogueira (1989), Lócco (1987) e Sibut (1983), incluindo as duas últimas, estudos sobre o Estado do Paraná.

As obras de Primitivo Moacir, publicadas entre as décadas de 30 e 40, e as de Meneses (1977) trazem, respectivamente, relatos e estudos históricos da organização escolar brasileira, referindo-se à fase embrionária do sistema educacional, isto é, às diversas reformas da instrução desde a escola dos jesuítas até o início do período republicano e a institucionalização do sistema educacional com a promulgação da Constituição de 1891, que exigia inspeção constante no cumprimento da lei nas províncias. Em Ponce (1898-1938), traduzido por Pereira (1998), Ribeiro (1992) entre outros, encontram-se estudos sobre a história da



educação, da sociedade e das suas lutas de classes. Embora não tratando especificamente da supervisão escolar, os autores apresentam elementos básicos para a análise do surgimento da supervisão escolar no contexto da história da educação.

2. Numa outra categoria estão aquelas que se referem à fase de instituição da função técnica do supervisor escolar brasileiro na década de 30, por conta dos ideais nacionais e da organização de um estado burocrático, segundo os quais a escola deveria, como na fábrica, controlar a “produção” do conhecimento preparando mão-de-obra qualificada destinada à indústria emergente. O modo de administração científica alcançou o interior da escola, e como diz Meneses (1977) - *Em qualquer tipo de empreendimento humano ocorrem certas atividades de confronto entre o que se pretende realizar e o que está sendo feito e que, genericamente, chamamos de controle* (p.55), ao supervisor escolar coube a tarefa de controlar tecnicamente o ensino, visando atender as necessidades do mercado de trabalho de acordo com os interesses da emergente economia capitalista do país. Para esta fase destacam-se os estudos de Andrade (1976); Abu-Merhy (1969); Rangel (1979); Prestes (1978); Lück (1994); Silva Júnior&Rangel (Orgs.) (1997) e Sperb (1976), entre outros.

3. Com referência à busca de consolidação da formação profissional e da efetiva implantação da supervisão escolar no sistema educacional, cujas abordagens se fazem atreladas às questões de cunho socio-político-profissionais no plano político-ideológico dos governos pós-64, colocam-se numa outra categoria as obras de Alves (1985), Alves e Garcia (Orgs.) (1991), Aguiar (1991), Medeiros&Rosa (1985), Muramoto (1991), Nogueira (1989), Quaglio (1989 e 1994), Silva Júnior (1984 e 1990), Rangel&Silva Júnior (Orgs.) (1997) e Silva (1987).

4. Numa abordagem mais contemporânea estão aquelas que se referem às atuais discussões da presença do especialista na escola e que certamente estarão traçando os destinos da função supervisora para a educação no terceiro milênio. As previsões das décadas de 80 e 90 têm apontado para o enxugamento de pessoal



técnico-administrativo nas escolas por conta de lenta, porém gradual retirada do estado enquanto poder público responsável pela educação formal convencional do país, com as possibilidades de transferências do ensino formal-convencional para as modalidades de educação não-convencional,³ bem como daquela responsabilidade para o setor privado. Essa restrição aos especialistas na escola motivaram discussões que trazem à tona discussões sobre a necessidade do supervisor com formação específica (o especialista) ou do pedagogo com formação profissional geral em educação (o generalista). Autores como Libâneo (1998), Silva Júnior (1984) e Silva Júnior&Rangel (Orgs.) (1997) abordam tais questões.

Sobre tecnologia educacional, a bibliografia aparece sob duas vertentes – a da educação e a da comunicação. Em geral os profissionais dessas áreas é que têm tratado do tema, cujas publicações mais recentes apresentam-se voltadas para o uso dos audiovisuais eletrônicos, enquanto que, sob a mesma denominação, encontram-se também obras mais antigas que deixaram marcado o caráter tecnicista da tecnologia educacional. As obras de Babin& Kouloumdjian (1989), Moran (1991), Pffrom Neto (1998) e Pretto (1996), entre outras, apresentam abordagens e análises da história do uso do audiovisual pela educação, além dos destaques para a urgente necessidade da adequação da escola à geração contemporânea de sua clientela. Há também grande quantidade de publicação sobre o tema em periódicos, destacando-se as revistas Tecnologia Educacional (ABTE), Comunicação&Educação (USP), TV Escola (MEC), além de outras que publicam artigos sobre estudos, pesquisas científicas, análises e debates sobre o tema no contexto geral da educação ou da comunicação.

Para estudos e análises sobre o PTVE, as publicações acham-se concentradas basicamente nos periódicos (revistas e jornais) na forma de entrevistas ou artigos. Raramente autores têm destinado capítulo de suas obras especificamente para o tema. Uma outra referência sobre o assunto são as teses,

³ Para melhor compreensão da distinção entre as modalidades de educação, ver José Carlos LIBÂNEO, 1998, p.78.



dissertações e monografias depositadas nas bibliotecas das IES, apresentando estudos dos mais diversos aspectos quanto ao uso da TV pela escola.

Através da pesquisa empírica foram levantados dados referentes às atividades desenvolvidas pelo supervisor escolar, na organização do trabalho pedagógico com os professores considerando os avanços tecnológicos, especificamente a implantação do PTVE. A abordagem qualitativa da pesquisa permitiu a focalização da experiência do supervisor escolar do ponto de vista profissional, pois a imersão no processo de sua ação possibilitou maior aprofundamento para a compreensão da relação entre o objeto (supervisor escolar) e o contexto (escola) de estudos. O processo interpretativo passa desse modo a ser o desvelamento das verdades relativas e subjetivas através da análise da interpretação que os sujeitos da pesquisa dão à ação que exercem. Pressupondo que uma realidade depende da mente de cada sujeito, ou seja, de suas crenças e valores, traduzidos na linguagem real do dia-a-dia da escola, determinam aquilo que se pode considerar como fatos. A preocupação com a compreensão e interpretação do fenômeno social parte das perspectivas dos sujeitos por meio da participação em suas vidas profissionais, pois o objeto estudado é o próprio homem como ser social.

Além das entrevistas diretas e da proposição de questionários de forma indireta, via malote, utilizando-se instrumentos com questões semi-abertas e pré-elaboradas, foram realizadas também, observações *in loco* em dias e horários alternados, sem estabelecimento prévio de cronograma, durante o último trimestre letivo de 1998 e primeiro semestre de 1999, tendo em vista conhecer a ação do supervisor escolar na dinâmica do cotidiano escolar, quanto ao modo de organização pedagógica da videoteca escolar e do assessoramento aos professores em sua utilização. Paralelamente realizou-se também coleta de dados oficiais junto ao NREL, Setor de Educação a Distância (SDTE) e IES visando a complementação e o cruzamento dos dados em análise.

Para a coleta dos dados da presente pesquisa foram propostos quatro tipos diferentes de questionários aos professores, supervisores escolares e



coordenadores pedagógicos em exercício pela Resolução 615/98-SEED/PR (Anexo A), além das entrevistas com o coordenador regional do PTVE, com a equipe de ensino e com a chefe do NREL. Os questionários utilizados foram:

QUEST1 ⇔ com questões fechadas, proposto de forma indireta, junto aos supervisores escolares, via malote, para todas as escolas do NREL. (Anexo B)

QUEST2 ⇔ com questões semi-abertas, proposto de forma direta junto aos professores de três escolas do NREL, a pedido do SEDTE. (Anexo C)

QUEST3 ⇔ com questões semi-abertas, proposto aos supervisores escolares e coordenadores pedagógicos nas mesmas três escolas, a pedido do SEDTE. (Anexo D)

QUEST4 ⇔ com questões semi-abertas, proposto aos mesmos do anterior. (Anexo E)

QUEST5 ⇔ entrevista com questões abertas, realizada junto ao coordenador regional do PTVE. (Anexo F)

QUEST6 ⇔ entrevista com questões abertas, realizada junto à equipe de ensino do NREL. (Anexo G)

QUEST7 ⇔ entrevista com questões abertas, realizada junto à chefia do NREL. (Anexo H)

O QUEST2 e o QUEST3 foram utilizados por solicitação da coordenação regional do SEDTE, tendo em vista sua pesquisa em fase inicial, para assessoramento técnico e pedagógico no PTVE. Os demais foram elaborados para a pesquisa de dados para o presente estudo. São questionários diferentes que se complementam. Algumas questões dos questionários do SEDTE não foram analisadas por não interessarem ao presente estudo.

A proposição dos questionários aos professores teve como objetivos definidos buscar saber como os professores utilizam o vídeo no trabalho



pedagógico; por quem, como e quando são assessorados pedagogicamente; qual a concepção que têm do uso do vídeo na escola e do profissional da supervisão escolar. Por outro lado buscou-se saber também do supervisor escolar como ele organiza o uso da programação veiculada pela TVE e como concebe a supervisão escolar e o PTVE.

Utilizando-se da proposta direta e individual dos questionários com perguntas semi-abertas aos professores e supervisores nas três escolas e da entrevista direta com questões abertas aos profissionais do NREL responsáveis pela coordenação regional do projeto, pela equipe de ensino e pela chefia, a idéia é que o uso de instrumentos estruturados e propostos dessa forma, consiga colher junto ao interlocutor elementos de caráter subjetivo, importantes e valiosos para fomentar os objetivos de qualquer estudo desse tipo, possível numa entrevista direta com o interlocutor.

Para os demais questionários, a forma indireta foi suficiente para levantar os dados sobre as características peculiares das escolas da região no que se refere à modalidade de ensino ofertada ao número de alunos atendidos, à participação no PTVE, à experiência e formação profissional dos supervisores em exercício.

Junto às IES a coleta dos dados foi feita através de solicitação formal aos coordenadores de cursos e de consultas documentais nos arquivos.

Tendo como campo de investigação três escolas de ensino fundamental da região de Londrina/PR indicadas pelo coordenador regional do PTVE, a coleta dos dados para a presente pesquisa realizou-se, nessas escolas, entre seus professores, supervisores escolares e coordenadores pedagógicos com o objetivo de analisar a tendência de melhor aproveitamento do uso da programação veiculada pela TVE nas escolas brasileiras que contam com a presença do coordenador pedagógico (supervisor escolar para o Estado do Paraná), levantada pelo NEPP/UNICAMP nos resultados da pesquisa de avaliação nacional de dois anos de funcionamento do PTVE.



Além disso, para melhor poder analisar a atuação dos supervisores escolares em geral, buscou-se também levantar dados referentes à sua experiência e formação profissional no exercício da função que desempenham, na totalidade das escolas do NREL.

Foram também levantados dados junto à Universidade Estadual de Londrina – UEL - ao Centro de Estudos Superiores – CESULON e à Universidade Norte do Paraná – UNOPAR - instituições de Ensino Superior formadores de profissionais da área, para analisar, comparativamente, formação e exercício profissional.

A população alvo da pesquisa, constituiu-se dos supervisores escolares/coordenadores pedagógicos e dos professores de três escolas públicas estaduais urbanas de ensino fundamental - uma central, uma de bairro e uma de periferia, integrantes do PTVE/MEC e dos supervisores escolares em exercício nas demais escolas jurisdicionadas ao NREL.

De posse dos dados, os resultados obtidos através do estudo sistematizado, as hipóteses iniciais e as formas de superação dos problemas encontradas pelo SE das escolas pesquisadas, são analisados à luz de referencial teórico, em busca de respostas para as indagações que constituíram o presente trabalho, pretendendo-se contribuir na consolidação do PTVE em outros contextos socio-educacionais de forma mais ampla.

Com base nesta sistematização, os resultados do presente trabalho de pesquisa possibilitaram desvelar, analisar e compreender realidades, em busca de constatar se a presença e a ação do supervisor escolar, de fato, contribui para um melhor aproveitamento da TVE.



CAPÍTULO I

As primícias da supervisão

1. A supervisão como controle produtivo do trabalho

Na Antigüidade entre as comunidades primitivas, a vida em geral se passa no campo, e do contato com a natureza o homem retira da terra a produção necessária para a própria subsistência. De igual modo produz também, artesanalmente, os instrumentos que lhe são necessários para a consecução das tarefas em geral. Trata-se do caso em que uma mesma pessoa produz, na totalidade, um de cada vez, seus próprios instrumentos de trabalho.

O ato de agir sobre a natureza, adaptando-a às necessidades humanas, é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Por isso podemos dizer que o trabalho define a essência humana. Portanto, o homem, para continuar existindo, precisa estar continuamente produzindo sua existência através do trabalho. Isto faz com que a vida do homem seja determinada pelo modo como ele produz sua existência. (Saviani, 1994, p.152)

Nas atividades agrícola e pastoril o homem primitivo trabalhava com um único objetivo – a sua sobrevivência, ou seja, a produção da sua atividade em contato com a natureza é também, naturalmente, a sua própria educação. Daí a estreita relação entre educação e trabalho, analisada por Saviani (1994).

Mas com o passar do tempo, *à medida que ele [o homem antigo] se fixa na terra, que então era considerada o principal meio de produção, surge a propriedade privada. A apropriação privada da terra divide os homens em classes* (Saviani, p.152), os proprietários e os não-proprietários.

Mas, à medida que a extensão de suas terras foi aumentando, o proprietário foi-se afastando cada vez mais do trabalho direto e do trato afável em relação aos seus escravos. Confiadas aos cuidados de escravos intendentos, que as faziam produzir para os seus amos, as terras já não recebiam, senão raras vezes, a visita do proprietário. (Ponce, 1998, p.45)

Com a possibilidade de sobreviver sem empregar sua própria força de trabalho compra-a de outrem, isto é, daqueles não-proprietários com quem os



senhores donos das terras passam a permutar obrigações em troca de pagamento pelo uso da terra. Os servos, cujos encargos além de produzir a sua subsistência, passaram também a produzir a dos senhores feudais que então haviam instituído a vida do “ócio digno”.

Essa característica de trabalho servil que substitui o trabalho escravo, é, segundo Saviani (1994), que marca a diferença entre a forma de trabalho na Antiguidade e na Idade Média.

Interpretando a função desses escravos intendentos como a de um funcionário cujo encargo era fazer com que uns realizassem atividades para outros, pressupõe-se que ela tenha sido, na Antiguidade, a mais remota forma de supervisão mencionada na bibliografia consultada. Nas comunidades primitivas quando *uma divisão rudimentar do trabalho distribui precocemente as tarefas*, entre outras *a supervisão do sistema de irrigação ... foram exigindo, pouco a pouco, certas formas de trabalho social ligeiramente diferente do trabalho material propriamente dito*. Manejar as águas do Nilo exigia ampla experiência e conhecimento exato do calendário solar e toda e qualquer diferença de conhecimento, de habilidade, de inteligência e de caráter, poderia levar os indivíduos a relações de submetimento. (Ponce, 1998, p.22-3)

Por volta dos séculos XV/XVI os proprietários de terras substituem as atividades da agricultura pela criação de ovelhas, cuja lã oferecia matéria-prima que ainda era escassa para a produção de tecidos. Em função disso, as terras foram cercadas pelos seus donos para a intensificação da criação de ovelhas e, assim, os camponeses, que até então tinham a garantia de sobrevivência pela produção agrícola, foram obrigados a se deslocarem dos campos para as cidades.

Alguns camponeses para obter algum dinheiro prestavam serviços aos comerciantes cozinhando, oferecendo hospedagem, fazendo guarda ou divertindo as pessoas. Outros mais habilidosos, denominados artesãos, fabricavam e vendiam seus produtos. *Esta atividade mercantil foi se concentrando nas cidades, primeiro organizadas periodicamente na forma de feiras de trocas, de grandes mercados*



de trocas. Esses mercados foram se fixando e dando origens às cidades. (Saviani, 1994, p.154)

Os artesãos foram-se organizando em corporações de ofício de acordo com as categorias profissionais (sapateiros, alfaiates, carpinteiros, entre outros) e apresentavam uma rígida hierarquia. No topo achava-se o mestre, dono da oficina que, junto com os mestres das outras corporações, controlavam a produção. Abaixo deles encontravam-se os oficiais, os quais eram remunerados de acordo com o seu trabalho. Além dos mestres e dos oficiais, trabalhavam ainda nas oficinas os aprendizes que, em troca de seu trabalho, recebiam casa, comida e o aprendizado. Após o período de aprendizagem, caso demonstrassem habilidade para o ofício, poderiam chegar à condição de oficial e até mesmo à categoria de mestre.

A forma manufatureira de produção organizada por comerciantes e artesãos bem sucedidos e enriquecidos reunia vários trabalhadores num mesmo local onde realizavam tarefas ou funções bem definidas sob a supervisão direta de um chefe.

Nessa linha de interpretação, Bittel (1982) refere-se à supervisão como uma atividade de liderança no trabalho para o controle da produção.

Originariamente, era aplicado ao mestre de um grupo de artesãos. Há menos de 100 anos não era incomum que os mestres nas oficinas da Nova Inglaterra tivessem poder quase total sobre a força do trabalho. Os mestres podiam apresentar propostas para trabalhos, contratar sua própria turma, fazê-la trabalhar tão arduamente quanto o desejassem e ganhar a vida com a diferença entre o preço proposto e os custos de mão-de-obra. Hoje, a função do supervisor associa alguns dos talentos do homem da frente (o líder) e do mestre (artesão administrativo especializado). (p.5)

Assim organizados, produziam artigos necessários para a vida dos habitantes das cidades e dos camponeses com o objetivo de equilibrar a comercialização dos produtos. Diante da expansão do comércio local que vinha obtendo, o mercantilismo passou a exigir produção de novos artigos e em



quantidades cada vez maiores, fato que levou os comerciantes burgueses⁴ a intensificarem os investimentos na produção. Com o crescente acúmulo de capital compravam matéria-prima barata e contratavam os artesãos por jornada de trabalho.

Isto posto, a origem da indústria na análise de Saviani (1994) se dá por conta da acumulação de capital pelos artesãos e manufatureiros, ou seja, do investimento dos seus lucros na própria produção (p.154). O artesanato e depois a manufatura, como forma de produção antes do surgimento das máquinas, desempenharam importante papel no desenvolvimento da indústria moderna.

Desse modo, centrada a produção na cidade, o desenvolvimento do comércio alterou a forma de os homens adquirir a riqueza. Se antes a produção, basicamente agrícola, estava voltada para a subsistência, a partir desse momento passou-se a usufruir da riqueza proporcionada pelo comércio, criando-se uma série de elementos estranhos ao modo de vida feudal: a vida urbana, o dinheiro, as novas formas de pensar e de agir, as novas aspirações, os novos valores e as novas relações de trabalho.

Os burgueses iniciam um processo de rompimento dos laços de dependência entre senhores feudais e servos, marcando significativas alterações na forma de vida, dando origem ao processo de separação entre trabalho e meios de produção fabril.

Assim, pode-se concluir que o fato de as pessoas trabalharem em troca de salários não foi uma questão natural; ele foi constituído historicamente pelo próprio homem marcando a passagem da sociedade do feudalismo para a do capitalismo.

A humanidade, então, num passado distante, vê-se dividida em duas categorias, proprietários e não-proprietários, hoje chamados patrões e empregados. Os objetivos do trabalho que eram comuns entre os homens

⁴ Segundo Saviani (1994), o habitante do burgo, ou seja, o habitante da cidade (p.154).



tornaram-se então individualistas - cada qual em busca da sua própria sobrevivência.

Assim para Bittel (1982), inicialmente as atividades do supervisor estiveram ligadas àquele que encarregado de um grupo de puxadores de corda ou cavadores de valas⁵, recebia a denominação de o *homem de frente* (fore man). Isto porque se achava à frente da turma e cuja autoridade consistia principalmente em gritar - *um, dois, três, já!* - para marcar o ritmo para os demais trabalhadores. Essa pessoa, o supervisor, é ainda hoje na Alemanha chamado de *Vorarbeiter* (trabalhador de frente) e na Inglaterra de *Charge hand* (mão encarregada), termos que na realidade, em ambos os casos, sugerem a origem da pessoa que lidera. (p.4)

Pode-se inferir daí que estava então iniciada a luta destinada a se travar entre os homens pela manutenção da vida através da venda da sua força do trabalho.

Entretanto, o homem quis mais e não parou por aí. O patrão, ao comprar a força de trabalho do seu semelhante, exigiu dele produtividade acima daquilo que necessitava para a sobrevivência de si próprio e da sua família, pois havia descoberto também que, através do excedente da produção, poderia obter um certo lucro e que com este poderia comprar e produzir mais e mais, ampliando progressivamente o seu domínio e seu poder sobre tudo e sobre os outros. O patrão havia descoberto o lucro e o empregado, por sua vez, a possibilidade de vender sua força de trabalho.

Uma profunda transformação ocorreu, então, na forma de organização do trabalho - o trabalhador não controlava mais a sua produção e o produto não lhe pertencia. Recebia um salário pelo tempo utilizado na execução do trabalho, sendo que o horário e o ritmo de produção eram determinados pelo patrão, dono da matéria-prima e das ferramentas.

⁵ Pressupõe-se que sejam aqueles descritos por Ponce (1998), que trabalhavam na irrigação das águas do Nilo.



Nas fábricas, a divisão de tarefas entre os trabalhadores permitiu o aumento da produção. Eram elas, funções bem definidas e distintas que cada um realizava sob a supervisão direta de um chefe.

Diante da necessidade de aumento da produção, o limite de capacidade humana interpôs-se como um obstáculo, o que, entretanto, foi superado com a introdução das máquinas que revolucionaram o modo de produção. Surgia assim a indústria moderna e com ela a produção industrial, passando então o regime de trabalho a ser exclusivamente assalariado.

No contexto da produção industrial moderna com trabalho assalariado, no século XVIII, as relações entre os homens modificam-se em decorrência das transformações econômicas, políticas e sociais marcadas pela Revolução Industrial que, a partir da Inglaterra, espalha-se paulatinamente pelo resto do mundo.

Com a intensificação da divisão do trabalho pela introdução das novas máquinas e equipamentos, a supervisão das tarefas dos trabalhadores torna-se uma função-meio que, mediante técnicas de controle, garantiria a dominação do capital sobre a força de trabalho.

Nesse sentido Dersal (1964) conceitua supervisão como

a arte de trabalhar com um grupo de pessoas, sobre as quais se dispõe de autoridade, de modo a obter a eficiência máxima de seu esforço combinado para a realização de uma tarefa. Ela se exerce melhor numa atmosfera de boa vontade e cooperação zelosa da parte dos que participam desse trabalho, inclusive, naturalmente, o supervisor. É, possivelmente, uma das artes mais difíceis, pois exige a capacidade de utilizar com êxito, e quase intuitivamente, princípios de relações humanas que se mostraram válidos para a maioria das pessoas, nas mais variadas circunstâncias. (p.24)

Resultado da composição etimológica do prefixo *super* (do latim *super*, supra) que significa posição acima, em cima ou por cima, com o substantivo feminino *visão* (do latim *visione*) que significa ato ou efeito de ver, o termo *supervisão* (da língua inglesa *supervision*) s.f. aparece com o significado da ação



ou efeito de supervisionar ou supervisionar ou como função de supervisor. (Ferreira, 1986, p.1629, 1631 e 1782)

No Brasil, embora os primeiros esforços para a industrialização tenham ocorrido durante as últimas décadas do Império por influência de grupos de estrangeiros, ingleses principalmente, o processo de expansão industrial instala-se a partir da década de 30 em diante, marcando o início de uma nova fase de desenvolvimento na sociedade brasileira.

Como formas de organização científica do trabalho sob a influência das idéias de Taylor⁶ e de Ford⁷ e experimentadas pelos países mais desenvolvidos, o êxito e a eficiência, regulados pelos princípios da racionalidade e da produtividade importavam muito para a sociedade brasileira que emergia então em meio aos ideais desenvolvimentistas.

Uma vasta literatura, trazendo os fundamentos para a função da supervisão em geral, foi introduzida no Brasil através dos manuais de administração do trabalho, por conta da difusão das idéias tayloristas/fordistas que vinham se espalhando pelo mundo desde o final do século XIX e início do século XX, com a expansão da industrialização no modo de produção, principalmente na Alemanha, na Inglaterra e nos Estados Unidos.

Na compreensão de Heloani (1996), de acordo com as idéias contidas nos manuais que orientavam a administração no Brasil,

O taylorismo, além de sua versão mais conhecida de mecanismos normalizadores (em virtude de sua proposta de gestão de tempos e movimentos), elaborou a primeira tentativa de administração da percepção dos trabalhadores. ... o seu projeto não se dava apenas a partir do estudo da melhor maneira de produzir. O melhor modo pressupunha a cooperação recíproca entre capital-trabalho e o reordenamento da subjetividade do interior do processo produtivo. (p.7)

⁶ Frederico Winslow Taylor (1856-1915), engenheiro e economista americano se tornou conhecido através de sua invenção dos aços de "corte rápido" e pelo seu sistema de organização de trabalho.

⁷ Henrique Ford (1863-1947), industrial americano que contribuiu em larga escala para o desenvolvimento da indústria do automóvel nascente, graças ao seus novos métodos de produção.



Uma experiência relatada por Dersal (1964) pode ilustrar essa compreensão de Heloani sobre uma cooperação recíproca entre capital-trabalho e o reordenamento da subjetividade do interior do processo produtivo. Embora o objetivo específico deste trabalho não seja analisar o taylorismo, supõe-se que aquela compreensão de Heloani e a experiência apresentada por Dersal (p.53), juntas, possam contribuir para a análise conclusiva da investigação da função supervisora na escola que se pretende neste estudo.

A experiência foi a seguinte:

Em 1927, a fábrica Western Eletric Company de Chicago realizou uma experiência científica com seres humanos buscando compreender questões tais como: Os empregados ficam realmente cansados? Serão aconselháveis as pausas para descanso? Será desejável um dia de trabalho mais curto? Por que a produção diminui depois do almoço? Quais os sentimentos dos empregados em relação à companhia? Que efeitos teria a modificação no equipamento de trabalho?

Para o estudo foram escolhidas seis funcionárias, cujo trabalho na linha de montagem de relê de telefone era considerado monótono. As operárias levavam cerca de um minuto para cada montagem e produziam trinta e cinco peças por dia. Nas duas primeiras semanas da pesquisa as moças receberam explicações sobre o plano da investigação. Foram submetidas a exames médicos, cujos resultados revelaram estado de saúde normal e satisfatório para o estudo em questão. A produção inicial era de duas mil e quatrocentas peças por moça ao mês. Nas cinco semanas seguintes as operárias foram transferidas para trabalhar numa sala experimental especial, onde havia um observador designado para anotar todas as manifestações surgidas. Nos dois meses que se seguiram com a experimentação, outras alterações foram introduzidas: o salário que até então era calculado pela média da produção de um grupo de cem trabalhadores, passou a ser calculado pela média do pequeno grupo das seis operárias participantes da pesquisa. Constatou-se que a produção elevou-se ligeiramente. Nos meses seguintes diversas modificações foram sendo introduzidas e a variação do nível de produção observado. Durante cinco semanas, com um descanso de cinco minutos às dez



horas e outro às quatorze horas a produção aumentou. Alteraram-se então os intervalos para dez minutos durante um mês e constatou-se que a produção aumentou mais ainda. Diminuiu-se o descanso para cinco minutos novamente durante um mês e o nível da produção caiu; alegaram as moças que não gostaram das interrupções constantes porque ficava difícil retomar o trabalho. Passou-se assim ao descanso de quinze minutos pela manhã e de dez minutos à tarde acompanhado de um refresco servido pela fábrica. A produção foi elevada durante onze semanas. Numa etapa seguinte as operárias tiveram redução de jornada de trabalho, saindo primeiro meia hora mais cedo no final do dia. A produção aumentou. Entretanto, ampliada a redução para uma hora, a produção aumentou no grupo e caiu no total. Reduzindo-se então a jornada semanal de trabalho de cinco dias e meio para apenas cinco dias, a produção diária apresentou elevação, embora no total tenha se reduzido ligeiramente.

Uma certa curiosidade emergiu, entre os pesquisadores, diante do fato de que não importavam as variantes introduzidas; as moças continuavam produzindo sempre mais.

Concordes elas resolveram, então, voltar ao ponto de partida. Supunham cientificamente que o nível de produção deveria estar relacionado às condições criadas para a experimentação e que, retirando-se todas as alterações, a produção voltaria ao nível inicial. Entretanto, para surpresa dos pesquisadores, dezoito meses após o início da pesquisa a produção permanecia elevada em níveis superiores às anteriores durante três meses.

Insistentemente curiosos, os pesquisadores introduziram pausas de dez e quinze minutos sem refresco e a produção marcava vinte e cinco por cento de crescimento, isto é, três mil relês por semana.

O aumento continuado da produção levou os pesquisadores à constatação de que redução de jornada de trabalho, pausa para descanso ou refresco, não eram os reais benefícios intervenientes do aumento da produção. O que realmente vinha interferindo, supunham, era a modificação de atitude mental que as operárias



vinham apresentando por conta da subjetividade dos benefícios recebidos. A sala experimental, confiada ao chefe observador simpático em substituição ao capataz controlador, e o interesse individual pelo modo de produção foram revelações feitas pelas próprias operárias.

Assim, continuaram os trabalhos com intervalos, para descanso, de dez e quinze minutos, sempre com a produção em nível elevado.

Os pesquisadores concluíram então que haviam conseguido algo permanente e verdadeiro.

Muito embora a transformação orgânica total nos princípios do trabalho produtivo tenha sido significativa para a supervisão, *esta não perde sua função de controle da força de trabalho e da produção, controle este que é ocultado mediante modernas técnicas que induzem a uma maior produtividade no trabalho.* (Medeiros&Rosa, 1985, p.20)

O debate conjunto de patrões e empregados na introdução de inovações no modo de trabalho, revelou que o trato mais humano no planejamento próprio do trabalho leva à superação na execução das tarefas.

Entretanto, apresentando-se ao trabalhador como forma de ajuda, cooperação e solidariedade,⁸ todas essas formas caracterizam a moderna gerência das relações humanas no trabalho. Na verdade, tais formas são, em sua essência, meios eficazes de garantir a dominação do capital sobre a força de trabalho. (Medeiros&Rosa, 1985, p.20-1)

Conseqüentemente, a excessiva exploração da força de trabalho com a aceleração da produção sem aumento proporcional de salários, resultou por gerar insatisfação entre os trabalhadores, que organizados em sindicatos fizeram proliferar os movimentos em favor de melhores salários. Taylor, então, volta seus estudos para o projeto de cooperação entre o capital e o trabalho, o que consiste no estudo das melhores condições de economia de tempo, permitindo benefícios mútuos para ambas as partes com maior produtividade acompanhada de maiores

⁸ A opção pelo uso de vírgula foi em virtude de melhor organizar e expressar a idéia.



salários. A idéia de Taylor traz em si instrumentos de racionalidade e difusão de métodos de estudo e de treinamento científico. *Não será por acaso que Taylor localizará na mudança das "atitudes mentais" o ponto de inflexão da administração empírica para a administração científica.* (Heloani, 1996, p.20)

Assim, os estudos de Heloani (1996) apontam para a nova relação estabelecida entre capital e trabalho, cujo princípio é o domínio do trabalho em conjunto entre supervisão, organização e planejamento.

O projeto de domínio, através do reprocessamento da percepção no espaço produtivo, foi se aprimorando sucessivamente até dar origem ao projeto fordista de repasse da produtividade aos salários, para gerar a sociedade de consumo de massa.(Heloani, 1996, p.7)

Proposto por Henry Ford, o projeto de gestão da produção caracteriza-se pelo processo da linha de montagem. A idéia consiste em organizar o trabalho de produção na fábrica, de forma que, dividido em tarefas específicas, cada operário realize repetidamente sempre uma mesma coisa com um só movimento, diante de esteiras que trazem até eles as peças necessárias para a execução da montagem, de modo que o trabalhador seja poupado de esforços tidos como inúteis e improdutivos.

Além de tratar das questões de disciplina na organização do trabalho operário, Ford dá uma conotação social para seu projeto, quando, em nome da "melhoria das condições de vida do trabalhador", diz que *o resultado destas normas é a economia de pensamento e a redução ao mínimo dos movimentos do operário, que, sendo possível, deve fazer sempre uma só coisa com um só movimento.* (Ford, apud Heloani, 1996, p. 45)

Por outro lado, politicamente analisado, o projeto de Ford leva o operariado à expropriação do saber quando propõe a produção dos componentes no interior da fábrica, os quais antes eram produzidos pelo sistema de contratação por operários qualificados e por artesãos das máquinas-ferramenta; assim como,



também, ao centralizar o processo produtivo na fábrica, altera a forma de abastecimento dos operários o qual antes era feito à medida das necessidades do mercado e, então, passa a ser regulado pelo ritmo da esteira. (Heloani, 1996, p.46)

Relativamente ao trabalho artesanal realizado inicialmente pelo homem, na produção agrícola, na criação animal, ou seja, na confecção dos instrumentos de ofício, passando, no tempo, pela fragmentação da atividade humana produtiva por conta das influências da industrialização e mecanização do trabalho, a perspectiva da função da supervisão hoje é incorporar as tendências implementadas pelas inovações tecnológicas nos mais diversos setores da sociedade.

2. A escola como controle do conhecimento

Da emergente sociedade capitalista, cujas concepções baseavam-se na racionalidade do trabalho para a obtenção crescente dos lucros, a execução do trabalho foi-se fragmentando com o gerenciamento dos grupos de empregados e com o aparecimento dos chefes de seções com seus objetivos de inspecionar, fiscalizar, controlar de modo a garantir quantitativamente o produto final.

Esse modo científico de trabalho produtivo foi levado para o espaço escolar no início do século XX, visando garantir, como produto final, o maior número de alunos aprovados. A divisão racional do trabalho, característica da produção fabril, chegou e assentou-se no interior das escolas fragmentando também o trabalho educacional.

Desse modo, o modelo de supervisão empresarial inspirou a supervisão escolar nos Estados Unidos da América, por conta das necessidades de implantação das reformas educacionais, visando atender o modo de produção capitalista.

Entretanto, antes de abordar o estabelecimento do modelo de supervisão inaugurado nas escolas, pressupõe-se necessário para o presente estudo, rever alguns aspectos históricos que marcaram significativamente o surgimento e o



funcionamento das escolas, assim como as influências sob os quais o modelo escolar foi-se caracterizando ao longo do tempo.

Essa perspectiva histórica pode fornecer uma melhor interpretação dos fatos do passado que aos poucos vão refletindo a constituição da realidade que se deseja desvelar no presente.

Os homens das comunidades primitivas educavam-se naturalmente através do processo de existência da própria vida. Educação e homem sempre tiveram relação de equivalência, posto que o homem, em busca de satisfação de suas necessidades de sobrevivência, provoca a transformação da natureza com o seu trabalho.

Num aprendizado de características naturais por conta dessa transformação, o homem primitivo foi-se educando, rudimentarmente, sem escolas pelas formas mais primitivas de vida em comunidade, cujo processo centrava-se na busca e apreensão de explicações para os fenômenos da natureza. É segundo Saviani (1998), *aprender a viver vivendo*.

Esse conceito de educação, como função espontânea da sociedade mediante a qual as novas gerações se assemelham às mais velhas, para Ponce (1998), era adequado para a comunidade primitiva, mas deixou de sê-lo à medida que esta foi lentamente se transformando numa sociedade dividida em classes. (p.22)

Com essa divisão por conta de diferenças individuais, as relações de dominância foram-se acentuando diante da escassez do rendimento do trabalho humano e com o advento da propriedade privada. Então a educação natural, homogênea e integral, passa a ser organizada e sistemática. Conservador das diferenças sociais, o ideal pedagógico era educar a massa através de cerimônias de exaltação dos nobres, reforçando as relações de submissão e de poder.

Ponce (1998) trabalha com a hipótese de que a escola tenha sido fundada por volta de 600 a.C. com o trabalho intelectual dos *sofistas* para atender a



educação dos nobres atenienses, que formava os futuros governantes nos moldes do amor à pátria, às instituições e aos deuses.

Porém, já entre os romanos, até o século II a.C., a educação era dada aos filhos dos grandes proprietários junto aos seus pais, através de tarefas simples, diretamente na agricultura, na guerra e na política. Recebiam também, de um escravo letrado, conhecimentos rudimentares de leitura e escrita suficientes para auxiliá-los nos discursos cívicos e religiosos.

O autor ainda refere-se às primeiras escolas primárias em Roma no ano 449 a.C.. Eram, segundo ele, escolas particulares que recebiam os filhos das famílias menos ricas que não podiam pagar um educador particular em casa. *Artesão como qualquer outro, o professor primário – o ludimagister – era um antigo escravo, um velho soldado ou um proprietário arruinado, que alugava um estreito compartimento chamado pergula e abria ali a sua “loja de instrução”.* (p.67)

Localizadas em meio ao comércio ruidoso, as instalações das escolas das primeiras letras eram improvisadas. Como lições, as crianças tinham que repetir, sem sentido, o texto das Doze Tábuas, cujo conteúdo estabelecia, entre os romanos (ano 450 a.C.), alguns avanços nos direitos dos plebeus. Havia alguns materiais didáticos – esferas, cubos e mapas – e alguns mobiliários – bancos para os alunos e cadeira para o mestre. Havia também para a educação romana, o ensino dos *gramáticos* que levava de casa em casa a instrução enciclopédica e a cultura geral, aprimorando a dicção e traçando esboços filosóficos necessários para a política, para os negócios e para as disputas nos tribunais. Para os altos cargos oficiais a educação do orador era dada pelos *retores*, na teoria e na prática, quanto aos detalhes da brilhante eloquência.

Fechadas pelo poder ameaçado, as escolas primárias particulares mais tarde foram reabertas como públicas por influência dos comerciantes *negotiaidores* sugerindo o mesmo também para os *retores* que cobravam muito caro por suas aulas. Assim *a criança rica, que aos 7 anos havia entrado para a escola do*



magister, e que aos 12 começava a freqüentar a do gramático, aos 16 se punha em contato com o ensinamento do retor, que exigia, na realidade, a vida inteira para ser assimilado com proveito. (Ponce, p.72)

Os artesãos, então professores, fizeram do ensino uma grande indústria e o Estado, no ano 362, assume essa responsabilidade regulamentando o seu funcionamento e nomeando os professores conforme os seus interesses a serviço da classe dominante e da formação de funcionários estatais.

Para Saviani (1998), originariamente foram dois tipos diferenciados de escola na transição da Antigüidade greco-romana para a Idade Média.

Um *de formação intelectual* extremamente seletiva para uma minoria de classe nobre, destinado apenas aos filhos dos proprietários, que proporcionava uma quantidade limitada de instrução e não conduzia o aluno a nenhum grau de ensino. Era o *gymnásion*, conhecido como o “lugar do ócio” por se tratar da ocupação do tempo livre daqueles que não se ocupavam com trabalho algum e cuja finalidade, além das atividades físicas, dos esportes, da música e das observações da natureza, também buscava desenvolver a arte da palavra que era a arte do mando.

O outro, de *formação manual*, era um tipo de escola de caráter secundário para atender a maioria, visando formar os servos no próprio trabalho. Os aprendizes aprimoravam conhecimentos sobre as artes manuais junto aos mestres do ofício, formando a categoria dos artesãos através das corporações de ofícios.

As escolas paroquiais, as escolas catedralícias e as escolas monacais destinavam-se, segundo Saviani (1994), à educação da classe dominante. Na Idade Média essas escolas ocupavam-se dos estudos para os nobres cavaleiros que vivendo o “ócio com dignidade” exercitavam as atividades guerreiras, enquanto que a grande maioria continuava se educando através da produção da própria subsistência e de seus senhores. *Nesse contexto, a forma escolar da educação é*



ainda uma forma secundária que se contrapõe como não-trabalho à forma de educação dominante determinada pelo trabalho. (p.154)

Sob forte influência da Igreja, os monastérios, lembra Ponce (1998), foram as primeiras escolas medievais. *Desde o século VII, encontramos monastérios espalhados por todos os países que constituíam o velho Império Romano* (p.89). Eram duas categorias de instrução pública – uma para a preparação dos monges e outra para as massas, sendo esta a única que os pobres podiam freqüentar, cujos objetivos eram a instrução religiosa. Não se ensinando a ler nem escrever, a população era mantida dócil, servil e conformada com aquela relação de dominância.

Com o aparecimento da propriedade privada, uma grande quantidade de pessoas que sobreviviam do cultivo da terra se vê obrigada a migrar para as cidades, onde, aglomerados, passam a se dedicar, por conta das necessidades de sobrevivência, ao trabalho de produção material.

O fenômeno do êxodo rural durante os últimos séculos do período medieval, em consequência da delimitação das terras cujos proprietários descobriam a nova atividade de criar ovelhas com objetivo de extrair a matéria-prima para a produção de tecidos, levou os cidadãos⁹ a desenvolverem diferentes tipos de atividade manual urbana. A condição de viver sem trabalhar tornou-se privilégio de alguns, os proprietários, que forçavam os não-proprietários a, além de trabalhar para eles, virem-se obrigados a vender-lhes sua força de trabalho. Para Saviani (1998), *se antes todos viviam do trabalho de todos, então na época alguns passaram a viver do trabalho dos outros.*

O distanciamento da natureza com o movimento dos camponeses para a cidade e da agricultura para a fábrica leva a ciência a deslocar seu eixo da potência espiritual para potência material, voltada para a produção de bens materiais.

⁹ Daí a origem do termo para aqueles que habitam a cidade.



A sociedade sofre alterações, passando, gradativamente, do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista e dessa forma, as relações sociais também se alteram deixando de ser um direito natural, hereditário, para ser um direito positivo, ou seja, um direito estabelecido formalmente por convenção contratual de posição social definida conforme o lugar que se ocupa no processo de produção.

Com a possibilidade de liberdade de mobilização social e com a incorporação da ciência ao processo produtivo o homem moderno se viu obrigado a buscar conhecimentos intelectuais que dessem conta da adaptação ao novo estilo de vida na cidade.

Para atender aos cidadãos quanto à necessidade de conhecimentos elementares da leitura, da escrita em língua vernácula própria¹⁰ e da expressão dos raciocínios matemáticos, práticos e úteis, como condição de cidadania na moderna sociedade burguesa renascentista, a escola modificou-se, atacando frontalmente a tradição da educação cavaleiresca. A partir de então deixou de ser restrita e limitada a pequenos grupos, generalizando-se como instrumento de universalização dos elementos necessários para a vida de acordo com as novas condições sociais.

A partir do século XVII, com a generalização da idéia pedagógica para a infância, as instituições passaram a levar em conta a relação de três grandes idéias que vão construindo, aos poucos, a Escola: o tempo de vida para aprender; o lugar especializado; e as razões diversas nos seus aspectos múltiplos, muito mais complexos que apenas uma ação intencional do professor. Trata-se do espaço escolar nos seus múltiplos aspectos e da sua complexidade que vai além da simples ação educativa.

O modelo escolar estabelecido sofre modificações nos aspectos de sua constitucionalidade com a construção da intervenção do Estado-nação. O Estado

¹⁰ A língua predominante na época era o latim.



torna-se educador levado pelas influências da cultura espanhola e francesa. As classes dirigentes reagem instituindo um poderoso movimento de terror político e de vigilância pedagógica perseguindo não só as pessoas mas também os livros utilizados. *Tratava-se de uma iniciativa que se dirigia diretamente contra o controle mantido pela Igreja.* (Ponce, p.102)

Influenciada pelos educadores da época, entre os quais Pestalozzi (1746-1827), a escola é planejada para todos. A averiguação do ensino inaugura então a fase “técnico-pedagógica” colocada por Meneses (1977) para a evolução da inspeção escolar, tratada no capítulo seguinte como atividades precursoras da supervisão escolar.

Outro ponto a destacar que chama a atenção na difusão geral do modelo escolar refere-se ao fato da obrigatoriedade de frequência para as crianças e o surgimento da escola das massas quando, no século XIX, os deveres se sobrepujam aos direitos.

As inovações, naquela época, por conta da industrialização do sistema produtivo, vinham ocasionando transformações profundas na estrutura da sociedade humana, primeiramente na Inglaterra na segunda metade do século XVIII, estendendo-se para outros países da Europa, para os Estados Unidos e Japão durante o século XIX. Os novos processos de produção de mercadorias e o uso das novas máquinas e equipamentos levaram à divisão técnica do trabalho e à necessidade de mão-de-obra especializada.

Nessas condições, [analisa Saviani (1994)], o trabalho especificamente humano, mesmo no âmbito da produção material (no interior das fábricas), passa a ser o trabalho intelectual consubstanciado no controle e supervisão das máquinas e de seus eventuais sucedâneos. É um trabalho “político” já que diz respeito ao exercício do poder de controle, de direção, de comando. (p. 163)

Dessa forma, com o trabalho humano intelectualizado no interior das fábricas levando à generalização das funções intelectuais e à objetivação das



operações abstratas, paralelamente à Revolução Industrial, passou-se a capacitar os indivíduos para a integração do processo produtivo.

Os sistemas de ensino foram sendo reformulados do ponto de vista técnico a fim de que a escola pudesse, além de oferecer a formação geral para obtenção dos códigos da leitura e da escrita, também preparasse profissionalmente elementos com conhecimentos específicos que dessem conta da operação, da manutenção e dos reparos das máquinas.

Assim, recorrendo à contribuição de Saviani (1994): *Dir-se-ia, pois, que à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional. Aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação.* (p.163)

Grandes transformações ocorreram em nível mundial a partir do advento da Revolução Industrial, marcadamente na segunda metade do século XVIII e início do século XIX, influenciadas pelas idéias dos pensadores iluministas que pregavam a necessidade de substituir os preceitos medievais pelas luzes da razão, condenando todas as formas de absolutismo que contrariavam o direito de cada um à vida, à liberdade e à propriedade dos bens materiais..

O processo educativo, escolar e industrial, determinados e regulados pelo processo produtivo capitalista alteraram-se na sua forma de organização, atendendo os princípios do liberalismo econômico que pregava a liberdade do homem para produzir, comercializar e empreender as mais diversas atividades, em contraposição ao absolutismo.

O sistema de produção industrial expandiu-se na Inglaterra e alcançou as fronteiras de outros países espalhando por eles os novos modos de vida social. A educação escolar então universalizou-se, gratuitamente para todos, ditada pelas transformações mais amplas do período contemporâneo que se iniciava.

Mais recentemente, depois de um longo processo de expansão dos sistemas escolares em nível mundial, nos anos 50, a atenção dos educadores



brasileiros volta-se para o aluno e para os diferentes aspectos psicológicos da sua individualidade, fundamentada nas teorias de Pestalozzi, Froebel, Herbart e Spencer.

Nos anos 60 a educação atingiu, além da escola, grupos informais, constituindo-se, em relação pedagógica, diversos âmbitos da sociedade (trabalho, saúde, segurança e outros). Instalou-se a educação permanente, em todos os espaços, a todo tempo, como processo individual a partir da história de cada um, com um currículo informal em que as idéias passadas eram mais importantes que os conteúdos estudados.

Na década seguinte o sistema educativo tomou o espaço das discussões e passou por reformas que pouco levaram em conta a escola e a sala de aula. Entretanto, nos anos finais da década de 70 e iniciais de 80 as atenções voltaram-se para os aspectos pedagógicos da sala de aula, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem passou a ser o foco das pesquisas educacionais.

Nos anos 90, com a predominância da política neoliberal, percebe-se uma retração na participação do Estado quanto ao seu envolvimento com a Educação, enquanto no interior da escola, há uma tendência de construção de relações mais participativas no encaminhamento do seu projeto pedagógico.

Assim é que, desde as suas origens, a escola foi posta do lado do trabalho intelectual, constituindo-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), através do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. (Saviani, 1994, p.162)

Hoje as preocupações educacionais voltam-se para a busca de adequação mais contemporânea do trabalho escolar, capaz de oferecer à *geração do audiovisual e do computador* (Babin&Kouloumdjiam, 1989) os conhecimentos intelectuais necessários aos modos de vida do próximo milênio e, ao mesmo tempo, possibilitar à escola sair do atraso em que se encontra em relação aos avanços da sociedade a que ela se destina.



CAPÍTULO II

Da inspeção à supervisão escolar

Paralelamente à história do modelo de organização escolar, as atividades de supervisão se estabelecem num processo intermitente de centralização-descentralização em meio a uma sociedade sempre em mudança, metamorfoseando-se de inspeção para fiscalização e controle da organização do sistema educacional. Por isso mesmo, é obvio, não há como se referir à supervisão escolar em separado da organização educacional, como também é difícil falar em supervisão escolar de maneira a não se fazerem referências à inspeção escolar.

Ao longo da história da humanidade sistemas educacionais vêm buscando consolidar a forma de organização do ensino de reforma, em reforma e a inspeção escolar, que se fez necessária ora para inspecionar, ora para fiscalizar, ora para controlar a instrução, tem sido considerada pelos pesquisadores da área como a ação precursora das formas mais contemporâneas de supervisão escolar.

Ao analisar a supervisão escolar na atual organização do sistema escolar será necessário anteriormente aludir a alguns fatos históricos da educação perseguindo a trajetória das ações de inspeção escolar para suscitar reflexões necessárias sobre as influências na sua origem. Vários têm sido os autores, estudiosos e pesquisadores do tema, que remetem seus leitores a esse processo histórico sempre que colocam em discussão os mais diversos aspectos da supervisão escolar.

Buscando contribuições nos estudos de Meneses (1977, p.61) encontrou-se o surgimento dos serviços de inspeção didaticamente caracterizados por três períodos: o *confessional*, o *de transição* e o *técnico-pedagógico*.

Um *confessional*, caracterizado por fortes influências da Religião Católica, em que a inspeção das escolas era realizada pelo bispo da diocese ou por delegação de autoridades ou ainda por designação de um mestre-escola (o escolástico) os quais exerciam atividades de elaboração do plano de estudos,



designação ou demissão de professores e, sob o delegado poder dos bispos, conceder ou não a outrem o direito de ensinar.

O *de transição*, marcado na Idade Média pela perda para o poder civil do controle da influência religiosa da Igreja em que, a inspeção era realizada por leigos que fiscalizavam as escolas no que se referia à assiduidade dos alunos, ao controle do exercício dos cultos religiosos e à obediência das normas para o seu funcionamento. Como consequência do movimento de expansão das cidades no século XIII, ocorreu um aumento significativo do número de escolas, em função de que se desenvolveu uma forma de administração municipal. Assim os poderes que antes eram dos bispos, passaram a ser exercidos pela municipalidade fazendo, então, surgir a figura do inspetor escolar público.

O *técnico-pedagógico*, iniciado logo após a Revolução Francesa (1789), quando alguns pensadores da época - Froebel, Pestalozzi e Rousseau, entre outros, passaram a exercer grande influência na educação, resultando daí a proposta de um plano de escola para todos, cuja execução exigia organização e averiguação de ensino.

E, ao Estado caberia importante atuação nessa atividade. A princípio, essa inspeção assumiu um caráter draconiano no que se refere ao seu aspecto fiscalizador. Embora esse caráter fiscalizador apavorasse os professores, já se entrevia uma débil faceta tecnicista desenvolvendo-se nas atividades dos inspetores escolares. (Meneses, 1977, p.8-9)

Pela amplitude dos estudos de Ponce (1998) é possível encontrar menções a certas atividades que poderiam, hoje, ser interpretadas como as formas mais remotas de supervisão educacional do ponto de vista histórico da fiscalização, inspeção e controle. Por exemplo, depois de referir-se à possível origem da escola elementar no ano 600 a.C., ele descreve a regulamentação do Estado sobre a educação que a criança deveria receber, em casa ou nas escolas particulares. Para isso havia o que hoje se poderia chamar de “equipe pedagógica”, pessoas com funções definidas – *um funcionário policial que cuidava para que existisse moderação e decência nas escolas, ... um magistrado, chamado sofronista, velava para que os jovens não desrespeitassem as conveniências sociais nas suas*



reuniões, ... o Areópago, por sua vez, vigiava constantemente os jovens e ... finalmente o zeloso e terrível arconte-rei ... espiava a menor infração à ordem e às leis, à religião e à moral. (Ponce, 1998, p.50)

Mais tarde nos anos 400 a.C. com a irrupção das novas classes sociais, as classes dirigentes reagem com um poderoso movimento de terror político e vigilância educacional, controlando não só as pessoas mas, *de um modo mais minucioso, o ensino nas escolas, de modo a impedir que as crianças fossem contaminadas por idéias subversivas* (Ponce, 1998, p.56-7). Essa é uma outra referência do autor a modos da supervisão hodierna. Nesse episódio muitos foram condenados por não prestarem homenagem às coisas divinas ou por ensinarem teorias heterodoxas a respeito das coisas celestes, entre os quais Sócrates, condenado a beber cicuta.

Referindo-se ao controle da educação ministrada nas escolas romanas nos últimos anos a.C., Ponce lembra da enorme importância do *ensor* e dos “*exames de correção*” das coisas que a censura não podia deixar livres (p.75) e escreve:

A instrução privada, pois, sempre esteve sob vigilância em Roma, ainda que não sob intervenção direta. Augusto foi o primeiro governante que nomeou funcionários com essa finalidade precípua: uma espécie de regente com a única função de vigiar o ensino dos jovens. (p.76)

Tão remotas, porém tão presentes ao longo do tempo e do espaço, as marcas dessas formas de conceber a supervisão podem ser sentidas também na sociedade burguesa do século XIII, quando *os magistrados das cidades começam a exigir escolas primárias, que as cidades custeariam e administrariam. Tratava-se de uma iniciativa que se dirigia diretamente contra o controle mantido pela Igreja* (Ponce, p.102). Ou seja, contra a tradição da inspeção eclesiástica que também chegou ao ensino no Brasil, logo após a ocupação de seu território pelos portugueses.



1. *A supervisão escolar no contexto brasileiro*

No Brasil, o ensino logo se expandiu após a chegada dos jesuítas da Companhia de Jesus, em 1549, liderada pelo Padre Manuel da Nóbrega. As escolas, de caráter confessional espalharam-se pelo território brasileiro levando instrução e catequese aos índios e colonos. Em cada convento que se estabelecia criava-se uma escola anexa.

Quanto à organização do ensino, fala-se na história de suas primeiras formas a partir do *Ratio Studiorum* (Ponce, p.120), documento que estabelecia as normas administrativas e pedagógicas para o funcionamento das escolas e para o ensino jesuítico. A inspeção, embora ainda não tivesse tal forma, acontecia como fiscalização direta com as visitas do superior da Ordem aos colégios e conventos ou de forma indireta através do envio de relatórios pelos responsáveis da escola ao superior da Ordem, jurisdicionados ao provincial da Companhia de Jesus.

As ordens e as congregações religiosas assumiam os serviços nas paróquias e dioceses, a educação nos colégios e a evangelização indígena inserindo-se na vida do País durante os séculos XVII e XVIII. Sob a alegação de que a Companhia de Jesus tornara-se tão poderosa quanto o Estado, vindo a ser um empecilho na conservação da unidade cristã e da sociedade civil, em 1759 os jesuítas são expulsos do Brasil por Sebastião José de Carvalho e Melo, Marquês de Pombal e Conde de Oeiras, então primeiro ministro de Dom José I, vigésimo quinto rei de Portugal – *razão de Estado invocada na época porque*:

- a) *era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo;*
- b) *educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não dos interesses do país* (Ribeiro, 1992, p. 33-4).

Este fato, na realidade, conforme Ribeiro (1992), traduzia a forte influência disseminada pelas idéias iluministas que objetivavam, com uma formação modernizada, tornar mais eficiente a elite colonial em sua função



articuladora das atividades internas e dos interesses da camada dominante portuguesa.

A fonte das idéias aí defendidas está no movimento iluminista que toma corpo no final do século XVII e caracteriza o XVIII (p.33). Ou seja, mais um avanço do capitalismo alcançando outras extensões.

Referindo-se à precária situação em que se encontrava o ensino brasileiro, El-Rei D. José I determinou, então, uma reforma geral nas classes e escolas, com a instituição das Escolas Régias através do Alvará de 28 de junho de 1759. Descontente com os resultados que a educação dos jesuítas vinha apresentando, manifesta-se:

Sou servido privar inteira e absolutamente os mesmos religiosos em todos os meus reinos e domínios dos estudos, de que os tinha mandado suspender: para que do dia da publicação deste em diante hajam, como efetivamente hei por extintas todas as classes e escolas, com que tão perniciosos e funestos efeitos lhes foram confiados aos opostos fins da instrução e da edificação dos fieis vassallos; abolindo até a memoria das mesmas classes e escolas, como se nunca houvessem existido nos meus reinos e domínios, onde tem causado tão enormes lesões, e tão grandes escandalos... Sou servido da mesma sorte ordenar, como por este ordeno, que no ensino das classes, e no estudo das letras humanas haja uma geral reforma, mediante a qual se restitua o metodo antigo, reduzido aos termos simples, claros e de maior facilidade, que se pratica atualmente, pelas nações polidas da Europa; conformando-me, para assim determinar, com o parecer dos homens mais doutos e instruidos neste genero de erudições. A qual reforma se praticará não só nestes reinos, bem em todos os seus domínios, á mesma imitação do que tenho mandado estabelecer na minha Côrte, e cidade de Lisboa; em tudo o que fôr applicavel aos lugares, em que novos estabelecimentos se fizerem debaixo das providencias e determinações seguintes. (Moacir, 1936, p.15-16)¹¹

Assim, nessa primeira referência encontrada sobre reforma do ensino, determinava-se entre outras medidas, a nomeação de um diretor dos Estudos, que devendo observar o conteúdo daquele Alvará, ficava incumbido de fazer os professores subordinarem-se a ele, de averiguar o progresso dos estudos na Colônia e, ao final de cada ano, apresentar relatório fiel da situação contendo

¹¹ Observe-se fidelidade gramatical na transcrição dos textos.



propostas de melhoria, bem como aplicar advertência e correção aos professores infratores.

Treze anos após a anterior, a Reforma do Ensino Elementar de 1772, foi uma outra tentativa no estabelecimento de mudança dos rumos da instrução na Colônia. Insatisfeita com a situação diante dos *funestos estragos com que pelo longo do periodo de dois seculos se viram as letras arruinadas* (Moacir, 1936, p.21) em seus reinos e domínios, a Coroa baixa um novo Alvará no qual, entre outras, a referência à inspeção revelava preocupação apenas em nível burocrático.

III - que todos os sobreditos professores subordinados á mesa, sejam obrigados a mandarem a ela no fim de cada ano letivo as relações de todos, e cada um dos seus respetivos discipulos; dando conta dos progressos, e morigeração deles, para por elas regular a mesa as certidões, que ha de fazer expedir pelo seu secretario; evitando-se assim o abuso, com que em tão grande numero de professores podia haver alguns, que passassem as suas certidões com odio, afeição ou maior aceitação das pessoas. E por isto poderia tambem acontecer nas expedições das sobreditas relações: mando que a mesa nos casos ocurrentes se informe ou pelos seus comissarios; ou por outros magistrados; ou pelos paroquos; ou por outras pessoas, de cuja probidade tiver boas noções. (Moacir, 1936, p.24)

Segundo a história, o reinado de D. José I, o *Reformador* (1750-1777), constituiu-se uma das mais admiráveis reformas que, sob a influência do Movimento Iluminista e auxiliado por Pombal, despertou o País da sua inércia de dois séculos, restituindo-lhe alento e vida. Na época, Portugal assolado economicamente pela dominação espanhola, precisava modernizar a cultura portuguesa e de sua colônia retirar maior proveito possível. A fiscalização das atividades aqui desenvolvidas torna-se necessária, aumentado, então, o aparato material e humano.

Esta ampliação do aparelho administrativo e o conseqüente aumento das funções da categoria inferior passou a exigir um pessoal com um preparo elementar. As técnicas de leitura e escrita se fazem necessárias, surgindo, com isto, a instrução primária dada na escola, que antes cabia à família (Ribeiro, 1992, p.31).

Mais tarde, em 1786, o vice-rei Luiz de Vasconcelos assinalava também, em documento oficial, o lamentável estado em que se encontravam as escolas, mais uma vez, por falta de um sistema e de normas na escolha dos professores; preocupação que culminaria na carta régia de agosto de 1799, a qual

dava ao vice-rei a privativa e necessaria inspeção em todas as escolas regias. ... Outra carta-regia ordenava ao vice-rei, que nomeasse um professor para visitar as escolas e remetesse relatório, semestralmente, exato do estado da instrução das capitanias. Ainda em setembro, ordenava o vice-rei que os governadores e capitães-gerais tomassem a inspeção das escolas e de acordo com o bispo nomeassem os mestres; e que também informassem qual o aumento que deveria sofrer o subsidio literario. (Moacir, 1936, p.31-2)

Era, então, depois de quase trezentos anos de história, que se fazia uma primeira menção ao cuidado de nomear um *professor* para visitar as escolas, embora nenhuma preocupação pedagógica ainda se tivesse sentido. Presume-se, pela interpretação do texto da carta régia, que as preocupações maiores estavam ligadas a questões de ordem política do poder estabelecido para o controle da eficiência, tendo em vista que a situação precária da instrução seria registrada no relatório remetido pelo professor e esta junto com a informação sobre o aumento necessário do “subsídio literário” dariam o motivo necessário para a articulação de mais recursos financeiros para a educação.

O fato de a instrução ter sido responsabilidade dos padres jesuítas durante a maior parte do período colonial fez com que a organização do ensino brasileiro se revestisse de fortes influências de caráter ético-religioso. A irrita inspeção da instrução realizada por autoridades das comunidades, párocos e juizes, entre outros cidadãos notórios da comunidade, sem preparo algum e sem remuneração para o desempenho de tal tarefa, voltava-se mais para os aspectos burocráticos, legais e disciplinares da instrução na Corte.

A preocupação com a metodologia em uso, baseada no método de *Lancaster*, que transitava entre a aprovação de uns por ser um substitutivo na carência de professores e a rejeição de outros pela alegação de que certamente um aluno não respeitaria um outro aluno, colega seu, como professor, significava na



realidade uma inquietação mais voltada para os aspectos morais de disciplina do que para os efeitos de aprendizagem propriamente dita.

Dessa forma, a concepção de surgimento da supervisão escolar de hoje aparece fortemente atrelada a esse caráter fiscalizador apenas para o cumprimento de determinações ético-legais.

Até o ano de 1826, vários projetos foram apresentados à câmara dos deputados propondo iniciativas de reformas. Amplas análises da situação em que se encontrava a instrução pública do Império geraram discussões que resultaram na compreensão da necessidade de planejamento e organização de um sistema escolar visando a melhoria do ensino brasileiro.

Entretanto, quando o Brasil se tornou independente da Corte de Portugal é que se tentou organizar um sistema educacional, com a regulamentação dos dispositivos da Constituição de 1824 que tratavam da instrução pública.

Mais tarde, em 15 de outubro de 1827, é que o senado aprovava Carta de Lei, a primeira lei específica sobre a instrução no Brasil, cujo teor determinava entre outras medidas: *Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haverá escolas de primeiras letras que forem necessarias* (Moacir, 1936, p.189); para o que a inspeção era apenas lembrada sutilmente com algumas palavras vazias entre as demais - *os presidentes de provincia, em conselho, a quem pertence a fiscalização das escolas...* (Moacir, 1936, p.190)

Apesar das propostas de melhoria da instrução pública, tais tentativas foram inócuas e somente alguns anos depois da aprovação daquela lei, é que surgiu a preocupação com o desleixo na inspeção das escolas de primeiras letras, fato para o qual o Ministro Lino Coutinho, grande defensor do ensino de primeira instrução, alertava os presidentes das províncias em seu relatório de 1831:

... A mesma Regencia, em nome do Imperador, sempre solicita em promover o bem estar dos cidadãos brasileiros, ha por bem que V. Ex. fazendo conhecer ás Municipalidades da Provincia o desgosto que lhe tem causado um tal conhecimento, exija delas maior solicitude sobre as



Escolas que se acharem estabelecidas em seus respectivos Municipios, nomeando para Inspetores homens de adequada inteligencia na materia e conhecido patriotismo, que velando sobre o estado das aulas, metodo seguido, conduta dos mestres, e aproveitamento dos discipulos, dêem as sobreditas Municipalidades exatos e amudados relatorios do que forem notando, para se providenciar a respeito. Outrosim, que incubam aos seus respectivos fiscais o cuidado de verem si as Escolas estão sempre abertas nos dias que não forem feriados e pelas horas marcadas para cada uma das sessões de ensino, quer de manhã, quer de tarde; ficando os professores certos que, do conhecimento deste em diante não poderão receber seus ordenados, sem apresentarem certidão de frequencia, passada pelo respectivo fiscal do distrito em que ensinou. E finalmente que V. Ex. exigindo das Municipalidades de conhecimento exáto de tres meses sobre o bom ou mau estado de tais estabelecimentos, informe com o que lhe ocorrer para se providenciar como faz mistér. (Moacir, 1936, p.193-4)

Algumas modificações na situação legal do ensino só se fizeram sentir quando, através do Ato Adicional de 1834, as possibilidades de legislar sobre a instrução primária e secundária foram transferidas às assembleias legislativas das províncias. No relatório ministerial do mesmo ano, encontra-se registrado o cuidado com a inspeção no seguinte texto: *O bem do serviço imperiosamente reclama a criação de Inspetor de Estudos, ao menos na Capital do Imperio.* (Moacir, 1936, p.197)

Apesar de todas as tentativas, as dificuldades financeiras e geográficas do país significavam obstáculos para um avanço no sentido de organizar seu sistema educacional. As escolas cresciam apenas em quantidade e pelos relatórios enviados à Assembleia Geral Legislativa, as municipalidades insistiam na necessidade de uma fiscalização mais enérgica, cujas inquietações com a qualidade do funcionamento já se faziam sentir entre eles, conforme segue:

A lei de 15 de outubro de 1827 quiz remediar o abandono em que tais escolas estavam, porém conhecendo o legislador a gravidade do mal parece que não proporcionou os remedios de que ele carecia, sendo um deles e talvez o mais saliente, o não crear uma fiscalização permanente da sua execução... (Moacir, 1936, p.199)

A apreensão dos legisladores crescia por conta da influência que a sociedade européia vinha exercendo nos destinos da instrução do Brasil em face da similaridade entre os sistemas de educação, além da exígua capacidade

pedagógica dos professores e da ineficiência do método lancasteriano aplicado à realidade brasileira, agravadas pela frequência irregular dos alunos às aulas. Outrossim, era preciso fiscalizar também os compêndios utilizados até que se organizasse um Plano Geral de Estudos.

Com a regulamentação das escolas primárias em 15 de março de 1836, outras modificações a respeito da inspeção são introduzidas para a organização da instrução da Corte, por decreto expedido pelo regente Diogo Feijó:

Tendo mostrado a experiencia que não obstante haver-se confiado às Camara Municipais a fiscalisação das escolas primarias, não se tem conseguido o desejado progresso em favor da educação da juventude; ... antes pelo contrario se ha observado ... um desleixo e abandono sobre tão interessante objeto, ... e sendo por isso da maior urgencia ocorrer quanto antes ... estabelecendo uma eficaz e permanente fiscalizaçãõ sobre a conduta, assiduidade e mais obrigações dos Mestres das ditas Escolas, dando-se-lhes uma norma fixa para o regime do seu magisterio em harmonia com os principios liberais da legislação em vigor...(Moacir, 1936, p.200-1)

Podem-se perceber sérias preocupações com a péssima influência sobre a cultura moral e intelectual da mocidade brasileira, quando em nome do imperador Senhor Dom Pedro II, são instituídas normas fixas para harmonizar o magistério com os princípios liberais da Lei de 15 de outubro de 1827 que ainda vigorava na Corte. Entretanto, apesar da nomeação de um diretor para fiscalizar e inspecionar as escolas, as providências e determinações voltavam-se apenas para os aspectos burocráticos do ensino, da moralidade dos professores, da submissão dos alunos às verdades da fé, aos superiores e às leis do Estado. Pedagogicamente, delineavam-se entre as normas de regulamentação das escolas primárias algumas preocupações, tais como:

5º - Visitará [o diretor] as Escolas quando julgar conveniente, e a horas incertas; e nestas ocasiões poderá assistir às lições que nela se derem, indicando e insinuando os meios praticos que lhe parecerem proficuos para melhor regime, em coherencia com as presentes providencias.

9º - Cuidará de uniformizar, como lhe fôr possível, a disciplina das Escolas, assim como os exemplares de escrita e compendio.



11º - ... qual o metodo de que cada um deles se tem servido assim pelo que toca ao ensino das materias... (Moacir, 1936, p.202-3)

Os vários projetos apresentados e as inúmeras modificações que foram sendo introduzidas pouco contribuíram para despertar a necessidade de buscar efetivamente uma organização pedagógica voltada para os aspectos de ensino e de aprendizagem. Os esforços resultaram na reforma da instrução pública primária e secundária de 1847. Na época o deputado Torres Homem, *o mais tenaz paladino da causa do ensino, proferiu um dos mais notaveis discursos sobre a materia* (Moacir, 1936, p.250), cujas preocupações com a formação dos professores, com os métodos de ensino, com o cuidado para a concessão de autorização de abertura de escolas entre outras, começavam a delinear alguns horizontes de preocupações pedagógicas onde já se podiam entrever os destinos da instrução brasileira.

Naquele ano, a comissão de instrução pública da Câmara dos Deputados pediu a atenção da Legislatura para, entre outros aspectos importantes do problema educacional, os referentes à organização e à inspeção do ensino. Os relatórios trazem registrados os acirrados debates a respeito da necessidade de melhorar a qualidade da instrução primária e secundária. Dentre esses relatórios, um deles, referindo-se à escola, mestre e métodos de ensino no município da Corte, traz o seguinte texto:

Ler e escrever, as primeiras operações de aritmética, alguns rudimentos de gramatica e de catecismo: eis ai tudo , para as classes inteiramente pobres, e que vivem do trabalho manual nas regiões inferiores da sociedade, talvez uma tão acanhada instrução possa em rigor bastar. Mas de certo não basta para aquelas outras classes que medêam entre as operarias e as cientificas, classes importantissimas, em que reside toda a força da comunidade , em que se encontra o negociante, o fabricante, o lavrador, o artista e o empregado publico. ... Faz vergonha descrever a instrução secundaria na Côte, nas poucas escolas que ahi existem fundadas pelo Estado. (Moacir, 1936, p.252-4)

No que se refere à inspeção, função que já havia sido atribuída a párocos, juizes, professores, diretores, abadessas e pessoas respeitáveis das comunidades, com a reforma do ensino primário e secundário de 1847, ficava determinado:



"Em cada paróquia será estabelecida uma comissão permanente de inspeção das escolas primárias ali existentes; e na repartição dos negócios do Imperio será criada com o título de Comissão Central uma junta destinada a auxiliar o governo na organização, inspeção e direção da instrução pública. Os membros das comissões paroquiais e os da Comissão Central não vencerão ordenado algum; mas aqueles que se distinguirem por sua assiduidade e zelo no desempenho das suas funções, assim como pela utilidade e importancia de seus trabalhos, terão direito de exigirem do governo imperial as recompensas honoríficas que o Estado destina aos grandes serviços públicos." (Moacir, 1936, p.263-4)

Pressupõe-se que as expectativas eram de que, a partir do trabalho conjunto das duas comissões, a central e as locais, a instrução brasileira se estabelecesse, e, organizada melhor, de forma mais pedagógica, passasse a apresentar resultados mais efetivos, espalhando instrução das primeiras letras à massa, conhecimentos profissionais aos trabalhadores e conhecimentos de humanidades aos que aspiravam à academia. Entretanto, a medida pouco repercutiu na alteração dos resultados.

No relatório do ano seguinte ao da reforma, o então ministro Visconde de Macahé, ao retratar a situação da instrução, aponta quatro questões dando-lhes tratamento a partir de uma nova visão de ensino:

... faltam nos mestres de ambos sexos, os indispensáveis conhecimentos para o completo desempenho de tão importantes encargos nascendo daqui, como necessaria consequencia, os acanhados resultados de ensino e educação das primeiras idades.... O que se conseguiria organizando escolas como as normais da Europa ...

... o profundo descontentamento em que vivem os mestres, desgostos que provem da quasi nenhuma proteção que dos poderes publicos tem merecido, e da falta de recompensa pecuniaria suficiente que não só os ponham a salvo das privações, mas também os possa na carencia de outro movel, animar no penoso trabalho a que se entregam

A deficiencia de metodos convenientes aplicados a este genero de ensino,...

... e a falta de edificios de uma capacidade adequada às precisões de ensino, bom desempenho de metodos, regular andamento do serviço e observancia de uma boa higiene ... (Moacir, 1936, p.215-6)

Embora fossem preocupações antigas, agora elas apareciam nos relatórios, mais voltadas para aspectos de cunho pedagógico. Dessa forma, supõe-se que as preocupações de Visconde de Macahé tenham dado um novo rumo para a educação do País, ensaiando o serviço de supervisão escolar com ênfase nos processos de ensino e de aprendizagem que temos hoje, muito embora, nos anos que se seguiram, os relatórios continuassem a denunciar a falta de inspeção nas escolas e a reclamar a urgente necessidade de organizar um sistema de instrução próprio para o País em lugar do modelo de então, já superado nas nações da Europa, de onde era importado para o Brasil.

Em 1850 o Governo incumbiu ao Dr. Justiniano José da Rocha, lente da escola militar, jornalista e político e deputado por Minas Gerais, de fazer uma inspeção nas escolas do município da Côrte como, em 1846, fizera o deputado Torres Homem. (Moacir, 1936, p.307)

Nesse relatório, expondo a situação em que se encontrava a instrução no Império, o deputado levanta outras questões que apresentavam preocupações mais de ordem pedagógicas que burocrático-administrativas.

Denunciava que as aulas públicas estavam dispersas, ao gosto de cada professor, referindo-se ao cumprimento de horário, duração, método de ensino e utilização de livros. Diante da constatação da dificuldade que os alunos encontravam para o aproveitamento das aulas de estudos matemáticos e científicos, sugeria que se separassem em colégios literários, comerciais e industriais para que os pais pudessem escolher a profissão a que destinavam seus filhos.

Apontava para a necessidade de maior utilização da memorização em lugar da reflexão e raciocínio como método dos estudos.

Quanto aos livros afirmava: *são geralmente adotados os antigos, notando-se em alguns colégios um progresso: a adoção dos livros da Universidade da França, cujo texto é mais acurado, cuja escolha é melhor regulada pela gradação das dificuldades.* (Moacir, 1936, p.313-4)



A nacionalidade dos diretores foi outra preocupação apontada, visto que sendo franceses e portugueses em sua maioria, os colégios sob essa influência, dedicavam-se mais ao cuidado das línguas estrangeiras, que da língua, da literatura e do culto nacionais.

Ainda que tais preocupações possam parecer hoje ultrapassadas por terem avançado muito em compreensão nos campos psico-didático-pedagógicos, para a época significaram um grande passo no contexto educacional em direção às novas concepções, além daquelas burocráticas.

Quanto à inspeção, ... *Julgo indispensavel a criação de um inspetor geral das aulas publicas e particulares* ... (Moacir, 1936, p.316) assinalava o deputado mineiro em seu relatório. Entretanto, apesar desse significativo avanço, as idéias contidas no relatório foram, apenas em parte, encartadas nas reformas seguintes.

As inúmeras experiências que foram-se somando uma às outras em consequência das sucessivas reformas da instrução brasileira durante três séculos e meio de história, acabaram, com o tempo, resultando em novas formas de conceber o ensino.

Nesse ponto já era comum registro nos relatórios das províncias a falta de formação pedagógica dos professores como uma das principais dificuldades de estabelecer um sistema nacional de instrução que pudesse oferecer uma organização adequada, capaz de suprir as deficiências da educação.

Muitos deles dispunham-se a ensinar a partir do conhecimento amalhado das experiências de vida, valendo-se de métodos de ensino rotineiros e obsoletos, sem nenhuma imaginação ou criticidade, apoiados em compêndios, cujos conteúdos além de básicos, eram as verdades únicas e últimas veiculadas nas escolas. O magistério ambulante quase nada tinha a acrescentar às novas gerações.

Além dessas, outras dificuldades de caráter geográfico, político, econômico e social, aparecem nos relatórios como de ordem geral nas províncias contribuindo para que



Nas primeiras décadas da Primeira República (1889-1930), apesar das repetidas proclamações das idéias liberais sobre a educação, permaneceu em vigor a medida descentralizadora do Ato Adicional de 1834. Pode parecer inexplicável o fato de que, apesar de amplamente debatida a necessidade de criação de um sistema nacional de ensino desde o império, nenhuma medida nesse sentido tenha sido tomada até a década de 20. (Félix, 1989, p.18)

Também a inspeção, por consequência, permaneceu inalterada. Pressupõe-se que, por esse motivo, apenas alguns poucos autores tenham-se dedicado a um estudo mais detalhado nesse período. Tem sido raro encontrar, entre os estudos publicados sobre supervisão escolar, dados que se refiram à inspeção na Primeira República.

Na década de 20, devido ao processo de urbanização e industrialização com a crescente imigração estrangeira, o Brasil vivia tensões e conflitos pela difusão de novas idéias (liberais, anarquistas, socialistas e comunistas), então tidas como subversivas, e pela sua consequente repressão governamental. A presença da força do exército acompanhada do exacerbado espírito patriótico levou os brasileiros a se organizarem em associações, fato que deslocou o foco das atenções governamentais dos planos eleitoral e educacional para os planos político e militar.

Mas foi somente a partir de 1930, após a vitória da Revolução, com a criação do Ministério da Educação e Saúde, que a educação começou a ser reconhecida como questão nacional enquanto instrução pública popular.

Nos anos 30 e 40, entre as medidas educacionais de destaque nacional ocorreram, em 1931, as reformas conduzidas pelo ministro Francisco Campos, cujo sistema, centralizado e controlador, prescrevia rigidamente currículos e programas para serem cumpridos pelas escolas que recebiam de inspetores federais, visitas de inspeção e controle.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova tornava pública as idéias e as propostas de educadores que atendiam aos interesses do povo e do governo e exigiam, assim, a organização de um sistema educacional em nível



nacional. Em 1934, a Constituição, buscando incluir sugestões dos grupos de educadores católicos tradicionais e de educadores modernos mais progressistas, determinou a fixação das diretrizes e bases para a educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação.

Na década de 40 outra reforma chamada “Reforma Capanema”, de cunho conservador que, a exemplo da Francisco Campos (Minas Gerais), enfatizava a importância dos especialistas educacionais nas escolas primárias, secundárias e normais, como também o ensino profissional. Coordenada por Gustavo Capanema, a reforma reorganizou todos os níveis do sistema educacional, deslocando a ênfase também para o ensino profissional.

Nesse período, marcado pelo governo populista de Getúlio Vargas, destacam-se, entre outros, os educadores brasileiros que organizaram consideráveis reformas no ensino brasileiro: Anísio Teixeira na Bahia, Fernando Azevedo no Distrito Federal e Lourenço Filho que foi o primeiro diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), entidade de grande significado na condução da organização do sistema educacional brasileiro.

É, entretanto, a partir da Constituição de 18 de setembro de 1946 que se abriu a possibilidade de organizar e instalar um sistema nacional de educação representativo da democratização da educação.

A partir das décadas de 50/60 tal função teve maior difusão quando a inspeção escolar reaparece de forma modernizada sob a denominação de supervisão escolar, como fruto de uma política de alianças entre Brasil e Estados Unidos para garantir um modelo desenvolvimentista que concentrava na educação a transformação social.

Segundo estudos realizados por Medeiros&Rosa (1985), pode-se concluir que o objetivo real dessa difusão era formar lideranças, considerando-se que o supervisor escolar representava o elemento fundamental para a reprodução das



relações capitalistas no interior do sistema educacional, garantindo dessa forma a hegemonia dos Estados Unidos sobre o Brasil (p.21-22).

Com Juscelino Kubitschek no governo, a influência norte-americana aumentou sensivelmente no país com os programas de ajuda americana que abrangeram diversas áreas brasileiras, incluindo a da educação.

A formação dos supervisores escolares passou então a ser dada através do Programa Americano-Brasileiro de Assistência à Educação Elementar (PABAAE) que o Brasil havia estabelecido como aliança. Ao treinar supervisores de ensino primário e professores de escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento de professores segundo idéias de tendências tecnicistas no período de 1959-1964, o programa interferiu consideravelmente nos rumos da organização do sistema educacional brasileiro.

Alguns professores foram enviados aos Estados Unidos para participar de cursos, com o compromisso de repassar seus conteúdos aos demais, após retorno ao Brasil. Aqui, o curso era repassado acriticamente dentro de uma visão reprodutivista.

Embora ainda de caráter conservador, o objetivo já não era preparar apenas fiscalizadores das escolas no cumprimento das normas emanadas do poder público, mas também orientadores que auxiliassem os professores no seu fazer pedagógico.

Contudo, apesar da grande ênfase nas técnicas e métodos de ensino visando a modernização do ensino, o preparo dos professores leigos e a elevação da produtividade no trabalho, ou seja, um maior índice de aprovação, esses objetivos demonstravam ainda o caráter controlador do Estado, atribuindo à educação a formação do cidadão que atendesse às necessidades econômicas do País impostas pela ordem industrial emergente com base na política governamental de desenvolvimento.



Promulgada no ano de 1961 a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para a educação n.º 4024, a União retomou a responsabilidade do ensino secundário e as escolas passaram a ter liberdade de organizar currículos diversificados a partir de um núcleo comum preestabelecido legalmente. Com isso as escolas passaram, também, a necessitar de orientação pedagógica quanto à organização de seus currículos - na determinação dos conteúdos, nas formas de avaliação, na metodologia a ser utilizada, bem como nas demais questões referentes ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Desejando-se a modernização da escola, o supervisor escolar apareceu como elemento indispensável para a organização dos aspectos intra-escolares que são: os programas de ensino, o currículo escolar, os objetivos do ensino e da aprendizagem, a metodologia, as estratégias para o ensino, a liderança no trato com os grupos de alunos, de professores e de pais, a interação dos envolvidos com a educação, a interpretação das normas e sua execução, o sistema de avaliação, entre outros.

Na transição da década de 50 para 60, conflitos agitavam o país por conta das contradições ideológicas e econômicas dos defensores de diferentes modelos de desenvolvimento. Era necessário um ajuste da ideologia política ao modelo econômico ou vice-versa. Como saída, a população entendia que o modelo socialista era a possibilidade de vir a construir uma sociedade melhor. Jânio Quadros e João Goulart, então presidentes entre 1961 e 1964, não conseguiram equilibrar as forças opostas e deixaram de governar o país; o primeiro por renúncia e o segundo por destituição do cargo pelos militares.

Com a Revolução de 64 e a conseqüente tomada do poder político pelos militares, a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista foi substituída pelo modelo de desenvolvimento interdependente guiada pela Escola Superior de Guerra.

Os debates sobre as questões educacionais cresceram e surgiram assim movimentos de educação popular paralelos à organização do sistema de ensino



formal. Destacaram-se as campanhas de alfabetização de adultos, centros de cultura popular e movimentos de educação de base, liderados por grupos ligados à Igreja Católica, estudantes universitários e intelectuais, que pretendiam contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna.

Acreditando que a educação poderia desempenhar papel fundamental na transformação da sociedade, uma tendência pedagógica crítica, baseada nos princípios progressistas das idéias de Paulo Freire, surgiu como solução para a análise das questões educacionais do ponto de vista sociológico. Foi então que as universidades tornaram-se palco das discussões socio-educacionais e alvo das reivindicações reformistas.

Assim, diante de tal situação era necessário fazer adequações de ordem educacional e o governo tratou logo de regular o setor. Seria necessário apenas ajustar o sistema educacional ao quadro político que se apresentava; isto porque a necessidade emergente era apenas manter a ordem socio-econômico-política.

Segundo análise da trajetória da Lei n.5540/68, aprovada para reformar o ensino superior, Saviani (1997) diz:

O projeto de reforma universitária procurou responder a duas demandas contraditórias: de um lado, a demanda dos jovens estudantes ou postulantes universitários e dos professores que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas para e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade; de outro lado, a demanda dos grupos ligados regime instalado com o golpe militar de 1964 que buscava vincular mais fortemente o ensino superior aos mecanismos de mercado de e ao projeto de político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional. (p.24)

A reforma do ensino superior, desta forma, na verdade, reorganizou o ensino universitário mais de acordo com os padrões da racionalidade tecnológica que de racionalidade crítica e criativa norteadoras da nova universidade proposta pelo grupo de estudantes e professores universitários que reivindicavam a abolição da cátedra, a autonomia universitária e mais verbas e mais vagas para desenvolver pesquisas e ampliar o raio de ação da universidade. Como produto



típico do regime político instaurado com o golpe militar de 64, a reforma universitária era mesmo uma garantia da ordem socio-econômica.

As faculdades de Filosofia, Ciências e Letras foram substituídas pelas faculdades de Educação, que se tornavam então, responsáveis pelo treinamento de professores e especialistas encarregados de planejar, organizar, administrar, acompanhar e avaliar as escolas e os sistemas educacionais. O treinamento universitário especializado deveria seguir a orientação tecnicista do sistema educacional americano.

O modelo de universidade, a concepção de faculdade de Educação, bem como a organização dos cursos de Pedagogia, vigentes após a reforma universitária, refletiam, em grande parte, a racionalidade tecnológica que também permeava o contexto mais amplo do país.

Assim, é na Reforma do Ensino Superior que o supervisor escolar tem sua formação legalizada nos cursos de Pedagogia, com a criação das habilitações em Supervisão, Orientação, Direção e Inspeção Escolar, operacionalizadas pelo Parecer 252/69 e pela Resolução 02/69 do Conselho Federal de Educação, estabelecendo o currículo mínimo para a formação desses especialistas da Educação.

Vale aqui lembrar a análise de Silva (1991) sobre o aspecto quantitativo da formação dos especialistas pelos cursos de Pedagogia. Embora fossem formados supervisores escolares em maior número, em virtude da necessidade do exercício dessa função para a melhoria do aspecto qualitativo da Educação, a característica básica da formação deste profissional aconteceu relevantemente com ênfase nas técnicas sobre os conteúdos e nos procedimentos sobre os objetivos e finalidades, ou seja, no aspecto tecnicista do contexto educacional de então, onde a qualidade se reduzia e se confundia com o produto quantitativo. (p.7)

A partir de 1971, nova reforma educacional foi estabelecida com a implantação da Lei n.º 5692 que fixava as diretrizes e bases para o ensino de 1º e



2º grau da educação nacional, legitimando para o supervisor escolar a função controladora do ensino em busca da sua melhoria. Sua formação profissional, apesar do aumento de função, não deu conta de manter a qualidade da escola.

O supervisor escolar, que nesta trajetória histórica esteve a serviço dos ideais de controle da produção do conhecimento na educação, por buscar melhor forma de apresentar excelentes níveis de “produtividade”, utilizando técnicas e métodos “eficientes” e “producentes”, saiu-se como produto do próprio sistema - fragmentado no conhecimento, inadequado na ação, deficiente na formação e vulnerável aos ideais da classe dominante.

No final da década de setenta, o surgimento de abordagens mais críticas em relação às questões educacionais em geral faz emergir uma certa tendência em questionar as influências americanas e valorizar as nossas tradições educacionais e culturais.

Com a efetivação da abertura política durante o governo do presidente Figueiredo, iniciada na década de setenta ainda no governo Geisel (1974-1979), a censura foi abolida e uma vasta literatura educacional mais crítica pôde ser produzida e disseminada no País, fato que influenciou decididamente no processo de construção da nova LDB, que viria a iniciar-se oficialmente no ano de 1986, durante a IV Conferência Brasileira de Educação, em Goiânia.

Ainda na década de 70, manifestações de educadores progressistas, defensores de uma Pedagogia Crítica levam a categoria a organizar-se politicamente realizando congressos de supervisores e orientadores educacionais, conferências de educação, reuniões anuais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), entre outros.

Os movimentos de resistência das entidades representativas dão origem à criação de associações de classes, entre as quais a dos supervisores educacionais, consolidando, dessa forma, uma preocupação com os resultados da política



educacional do Estado autoritário que centrava na ação dos educadores a garantia da hegemonia burguesa.

Nogueira (1989) lembra, em sua obra, experiências de *questionamento aos técnicos em educação e a crítica que se fazia na época à escola brasileira como reprodutora do sistema instituído e à visão da educação como investimento ... alimentadas pela circulação em nosso meio da obra de Bourdieu*. (p.58)

No período de 1978-1985 as associações estaduais dos supervisores educacionais realizaram anualmente em diversas capitais de norte a sul do País o Encontro Nacional de Supervisores de Educação (ENSE), com o objetivo de promover a melhoria e a expansão da supervisão Educacional brasileira como mediadora do espaço educacional, além das reflexões sobre o curso de Pedagogia e Educação, isto é, concepções de formação e exercício profissional (Nogueira, 1989, p.125).

No cenário nacional os anos 80 marcam vários acontecimentos, cujas consequências *provocaram significativas alterações na vida do País [que] aumentaram a indignação da opinião pública e desencadearam greves de protestos e o protesto geral dos trabalhadores* com a mobilização da grande maioria população. (Nogueira, 1989, p.55)

Para os educadores o contexto era de lutas políticas socio-educacionais. Com visão voltada para os aspectos sociais, passam a dar à educação um enfoque sociológico fundamentado na dialética das idéias progressistas teorizadas por educadores brasileiros. Destacam-se, então, Paulo Freire (Educação Libertadora), José Carlos Libâneo (Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos), Dermeval Saviani (Histórico-crítica), entre outros.

A época foi marcada também pela reativação, reestruturação e criação de entidades representativas de classes profissionais nacionais e estaduais, entre outras, a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional dos



Docentes do Ensino Superior (ANDES), desencadeando um *processo de discussão da dimensão política do ato educativo e do compromisso do educador como um dos agentes de transformação da realidade social e da necessidade do seu engajamento com os movimentos populares*. (Nogueira, 1989, p.54)

Nesse contexto, a categoria dos supervisores educacionais busca, como as demais, a sua identidade e a sua regulamentação para o exercício profissional.

A questão da definição da nomenclatura a ser utilizada pela categoria refletia então para os supervisores a necessidade de um posicionamento de concepções mais amplas sobre a natureza da educação diante da luta de regulamentação da profissão. Entendia a categoria que a denominação *supervisão escolar* constante nos documentos oficiais (Lei 5540/68, Parecer 252/69, Lei 5692/71 e Projeto de Lei 1761-D/79, entre outros de nível estadual e municipal), representava o limite do raio de ação dos supervisores dos estabelecimentos oficiais de ensino, ou seja, no interior das escolas. (Medeiros&Rosa, 1985, p.86)

Nogueira (1989) registra em seu estudo que, como resultado de reflexão e debates entre representantes das associações,

a categoria define-se pela designação de supervisor Educacional por ser mais abrangente e caracterizar melhor a área de atuação deste profissional: educacional. Isto por considerar que hoje os serviços de tal profissional não se restringem ao âmbito escolar, ao contrário, se ampliam. (p.57)

Reunidos em Brasília no ano de 1979, os representantes das associações tinham também como objetivos estudar, analisar e reformular o Projeto de Lei n.º 1761/79, que, se aprovado, regulamentaria o exercício da profissão do supervisor educacional.

Três anos depois o Diário Oficial da União de 19 de julho de 1982, Seção I, publicava, entre os despachos do presidente João Figueiredo, a Mensagem n.º 304 que justificava o veto a esse projeto de lei, transcrito na íntegra por



Medeiros&Rosa (1985), analisando o claro descaso do poder público para fazer regulamentar o exercício da profissão do supervisor educacional. (p.51)

Sem avançar nesse sentido, o supervisor educacional atravessa os anos 80 ouvindo a sua negação como especialista da educação daqueles que, fundamentados nas teorias crítico-reprodutivistas, cujos princípios são de negação do especialista, e crítico-não-reprodutivistas, que, embora não negando o especialista, relutam em admitir-lhe espaço, (principalmente para o supervisor educacional), alegando que a educação é construção coletiva e compromisso de todos. (Lócco, 1987, p.134)

Na década de 90 as discussões se intensificaram, presenciando-se, nos dias de hoje, reformulações dos cursos de Pedagogia por algumas IES que vêm paulatinamente ampliando a oferta tradicional das habilitações indicadas pelo Parecer 252/69 do CFE/MEC, incluindo aquelas voltadas para atuação em outros âmbitos profissionais.

Atualmente, as discussões voltam-se para as questões da regulamentação da formação e do exercício profissional da área, enquanto o debate continua entre o MEC e os profissionais da educação, tendo estes, com a promulgação da nova LDB (Lei n.º 9394/96) em seu Art. 64, a garantia da formação de profissionais da educação para supervisão educacional, além das outras, em nível de graduação nos cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação.

Reunidos, recentemente, no mês de junho de 1999 no V Congresso Nacional de Supervisores Educacionais e X Encontro Estadual de Supervisores Educacionais em Canoas/RS, profissionais da área de todo o País discutiram os novos rumos da formação e do exercício profissional para o próximo milênio a partir do tema “supervisão – Resignificando o significado” e dos subtemas “O papel do supervisor na transformação da Educação, desafio para a formação”; “O papel das agências formadoras na formação do supervisor”; “A escola para os novos tempos e a contribuição do Projeto Político Pedagógico (PPP), desafio para a transformação”.



Com base no painel apresentado durante o congresso, algumas instituições formadoras de supervisores educacionais demonstraram tendência em ofertar o curso de Pedagogia com habilitações mais voltadas para a atuação do pedagogo em outros espaços além do escolar (empresarial, social, hospitalar e outros) transferindo a formação do supervisor educacional para o nível da pós-graduação. Outras instituições, segundo seus representantes no painel, continuam ofertando o curso de Pedagogia na estrutura do Parecer 252/69, apenas acrescentando outras habilitações.

Estiveram presentes presidentes da Federação Nacional das Entidades Representativas dos Supervisores Educacionais (FENERSE) e das associações estaduais da categoria; representantes do MEC e de IES; os professores José Leão Falcão Filho, Iria Brzezinski e Ilma Passos Alencastro Veiga, como palestrantes e debatedores, todos dando significativas contribuições para o tema central, para os subtemas e para as mesas de interesses.

As mesas de interesses abordaram, concomitantemente, os temas “A supervisão Educacional – resignificando o significado”, “O supervisor – um investigador na educação”, “Novos paradigmas para a profissão da supervisão Educacional”, “Os caminhos para a constituição da ação integrada na escola”, e “A caminho da regulamentação do supervisor Educacional”.

No congresso, em geral, as perspectivas dos profissionais presentes apresentaram-se voltadas para a formação do supervisor educacional, conforme vem preconizado na nova LDB (Lei n.º 9394/96).

Pressupõe-se que, se correto for, a questão principal dos cursos de Pedagogia não tem sido sobre o que precisa mudar na estrutura de oferta das habilitações. Caso se esteja buscando realmente uma mudança profunda e verdadeira na formação do pedagogo, o fundamental, neste momento, seria rever as concepções acerca da natureza da educação que circulam no interior do curso, muitas vezes ultrapassadas e/ou equivocadas; a veiculação reprodutivista de metodologias anacrônicas que o cotidiano da escola já não tolera mais e substituir



urgentemente o tratamento acadêmico dado ao aluno da Pedagogia por um tratamento de profissional para profissional, que na maioria das vezes tem sido um tratamento escolar de professor-aluno.

2. A supervisão escolar no contexto paranaense

Dessa caminhada pela história da educação brasileira, perseguindo a trajetória da supervisão educacional, toma-se aqui um atalho, seguindo rumo à educação paranaense, em busca, também, das raízes que deram origem à supervisão escolar no Estado do Paraná. Nesse percurso, em sentido inverso, podem-se reviver fatos históricos em cuja visualização o reconhecimento de marcas indeléveis do passado é condição necessária para que se possa compreender a ação da supervisão escolar que se tem hoje nas escolas paranaenses.

Esse atalho da história educacional pelo Paraná, semelhante aos dos demais estados, já se sabe que conduz comumente ao ponto da origem da supervisão escolar brasileira - a inspeção escolar, atalhos esses já percorridos por alguns pesquisadores paranaenses, destacando-se Lócco (1987), Sibut (1993), entre outros. Interessante é de se notar que nos estudos da supervisão escolar, a grande maioria dos autores referem-se à inspeção escolar como sua origem; entretanto há uma lacuna no sentido de estudos mais minuciosos de como de fato isso ocorre. Por esse motivo é que no presente estudo faz-se a opção pelo detalhamento do surgimento da inspeção como precursora da supervisão ao nível do Brasil e conseqüentemente do Estado do Paraná, como uma possibilidade de melhor compreender as dificuldades que a categoria dos supervisores enfrenta para fazer valer o seu espaço de atuação nos diversos níveis do sistema educacional.

Existem na provincia [do Paraná], 29 cadeiras de primeiras letras frequentadas por 615 alunos; ha 12 professores efetivos, 5 interinos, 6 contratados e 3 cadeiras vagas... (Moacir, 1939-40, p.228), assinalava em 1854, em seu relatório, o então presidente conselheiro Zacarias de Goes e Vasconcelos



sobre a situação da instrução paranaense, entre outros dados que revelavam as dificuldades interpostas para fazer progredir a organização do ensino, no cumprimento da lei de 1846 da província de São Paulo.

No início da sua colonização, lembra Lócco (1987) em seu estudo, a província do Paraná dependeu basicamente de São Paulo, razão pela qual surgiu aqui um tipo de economia periférica. Ou seja, pela sua situação geopolítica, historicamente, o Paraná desenvolveu-se na dependência de outros estados nos seus aspectos econômicos e culturais, em consequência do que também o ensino via-se respaldado nas experiências educacionais desenvolvidas em outras províncias.

Em 1884, sob a presidência de Dr. Brásilio Augusto Machado de Oliveira, organizou-se um plano de reforma do ensino com base nos princípios da Escola Neutralidade de São Paulo, quando os pontos principais daquela organização de sistema escolar, adaptados ao ensino primário e secundário do Paraná, apontavam a necessidade de modificar a escola normal que, segundo a visão do presidente,

tal como está constituída, não preenche os fins que inspiraram a sua criação muito embora tenha passado por muitas transformações; é uma escola de retórica, nada mais; ... Por isso, e como primeiro passo, depois de delineado o programa de ensino, projetei a criação de uma Escola modelo cuja pedra angular é a instrução prática, e mandei, segundo o esboço por mim organizado, levantar a planta do edifício que a tanto se prestasse. (Moacir, 1939-40, p.335-6)

Aprovada a escola pela Lei 819 de 11 de novembro de 1885, o governo foi autorizado a fazer as alterações sugeridas no Regulamento do ensino obrigatório. Em consequência, os cargos de inspetores paroquiais nas localidades foram extintos e a suprema inspeção passou ao diretor geral da instrução, a quem deveriam ser encaminhados relatórios trimestrais dos chefes superintendentes.

Embora, no ano seguinte, o relatório do presidente E.A.Taunay tivesse apontado que o ensino obrigatório vinha dando alguns resultados, não por conta da legislação, mas pela boa vontade de alguns cidadãos, no último ano do regime



imperial Dr. José Cesário de Miranda transcrevia a situação de decadência em que o ensino na província paranaense se encontrava.

Sem acreditar nas condições de organização e nos resultados benéficos do ensino, a comissão especial nomeada para mais uma reorganização do ensino público, posiciona-se contrária ao sistema de inspeção, dizendo que *Tal inspeção é antes pretexto de politicagem do que um meio eficaz de tornar o ensino real*, e sugere:

Não sendo possível crear a inspeção remunerada, com deveres definidos e responsabilidade certa, pensa a comissão que a inspeção coletiva pelos os imediatamente interessados no desenvolvimento do ensino quais os pais e tutores e patronos dos que vão frequentar a escola. Dessa inspeção farão parte agentes do governo. Creem conselhos paroquiais, quatro ou seis membros presididos pelos delegados literarios nas sedes de todos os municipios. Estes por sua vez concorrerão para formarem um Conselho superior de instrução publica da provincia elegendo dois ou quatro membros. O conselho superior sera presidido pelo presidente da provincia, e se comporá do diretor geral da instrução e dos diretores do Instituto paranaense, da Escola normal, de dois eleitos por todos os professores da provincia, e de um eleito por todos os diretores de collegios particulares. Os detalhes desta organização de inspeção e que versarão sobre a fiscalisação das escolas, arrolamento da população escolar, alistamento de eleitores paroquiais do ensino, lançamento das contribuições da taxa escolar etc., serão indicados oportunamente. O que importa com tal sistema de inspeção é interessar grande numero de cidadãos pelo desenvolvimento da educação popular, tornar esta mais simpatica ao povo, e digna de merecer sua atenção. Restringindo a quantidade de escolas publicas, muitas das quais são inuteis, pode-se atender, sem aumento de despesa da verba do orçamento da provincia, aos reclamos do ensino. (Moacir, 1939-40, p.345-6)

Vista como elemento fundamental para o funcionamento do sistema, a inspeção escolar sempre representou para administração central uma possibilidade controladora das decisões centralizadas, através da sua função política.

Um pequeno avanço que se pode perceber nesse processo de tentativas de organização do sistema de ensino no Estado acontece no período de 1910-1920, quando a Inspeção passa de administrativa para técnica. Ou seja, vislumbra-se aí a



possibilidade de uma ação mais voltada para os aspectos pedagógicos, embora fosse fundamentada pela “técnica” de ensinar.

No entanto, essa inspeção técnica, como proposta, consolida-se no Estado somente nas décadas seguintes com a criação das funções de inspetor geral, de diretor geral, de superintendente de ensino e de docente visitador, responsáveis pelo nível central; dos delegados fiscais para a inspeção da inspeção; do inspetor de distrito em nível regional; do sub-inspetor e do inspetor local nos municípios e do diretor em nível de unidade escolar.

Tratava-se de funções circunscritas desempenhadas por pessoas representantes do poder local, sem qualificação pedagógica (juizes, párocos e políticos), tendo sido incluídos os *professores* somente mais tarde, por volta de 1940.

Fundamentados a partir de idéias centralizadoras, na verdade, pelo que se pode analisar, tais medidas pouco contribuíram para o avanço na tentativa de modernizar o sistema educacional paranaense.

Mais tarde, por força da Lei Orgânica do Ensino Primário e do Ensino Normal de 02/01/1946, são criados o MEC, em 1946, e a Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC), em 1947.

Com isso, perspectivas de avanços parecem emergir, pois as questões educacionais antes subordinadas a órgãos que tratavam de outros assuntos juntamente com os da educação, passam então para órgãos específicos da área, o MEC em nível nacional e a SEEC em nível estadual.

A organização do sistema estadual de ensino proposto no Art. 25 dessa legislação gerou na época oportunidade de discussões acerca da descentralização das ações, articuladas e implantadas, porém, só mais tarde com a aprovação da LDB no ano de 1961.



Para esse período, ainda vale lembrar, como influências significativas para o avanço da organização do sistema educacional no Paraná, a criação de IES e do Centro de Pesquisas Educacionais do Paraná (CEPE), que resultou, na década seguinte, na criação do Centro Nacional de Pesquisas Educacionais (CENPE) e dos CERPEs em nível regional, destinado ao estudo e análise da produtividade dos sistemas de ensino.

Iniciando uma nova década, a de cinqüenta, o Paraná não desiste de buscar a concretização de um trabalho de ações descentralizadas e para tal cria as Inspetorias Auxiliares de Ensino (IAE) através da Lei n.º 644 de 20/04/1951.

Além das tarefas administrativas, cabia às IAEs realizarem o trabalho de assessoramento técnico-administrativo às escolas da localidade e dos distritos, inclusive as da zona rural, pertencentes, na época, na sua grande maioria, à rede pública estadual. (Lócco, 1987, p.68)

Ao pessoal de apoio das IAEs e aos “orientadores pedagógicos” cabiam as tarefas pedagógicas de divisão do programa de ensino, elaboração de sugestões, visitas, elaboração de provas mensais, elaboração, aplicação e correção dos exames finais.

Durante as visitas constatava-se o cumprimento dos programas de ensino através do diário do professor e do caderno dos alunos, atitude que deixou marcas profundas de distanciamento entre professores e supervisores em relação ao exercício da supervisão educacional, sentidas até nos dias de hoje em muitas escolas.

Precursora da supervisão educacional, é dessa época que surge a orientação pedagógica ao nível da escola.

Indicado pelo diretor da escola, sua função era exercida por um professor cuja prática de magistério primário destacava-se pela dedicação e eficiência.



Havia um, ou mais, orientador pedagógico, conforme o número de turmas da escola, e o trabalho realizado era apenas reconhecido não havendo remuneração, ascensão profissional ou prazo determinado para o seu exercício.

As atividades realizadas por esse orientador pedagógico passaram então a ser as mesmas do orientador pedagógico das IAE.

Desse modo, como lembra Lócoco (1987), pode-se perceber certa semelhança entre a sistemática adotada pelos orientadores pedagógicos para assessorar os professores que em sua maioria eram leigos e o caráter de inspeção que herdaram.

Avançando no tempo e no processo de organização do sistema de ensino, o Estado do Paraná busca, na década de 60, mais uma vez consolidar as idéias de descentralização administrativa e pedagógica com a criação agora das Inspetorias Regionais de Ensino (IRE), regionalizando o estado em cinquenta inspetorias.

Cada IRE enquadrava sob sua responsabilidade as respectivas IAE locais de sua região escolar abrangente.

No entanto, é a partir de 1963 que as escolas paranaenses vêm consolidada a possibilidade da efetiva descentralização pedagógica, quando é criado o Serviço de Supervisão-Setor Paraná (SS-PR). Instituído pelo MEC em todo o país, cuja finalidade era treinar professores leigos que representavam, então, 72% da totalidade de professores do Brasil.

Ligado ao Centro de Pesquisas Educacionais, órgão técnico da SEEC, o SS-PR compunha-se de uma equipe ainda central, com atividades de nível estadual e outra equipe regional de supervisão das IREs e IAEs que atuavam junto às escolas.

Era responsável naquele tempo a professora Leonor Lezan e o objetivo principal visava o aperfeiçoamento dos professores diante da realidade educacional paranaense que se apresentava com 1.782 professores ainda leigos em



1967, cuja preocupação resultou na criação do Centro de Treinamento do Magistério Paranaense (CETEPAR).

A capacitação dos supervisores e o apoio técnico e financeiro vinham dos acordos entre o Brasil e organizações internacionais (MEC/USAID¹²/UNESCO¹³).

Nos últimos anos da década de 60, o Paraná não diferentemente dos demais estados brasileiros, vê-se em meio às reformas administrativas de ordem geral em nome do processo político de modernização do País, ainda que de forma conservadora através de decretos e leis.

*O Paraná, no entanto, ainda estava às voltas com a tarefa de consolidar a proposta de descentralização da LDB e, só na década de setenta é que vai efetivar as propostas ditadas pela esfera federal. É interessante notar que a organização que caracterizou a década atingiu também a categoria dos professores, que tiveram seu Estatuto do Magistério aprovado em 1968.*¹⁴ (Lócco, 1987, p. 85)

Os anos 70 são marcados pela aprovação em nível nacional da Lei 5692/71 que reformula o ensino de 1º e 2º graus em todo o País e, no nível do Paraná, o Estatuto do Magistério através da Lei Complementar n.º 7 de 26/12/1976, ainda em vigor.

Atendendo à nova legislação nacional da educação, o Serviço de supervisão escolar é implantado, conforme o Plano Estadual de Educação, através do convênio PREMEN¹⁵-SEEC e executado pelos Núcleos Regionais e Locais de Orientação e Avaliação (NRLOA). Em 1974 é criado e oficializado o Sistema de Supervisão Escolar (SSE) em três níveis: o SUPEC (central), o SUPER (regional) e o SUPEL (local), cujas tarefas eram cumprir o cronograma de implantação previsto no Plano Estadual de Educação.

Da proposta inicial de capacitação profissional dos professores envolvendo todos os níveis, as diferentes redes e todos os graus e modalidades de ensino, as

¹² USAID – United States Agency for International Development.

¹³ UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, ciência e Cultura.

¹⁴ Lei n.º 5871, de 06 de novembro de 1968.

¹⁵ Programa de Expansão e Melhoria do Ensino.



funções básicas do supervisor passam, conforme o Plano Setorial de Educação e Cultura, às questões de currículo no nível central.

Embora a supervisão Educacional tenha sido utilizada no Paraná para a implantação e consolidação da reforma do ensino do 1º e 2º graus, a supervisão de 2º grau demorou mais a se efetivar ao nível da escola.

Bem analisado por Lócco (1987), é de fundamental importância destacar que, no Regulamento n.º 207/75, da SEEC do Paraná,

... o Sistema de supervisão escolar não aparece na estrutura de forma explícita. Implicitamente, se situa no Capítulo V – Nível de Execução Programática, que abrange os Departamento de Ensino de 1º Grau, 2º Grau, Supletivo e de Educação Especial e a Coordenadoria dos Núcleos Regionais, nas competências de cada um dos Departamentos e Coordenadorias, assim como nos objetivos da SEEC (Artigo 3º, Item XII). (p.98)

Concluindo a autora: *esse deve, certamente, ser um dos motivos porque a supervisão no Paraná tem sofrido tantas reformulações a cada mudança nas Chefias, pois a sua estruturação ficou em aberto.* (p.98)

Certamente em decorrência disso, as diversas alterações ocorridas na supervisão escolar no Paraná, desde a sua implantação em 1973, concorreram significativamente para a desestabilização de uma ação mais concreta e contínua.

Além do movimento de centralização-descentralização, a supervisão escolar enfrentou, também na sua estruturação, conflitos políticos corporativistas internos gerados entre pedagogos de formação geral e pedagogos de formação específica.

Naquele tempo, época de conflitos de ordem geral no País ocasionados pelo descontentamento e indignação de caráter social, a população organiza-se em entidades de classes, em oposição aos ideais desenvolvimentistas impostos pelo poder público. Na categoria dos educadores a ordem era contestar toda e qualquer forma de política de divisão do trabalho importado dos modelos norte-americanos, que tinham nos acordos internacionais a via de acesso ao sistema educacional.



Nesse contexto, o Parecer 252/69 do Conselho Federal de Educação (CFE), atendendo a Reforma do Ensino Superior (Lei n.º 5540 de 28/11/1968), deu as diretrizes para a reestruturação dos cursos de Pedagogia de modo que passassem a ofertar as habilitações profissionais de Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção Escolar, necessárias para “especializar mão-de-obra” que pudesse fazer funcionar a estrutura do sistema educacional recentemente implantada.

Desse modo e naquele contexto, a geração dos conflitos foi inevitável, marcando adiante sério movimento de descrédito ao exercício da supervisão escolar.

Na efervescência da mobilização de resistência nacional a partir das entidades representativas que se organizavam em classes, os supervisores educacionais do Paraná como os de outros estados se mobilizam e criam em 1978 a Associação Paranaense dos Supervisores Educacionais (APARSE).

Dois anos depois o Paraná era a sede do II Congresso Nacional de Supervisores em Educação,¹⁶ cujo objetivo era reunir profissionais de supervisão educacional e áreas afins de todo o País para refletirem juntos sobre a qualidade do processo de supervisão visando o seu aperfeiçoamento e a identificação dos componentes do contexto educacional brasileiro a fim de caracterizar a função supervisora e também examinar a ação supervisora no processo educacional.

A discussão dos 1500 participantes teve, nesse Congresso, como tema central *A função supervisora no contexto brasileiro* e os subtemas:

Caracterização da supervisão Educacional no atual contexto; A ação integrada da supervisão Educacional com as outras especializações; Perspectivas do supervisor; O treinamento em serviço com viabilidade de formação de recursos humanos em supervisão – Unidades Federadas; A atuação do supervisor (competências básicas); As Associações dos Profissionais da Educação como entidade de caráter técnico e político. (Nogueira, 1989, p.130-1)

¹⁶ Curitiba, 16 a 20/10/1979.



Nesse período turbulento de consolidação da implantação da supervisão escolar do Paraná, por um lado, com ênfase tecnicista nas funções básicas por conta da Reforma do Ensino realizada pelo poder público e, por outro, no aperfeiçoamento profissional de caráter político pelos ideais da categoria, os supervisores enfrentam inúmeras dificuldades ocasionadas pelo descaso da SEEC em determinar obrigatoriedade de formação específica para o ingresso oficial e exercício profissional na função de supervisor escolar/ educacional.

A indicação é feita utilizando-se “comandos políticos” com prevalência do critério da “indicação política” sobre o da competência técnica, diz Lócco (1987, p.113). O ingresso e o exercício para a função dá-se como na tradição colonial, como um cargo do sistema educacional apenas político sem necessidade de conhecimento técnico-profissional algum.

Apesar da publicação oficial de abertura de vagas para concurso de ingresso de especialistas da educação, apenas a possibilidade de transposição do padrão de professor primário para o de especialista foi dada aos profissionais nos anos de 1979¹⁷ e 1981¹⁸, caracterizando-se como uma medida do poder público para atenuar o problema e, ao mesmo tempo, atender a política de pessoal demandada pela legislação do magistério paranaense em seu Artigo 2º, Inciso I, em contraposição ao parágrafo 1º do Artigo 3º da mesma Lei.¹⁹

Em 1979, num episódio conhecido entre os professores paranaenses como “Pesadelo do Tarumã”, relata uma professora do NREL, personagem desse pesadelo, que caravanas e caravanas de professores dirigiram-se do interior do Estado para Curitiba em busca de dez vagas e de reconhecimento profissional. O transtorno gerado pelo fato causou grande constrangimento entre os professores que para lá se deslocaram. Logo depois, com nova representação no governo estadual, diz a professora, a dignidade do professor foi respeitada, quando em

¹⁷ Decreto 1041 de 30/08/79, publicado no Diário Oficial em 31/08/79.

¹⁸ Lei 00013 de 22/12/81, publicada no Diário Oficial n.º 198, em 28/12/81.

¹⁹ Lei Complementar n.º 7 de 22/12/1976.



1981, houve um novo enquadramento de pessoal especialista, nesta ocasião num processo mais descentralizado e menos desgastante.

Em decorrência, também, da estruturação em aberto do Serviço de Supervisão, referida por Lócco (1987), e agravada pela alternância política de governos, ainda na década de 80 novas reestruturações ocorrem em todos os níveis de ação da supervisão estadual.

A supervisão local passa a ser exercida pelos coordenadores pedagógicos dos estabelecimentos nas atividades de coordenar e avaliar os resultados do ensino no âmbito escolar, a regional, pela equipe de supervisão do NRE na implementação, coordenação e avaliação das atividades de ensino das IREs do núcleo e a equipe desta inspetoria, nas mesmas atividades em relação às escolas da sede e das diversas IAEs da IRE e a central, pelos supervisores dos Departamentos na elaboração das diretrizes e na promoção da operacionalização junto às equipes dos NREs.

De forma mais equilibrada e descentralizada o serviço de supervisão parecia avançar, o que, no entanto, não significava, infelizmente, que a ação deixasse de fundamentar-se em concepções funcionalistas onde um nível central define as diretrizes, o regional implementa, coordena e avalia e o local apenas faz executar.

Como exemplo, neste período a Secretaria de Estado da Educação (SEED) implanta o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA) nas 1ª e 2ª séries do 1º grau, visando ampliar o tempo necessário para os alunos se alfabetizarem e assim, estrategicamente modificar os índices estatísticos de evasão e de repetência concentrados na 1ª série. Por força legal, o projeto de CBA da SEED foi incorporado em toda a rede estadual a partir de 1989, abrindo demanda nas escolas para um ou mais supervisor escolar implementar o projeto educacional.



Ainda neste período o Estado passou por uma ampla reorganização curricular fundamentada nas concepções dos teóricos críticos da educação brasileira e nas contribuições teórico-piagetianas sobre a construção do conhecimento. A estrutura de funcionamento da SEEC sofreu outras modificações por conta do enxugamento de pessoal administrativo. Foram extintas as IREs e as IAEs, permanecendo apenas os NREs e setores de Documentação Escolar nos municípios. Quanto à supervisão permaneceram a Equipe de Supervisão Central na SEED e a Equipe de Ensino nos NREs composta por diversos especialistas, entre os quais um responsável pela supervisão escolar que, além de assegurar a implementação das propostas da SEED, faz acompanhamento do trabalho escolar e dá orientações na superação das dificuldades.

Foi um período turbulento de consecutivos desentendimentos entre representantes do poder público e categoria de professores em geral, pelo que se pôde analisar. O movimento de idéias crítico-reprodutivistas desencadeado pelos educadores brasileiros marca fortemente o período com movimentos contínuos de greves nas escolas. A categoria dos professores sofre enorme desgaste perante à opinião pública causado pela veiculação de matérias nos meios de comunicação locais e nacionais sobre os movimentos “contra” os governos da época.

Após tanta turbulência, um novo tempo, semelhante ao de uma decantação, parecia haver tomado conta do meio educacional no Paraná. Anos 80, década nova, nova administração na SEED, novas idéias, novas esperanças... Tempo marcado pela abertura política, com eleição direta do povo, para a escolha dos governadores dos estados brasileiros.

Assumindo o desafio de inovar o novo secretário estadual de Educação²⁰ propunha, então, uma

política educacional pautada na escuta atenta das demandas da rede, sem querer impor soluções milagrosas. ... voltada à melhoria do trabalho nas escolas, capacitação permanente e respeito ao trabalho em andamento. ... efetiva descentralização do poder, ampliando a autonomia administrativa e financeira das escolas bem como, buscando incentivar participação da

²⁰ Gestão administrativa no período de 1991-1994.



comunidade escolar no projeto pedagógico da escola e na escolha dos seus diretores. (Abrahão, 1992, p.5)

Em dez anos de experiência como supervisora escolar na rede pública estadual, pude acompanhar *in loco*, como sujeito do processo, o desafio de inovar.

Na verdade, foram várias as visitas empreendidas às escolas pelo então secretário, levando apoio necessário à comunidade escolar para a implementação da nova política educacional da SEED tendo, à época, os professores Moacir Gadotti (USP) e Eronita Silva Barcelos (UNIJUI) como consultores da Comissão de Estudos do Processo de Construção da Educação do Paraná na Perspectiva do Projeto Pedagógico das Escolas.

Por conta dessa nova política educacional, a comunidade escolar foi chamada à participação em diversos eventos com a presença do secretário e/ou dos consultores.

Novas perspectivas pareciam descortinar-se nos horizontes do magistério público paranaense. Parecia para o secretário, governo e magistério, que uma nova conduta marcava o início de uma etapa de entendimentos, somando-se os esforços em busca da melhoria da qualidade do ensino no Estado do Paraná.

Por ocasião dos contatos diretos com as escolas, a Secretaria da Educação passou a perceber um trabalho criativo por parte dos professores, como parte integrante do cotidiano escolar que tinha a sua realização além da sala de aula, os “projetos especiais” ou “extracurriculares”, assim denominados nas escolas. Tais projetos eram desenvolvidos, ligados às questões de ecologia, esporte, língua estrangeira, feira de ciências, banda, fanfarra, coral, atendimento de contraturno aos alunos com dificuldades de aprendizagem, entre outros, para os quais os professores passaram a reivindicar o apoio da SEED, no sentido de disponibilizar-se carga horária para atendimento dos alunos e para estudos teóricos em grupo, com remuneração extra e material específico, entre os outros requisitos.



Foi, então, a partir dessa proposta que a SEED paranaense percebeu a necessidade de as escolas possuírem um projeto pedagógico global explícito e assim, o discurso da *autonomia* passou a integrar o interior da escola, entre um conjunto de idéias inovadoras - “perspectivas democráticas”, “escola cidadã”, “projeto político pedagógico”, “escola de cara própria”, entre outros.

Diante do exposto, pode-se claramente perceber que a autonomia da escola pública paranaense já vinha se implantando, ainda que acanhadamente, no interior do próprio grupo da comunidade escolar, tal como foi percebido através das visitas da secretaria às escolas. Veja-se que a própria SEED/PR, na pessoa do senhor secretário, assim se manifestou:

A Secretaria de Estado da Educação, começou a perseguir, no segundo semestre de 1991, a meta de induzir todas as escolas a definirem o seu projeto maior, de tal modo que toda sua ação fosse “curricular”, superando a dicotomia entre curricular e extracurricular. A Secretaria de Estado da Educação começou a entender que muitas escolas consideravam o currículo “do governo” e “seu” o extracurricular. E mais, ... ficou claro que as iniciativas extracurriculares eram apresentadas à comunidade como conquistas da escola... (Abrahão, 1992, p.5)

A partir daí as escolas passaram então a elaborar, cada qual o seu PPP, não como uma necessidade natural de estar registrando suas metas, seus objetivos, seu desenvolvimento de trabalho ou a sua história, mas sim com a principal finalidade de cumprir e atender a mais uma das exigências das “inovações” da política educacional da SEED.

É de se lamentar que as idéias de *sujeito e normas*, colocadas por Silva (1996, p.73-5), não tenham sido consideradas explicitamente pela SEED, em seu conceito de autonomia. O pressuposto foi que todos os envolvidos passariam a participar, segundo as normas por ela estabelecidas, mesmo porque o que se levou em conta, principalmente, foi que a autonomia da escola pública deveria ser uma proposta inovadora que, colocada pela administração como política educacional, viesse a repercutir como marca do governo de então. *Nesse sentido, faz parte integrante da noção de autonomia também a idéia de poder,*



considerado como a capacidade de influenciar coisas e pessoas de modo a obter sua adesão aos propósitos do sujeito. (Silva, 1996, p.59)

A partir de então, infelizmente, os PPPs de grande parte das escolas passaram a ser realimentados ano a ano e apresentados formalmente à Secretaria de Educação como cumprimento de objetivos e prazos por ela estabelecidos. Em meio aos ideais colocados pelo discurso da autonomia da escola pública, aos poucos a importância desses projetos vem sendo substituída por outros, colocados pela administração de forma centralizada para operacionalização pelas escolas.

Dentre os novos projetos da SEED, as escolas paranaenses hoje voltam a sua atenção para a execução do Programa de Adequação Idade-Série (PAI-S)²¹ que visa proporcionar a adequação do aluno à relação idade-série. Trata-se de um trabalho pedagógico com metodologia adequada para acelerar a aprendizagem do aluno levando-o a atingir os conhecimentos necessários à série que deveria estar freqüentando de acordo com a sua idade. São alunos que por motivos diversos - multirrepetência, ingresso tardio na escola, afastamento da escola por desistência, trabalho, doença ou mudança, entre outros - ficaram com idade além da série em seu tirocínio escolar. À escola cabe apenas a operacionalização do projeto, visto que todas as orientações das normas a serem cumpridas vêm preestabelecidas, fato que leva a equipe escolar a sobrepor as preocupações burocráticas (preenchimentos de fichas, coleta de dados, entre outros) às pedagógicas. O material utilizado em sala de aula vem pronto e professores e alunos preocupam-se apenas em realizar as atividades propostas. O fundamento pedagógico do trabalho é construtivista, entretanto sua execução didática é operacional-comportamental, assessorado pelo supervisor escolar.

Um outro trabalho que se contrapõe ao discurso da autonomia da escola pública é o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná, cujo objetivo pretende caracterizar a qualidade do ensino paranaense, oferecendo subsídios para o aprimoramento do sistema educacional. Implantado a partir de

²¹ Conhecido na comunidade escolar como *Correção de Fluxo*.



1995, o programa tem avaliado a aprendizagem dos alunos que chegam à 4ª e 8ª séries do ensino fundamental, em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

Com tal trabalho, o supervisor escolar tem seu tempo pedagógico do cotidiano escolar desviado para processar a operacionalização das tarefas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado do Paraná, isto é, elaborar gráficos, tabular e analisar dados a serem devolvidos em relatórios para a SEED.

Não que tal trabalho não tenha importância para a escola. Pelo contrário. Através da apresentação dos dados assim organizados tem sido possível analisar os focos de dificuldades no processo de ensino e aprendizagem e o necessário redirecionamento do mesmo processo. Ocorre que, se o trabalho pedagógico for autônomo, todo o processo de avaliação será inerente a ele, ligado por sua própria natureza.

No ano de 1993, a SEED realizou concurso de ingresso oficial na classe D do quadro de especialistas, abrindo 1.293 vagas para supervisor de ensino. Supõe-se que, em decorrência do contato do secretário e sua equipe em visita às escolas, tenha-se percebido a real necessidade da presença do supervisor educacional no cotidiano de cada escola.

Nas administrações que se seguiram, muitos outros fatores, além dos citados e gerados por força da política educacional adotada, têm interferido na conquista da autonomia *pedagógica* das escolas do Paraná. A relativa autonomia das escolas, entendida apenas como administrativa, ao contrário de contribuir para o avanço das questões pedagógicas, tem, na realidade, possibilitado que o exercício da função de supervisão escolar seja indicado politicamente, como cargo de confiança, de um ou outro professor com ou sem habilitação específica para tal, comprometendo desta forma, a qualidade da organização e do desenvolvimento do processo pedagógico das escolas paranaenses.



A atualização profissional continuada dos supervisores escolares vem centralizando-se na SEED desde a última administração²². Alguns poucos cursos de capacitação da área têm sido ofertados na Universidade do Professor em Faxinal do Céu/PR, que, se melhor analisados, tratam mais de reuniões informativas de ordem administrativo-pedagógica que de aperfeiçoamento do conhecimento profissional. Espaço luxuosamente destinado à educação continuada dos professores paranaenses, foi divulgado em nível nacional, para ser uma fonte de conhecimentos do magistério público estadual, mas que tem representado, até o presente momento, um desperdício de recursos de toda ordem, merecendo análise detalhada num estudo mais específico, dada a sua abrangência e destaque. Pode-se, no entanto, facilmente perceber que, se pretendida como uma universidade, ela não vem, por um lado, cumprindo com as finalidades da educação superior contidas nos artigos do Capítulo IV da legislação da educação nacional n.º 9394/96; por outro, se pretendida como um espaço de educação continuada para o aperfeiçoamento dos profissionais da educação, também não tem se enquadrado nos fundamentos proclamados pela mesma legislação em seu Capítulo VI.

Portanto, se a Universidade do Professor não forma nem aperfeiçoa aqueles a quem ela se destinou, tem então, de fato, (conforme denominação da categoria) sido utilizada apenas como um *spa* para tratar do *stress* profissional causado pelo cotidiano escolar e para a atualização das informações administrativas da educação pública paranense.

Em nível regional, esclarece a professora Mônica M^a Figueiról responsável pela supervisão escolar na Equipe de Ensino do NREL que, atualmente²³, cabe a essa equipe apenas realizar reuniões de repasse de informações de caráter administrativo-pedagógico, sem previsão de repasse de verbas para realização de cursos específicos da área para o segundo semestre de 1999.

²² Ramiro Wahrhaftig, secretário estadual de educação no período de 1995-1998.

²³ Alcyone Vasconcelos Saliba, professora da UNB, na atual administração da SEED/PR.



Analisados empiricamente para o presente estudo e apresentados à frente, esses fatores até aqui discutidos têm representado para a supervisão educacional um emperramento, senão um retrocesso, nos avanços de caráter político-pedagógico conquistados ao longo de sua implantação no Sistema Público Estadual de Ensino Fundamental no Estado do Paraná.

Embora a nova LDB (Lei n.9394/96) tenha contemplado a formação e o exercício do supervisor educacional, conforme o contido nos Art. 64, 67 e 88, até o presente momento nada em termos oficiais tem chegado aos profissionais.



CAPÍTULO III

Tecnologia educacional, TV Escola e supervisão escolar

Nunca foi tão fácil invadir tanto espaço, nunca foi tão fácil obter tanta informação. Política, economia, esporte e lazer. Esteja onde estiver... nos chama a atenção o jornal paranaense A Gazeta do Povo em seu anúncio comercial veiculado no Estado do Paraná em 1996, por uma emissora de televisão comercial. É impossível ficar alheio ao mundo tecnológico da informação. Ela está por toda parte e evoluindo numa velocidade incrível!

Para Babin&Kouloumdjian (1989), a tese é de que ... *o meio tecnológico moderno, em particular a invasão das mídias e o emprego de aparelhos eletrônicos na vida quotidiana, modela progressivamente um outro comportamento intelectual e afetivo.* (p.11)

Todos os setores da sociedade humana vivem hoje num espaço de síntese e de novas criações. Há uma nova forma de comunicação, que se dá através de sons, imagens e textos integrando todos os dias em todos os lugares, a informação e a tecnologia. É a globalização do conhecimento em todas as latitudes. O *renascimento tecnológico*, caracterizado como o conjunto de pesquisas, descobertas, inovações e aperfeiçoamento das derradeiras décadas deste milênio (Pfromm Netto, 1998, p.23), traz à tona discussões acerca da necessidade de estar atento para um novo tempo.

É impossível não concordar que estamos vivendo uma fase de transição e de alterações amplas e profundas nas condições de vida em geral. Numa sociedade onde o processo de comunicação, de interação e de troca se dá através da escrita e da leitura basicamente, a substituição da concretude do texto impresso pela imaterialidade do texto eletrônico é uma realidade de época de transformações da qual ninguém pode se eximir. A inserção do homem na sociedade tecnológica tem-se dado a passos lentos, mas caminha; e há que se concordar, é um caminho sem volta...



Sabe-se que o processo de comunicação na história da humanidade teve seu início com a aquisição da linguagem entre os homens das cavernas, caracterizado basicamente pelo uso da oralidade como forma de expressão do pensamento. Evoluindo para a escrita, a comunicação torna os homens leitores silenciosos e visuais que passam a utilizar-se de símbolos para representar seus modos de pensar, de viver, de agir e de construir o mundo do conhecimento. Com o aperfeiçoamento da imprensa no Século XV, Johannes Gutenberg exerce influência fundamental na humanidade em favor da difusão da cultura e do conhecimento. A democratização do conhecimento expandiu-se através dos textos impressos e a alfabetização tornou-se fator indispensável para a vida do cidadão. Hoje, quando ainda convivemos por um lado com índices alarmantes do analfabetismo convencional no país, de outro podemos vislumbrar as possibilidades da leitura e da escrita virtuais, cujo fenômeno vem gerando uma nova dificuldade a ser enfrentada - o "analfabetismo eletrônico".

A Educação transita entre a escola do presente e a escola do futuro. Enquanto os educadores, mais especificamente supervisores e professores, preparam-se para aprender sobre a mídia eletrônica, grande parte dos alunos já sabe utilizar-se dela com espantosa facilidade. A compreensão do fato de que a clientela escolar de hoje são alunos da nova geração do audiovisual e do computador, apontada por Babin&Kouloumdjian (1989) em sua obra, é básico para o entendimento do porquê a escola vir acompanhando a evolução da sociedade com tamanha dificuldade. Não é difícil reconhecer que aquilo que vem ocorrendo comumente para além dos muros escolares, onde os alunos passam a maior parte do tempo de suas vidas, tem chegado à sala de aula de forma ainda um pouco tímida. Esses muros, os mesmos que isolam a escola do dia-a-dia, dos fatos, dos acontecimentos, das mudanças e das transformações que ocorrem à sua volta e pelo mundo afora também "protegem" seus professores, privando-os de caminhar passo a passo com os alunos naquilo que se refere a possibilidades de conhecimento e utilização de todo um conjunto de recursos que a tecnologia coloca à disposição da educação.



Um estudo junto a oitenta pessoas, na maioria docentes responsáveis por escolas televisivas e escolas particulares que não utilizavam o sistema de TV, realizado em 1979 na Costa do Marfim pela equipe do serviço audiovisual do laboratório Irpeacs de Lyon-Ecully, sob a direção de Pierre Babin, comparou os tipos de alunos das diferentes escolas. Transcrito a seguir, o quadro descritivo dos resultados apresentado em sua obra (p.14-5), foi construído utilizando-se os próprios termos empregados pelas pessoas interrogadas.

A CRIANÇA DAS ESCOLAS TRADICIONAIS:

- *Tem mais senso de hierarquia, de disciplina e até de obediência.*
- *Adquire um vocabulário mais preciso, pelo menos os bons alunos, "os que têm memória".*
- *Obtém melhor desempenho no plano da escrita, da composição, da clareza e das ligações conceituais, da gramática e da análise.*

A CRIANÇA DAS ESCOLAS TELEVISIVAS:

- *Mais curiosa e mais viva, pergunta com mais frequência. De linguagem desenvolta, exprime-se facilmente com os companheiros.*
- *Tem menos receio do diálogo com o professor: pode contradizê-lo. Instaure-se um tipo menos hierárquico de relacionamento entre mestre e aluno.*
- *Conhece melhor seu meio porque "o mundo exterior é transportado para a classe".*
- *Conjugando saber e jeito, resolve melhor os problemas que aparecem e não espera que alguém o faça por ela.*
- *Manifesta carência na escrita, na gramática, na análise e na exatidão da expressão.*
- *Mais ativa, empreendedora e criativa, é também mais barulhenta, turbulenta, impolida e indisciplinada. Questiona quase tudo. Seu espírito crítico está desperto.*
- *Seu conhecimento é mais global. Estabelece menos separações entre as matérias ensinadas: assim, História e Geografia interpenetram-se.*



- É uma “criança nacional”: “O programa é nacional e a metodologia homogênea”. Consequentemente, todas as crianças recebem os mesmos ensinamentos, e há menos diferenças por causa dos mestres ou da região.
- Torna-se uma criança de boa média que, pelo impacto uniforme da televisão, foi levada a nivelar as relações humanas e os conhecimentos. Todavia, se tiver mente lenta ou se for um aluno difícil, “ela se perde”, pois com a TV é preciso sempre avançar.

Vê-se que as atitudes observadas nas crianças em questão não diferem das atitudes das crianças das escolas brasileiras em situação semelhante de escola de ensino tradicional e de escola de ensino com televisão na sala de aula. A possibilidade desta comparação auxilia a compreensão de que educação de “homem tradicional” e educação de “homem televisivo” se completam no “homem tecnológico”. A conclusão dos educadores da Costa do Marfim chegou a um outro tipo de criança. Esperavam resultados melhores; obtiveram, no entanto, um resultado apenas diferente. Trata-se, assim, de uma nova cultura, de uma outra maneira de ser e de compreender, ou seja, as pessoas passam a utilizar de todo um conjunto de que dispõem para solucionar problemas existenciais nas situações de seu cotidiano, em busca de crescimento pessoal e social.

Os fatores intra e extra-escolares apontados por Pfromm Netto (1998), ocultos nas atitudes de omissões e incompreensões, de menosprezo e falta de apoio por parte de muitos educadores, têm concorrido significativamente para o avanço na execução e nos resultados das propostas de utilização das tecnologias pela educação, perceptíveis nos níveis de ensino básico e superior através das experiências em supervisão escolar ... e que vão desde a pura e simples ignorância até posturas respeitáveis entretanto pouco atentas aos verdadeiros imperativos destes novos tempos e à contribuição substantiva que a tecnologia da educação tem a dar às escolas e ao país. (p.31)

Apoiados em resistências declaradas ou disfarçadas, profissionais da educação omitem-se em apoiar iniciativas dos colegas que vêem o uso da tecnologia educacional como uma adequação da metodologia ao novo tipo de



aluno da escola, porque mal compreendem, ou porque nem se dão conta de que é preciso evoluir sempre.

O menosprezo pela utilização das tecnologias na educação vem da concepção ultrapassada e superficial por parte de instituições e pessoas que, receosos de um retorno ao tecnicismo, acreditam que tudo não passe de mais um modismo para a sala de aula, ou então de um luxo do qual poucos podem usufruir.

Desse modo, uma compreensão mais profunda acerca da natureza, das funções e dos usos da tecnologia **da** educação **na** educação, é de fundamental importância.

Para a maior parte dos analistas é do lado da técnica que é preciso buscar explicação, ... alerta Forquin (1993) sobre as transformações temporais em face da “modernidade”, ... *é ela que constitui a chave cuja evolução comanda todas as outras* (p.19). Nesse sentido, é preciso ampliar a capacidade de distinção entre tecnicismo e tecnologia para analisar a natureza das transformações tecnológicas.

Para a pedagogia tecnicista, presente na escola na segunda metade deste século e mais intensamente a partir dos anos 70, o elemento principal é a organização racional dos meios. Trata-se da tecnologia do ensino através da qual o professor e o aluno ocupam posições secundárias, visto que são relegados à condição de executores de um processo, cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência e busca compensar e corrigir deficiências do professor para maximizar os efeitos da sua intervenção. (Saviani, 1986, p.16-7)

Embora tal organização também seja necessária em se tratando de tecnologia educacional, há que se compreender as notáveis diferenças entre as naturezas conceituais, uma vez que esta última refere-se tanto ao instrumental a serviço do ensino (professor) e da aprendizagem (aluno), como às mudanças que



ocorrem nas pessoas que aprendem (aluno e professor). Envolve a teoria, a pesquisa e o desenvolvimento como aplicações práticas; criação e aperfeiçoamento de recursos físicos, mentais e comportamentais a serviço de um maior número de pessoas cuja aprendizagem produza maiores efeitos e alcance melhores resultados. Segundo a AECT (Association for Educational Communications and Tecnology) tecnologia educacional

é um processo integrado complexo, que envolve pessoas, procedimentos, idéias, recursos e organização para analisar problemas e planejar, implementar, avaliar e gerir soluções para esses problemas, envolvidos em todos os aspectos da aprendizagem humana. (Pfromm Netto, 1998, p.33)

Indubitavelmente que a compreensão conceitual e terminológica, ainda que ampla e profunda, por si só não basta. A respeito, Babin&Kouloumidjian (1989) dizem:

Isso significa não somente ler um livro de explicações e proceder a uma análise, mas, antes de mais nada, experimentar uma outra coisa. É esse o preço, se quisermos compreender. Na verdade, trata-se de ampliar nossos sistemas de percepção e nosso funcionamento intelectual. (p.107)

Há que se ter compreensão, também, de como se efetua a elaboração intelectual a partir do audiovisual, isto é, das funções do uso da tecnologia educacional para que, na prática, as ações pedagógicas sejam mais incisivas e se voltem para o favorecimento e para a adoção de medidas que possibilitem a generalização do seu emprego. Deixar de fazer, de indicar, de expressar ou de incluir o seu uso, é dispensar as possibilidades de explorar a *virtude visceralmente democrática desses recursos tecnológicos, quanto ao acesso e à absorção de informações de todo os tipos ... abertos a todos quantos quiserem recorrer ... e a fazer uso delas* (Pfromm Netto, 1998, p.31) na preparação do modo de vida para o terceiro milênio.

Ainda em relação a incompreensões colocadas por Pfromm Netto, uma outra questão que tem prejudicado a efetiva implantação da tecnologia na educação é o temor, por parte de muitos educadores, de que haja uma substituição

do professor pelos instrumentos tecnológicos (TV, vídeo e computador). Essa forma equivocada de conceber o uso da tecnologia no interior da escola acaba por interferir no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem, já que o mundo extra-escolar caminha numa velocidade incrível, velocidade que a escola, com esse, entre outros temores, dificilmente conseguirá acompanhar.

Alguns alunos já nem se interessam mais pelo uso do vídeo em sala de aula; o consideram ultrapassado porque já tem acesso a outros meios tecnológicos. Lembra uma professora, durante entrevista realizada nas escolas para o presente estudo, que esse desinteresse bem demonstra a situação de atraso em que se encontra a educação brasileira. Empenhando-se um pouco mais na análise desse fenômeno, não é tão difícil compreender que, enquanto a escola se esforça para superar a forma tradicional de metodologia na sala de aula, valendo-se do uso de cartazes, slides, gravuras, objetos tridimensionais, transparências, laboratórios, demonstrações e outros recursos, alunos de camadas mais pobres da população educam-se informalmente através da televisão e do rádio, e outros, de nível sócio-econômico melhor, além do rádio e da TV, usufruem também do cinema, do vídeo, das redes de computadores, da multimídia e da Internet.

Obviamente não se pode deixar de analisar que o acesso a alguns instrumentos dessa tecnologia ainda é possibilidade apenas para poucos, mas também, por outro lado, não se pode deixar de compreender que a democratização do seu uso, vem aos poucos se incorporando nas nossas formas de viver no trabalho, no comércio, no lazer... Assim foi com a escrita e a leitura que acabaram por minar toda humanidade através dos papiros, dos livros, dos filmes, das músicas, das pinturas, das esculturas e das demais maneiras de ler e escrever o mundo do conhecimento.

Reconheçamos, há como que uma reversão de perspectiva entre temporalidade do homem e do mundo. O homem da tradição é um "transeunte", cuja vida se escoa vulnerável, em meio a uma paisagem imutável, na qual reside toda sabedoria. Com a irrupção da "modernidade" é a paisagem ao contrário que se transforma e se desfaz diante de nós numa rapidez sempre crescente. (Forquin, 1993, p.19)



Não dá para ficar adiando a incorporação tecnológica à pedagogia da escola, assim como também não dá para permitir que a utilização da tecnologia educacional ganhe o interior das salas de aulas sem um toque pedagógico, temendo as justificativas infundadas de que a máquina substitui o homem, que é um modismo, que seu acesso é elitizado, que é a causa do desemprego, além de tantas outras. Não há que se temer a substituição do professor pelo instrumental tecnológico educacional. A máquina sem o homem é apenas uma máquina. É preciso que diante dela se coloque o homem tecnológico de visão crítica, preparado para a sua utilização e capaz de atender as exigências da competência técnica no compromisso com o fazer pedagógico.

O menosprezo de algumas instituições e pessoas que não vêem as tecnologias na educação como recursos disponíveis aos professores e alunos tem contribuído para que outros apreciem menos do que vale a sua utilização. Percebe-se, com referência ao caso do Estado do Paraná, que atualmente a falta de equipamentos já não tem representado a maior dificuldade. O que mais preocupa é a falta de estímulos para a capacitação e incorporação do uso efetivo e a conseqüente falta de qualidade na utilização.

No que se refere à presença do vídeo na sala de aula, no final da década de 80, primeiro como professora e depois como supervisora escolar na região de Londrina/PR, participei de sua introdução na escola como recurso auxiliar tanto para o desenvolvimento do conteúdo curricular nas salas de alfabetização infantil, como para a ampliação de conhecimentos dos professores em grupos de estudos. Inicialmente era um aparelho de TV usado, adquirido pela APM (Associação de Pais e Mestres), e um vídeo emprestado, ora da diretora, ora de um ou de outro professor. Hoje, dez anos depois, 41.979 escolas urbanas do País com mais de cem alunos já podem contar com o *kit* tecnológico da TVE, programa de Educação a Distância (EAD) do governo federal. A pesquisa de avaliação desse programa realizada pelo NEPP/UNICAMP revelou que, de uma amostra de 5.084 escolas urbanas pesquisadas, 77,5% possui o *kit* e 61% grava a programação veiculada para todo o País, através de satélite e captado por antena parabólica.



Em 48% das escolas a gravação é feita pelo coordenador pedagógico (supervisor escolar)²⁴, enquanto que em 58% é feita pelo professor e em 30%, pelo diretor. As fitas gravadas formam o acervo da videoteca escolar para utilização como educação continuada, isto é, como capacitação profissional de professores e como material pedagógico de apoio no trabalho com os conteúdos em sala de aula. Quanto à exibição das fitas gravadas, o estudo revela que o coordenador pedagógico (40%) é quem a programa para o professor (37%), fato que levanta certa preocupação, pois haverá de ser o coordenador pedagógico, para isto, devidamente preparado e envolvido com o processo pedagógico, ou seja, acompanhando lado a lado o trabalho do professor na sala de aula. Compreende-se aqui o uso da TV Escola, não apenas como mera indicação dos títulos de vídeos, mas antes de tudo como um conhecimento amplo da programação veiculada que possibilite a adequada utilização no desenvolvimento dos conteúdos e na complementação do conhecimento do professor. Veja-se que os dados indicam, por outro lado, que mais da metade dessas escolas (56%) não usa a gravação para a capacitação profissional – objetivo principal do projeto – por falta de horário disponível na jornada de trabalho do professor. Conseqüência do descuido do poder público no planejamento da execução de suas políticas, pode-se observar também, com estes dados, que apenas 66% das escolas usa os programas em atividades com alunos, quando na realidade um projeto desse porte deveria, conforme previsto, estar atingindo a totalidade das escolas que se propôs atender.²⁵

Diante da análise desses e dos demais resultados revelados pela pesquisa do NEPP/UNICAMP e à luz da experiência profissional no exercício da supervisão escolar, pode-se perceber que a falta de apoio adequado do poder público, é fator que contribui significativamente para aumentar o desprezo e o desdém pela tecnologia educacional na implementação de projetos desse tipo.

O professorado - grupo ocupacional que desenvolve seu trabalho em instituições burocráticas e hierarquizadas, onde ocupa posições

²⁴ No caso do estado do Paraná, o supervisor escolar.

²⁵ Para consultar outros dados da pesquisa, veja *Revista TVE*, edição especial, dez/1997.



subordinadas e está sujeito a variadas formas de controle burocrático e administrativo - depara-se com nítidos limites. (Costa, 1995, p.89)

Tais limites têm contribuído em muito para gerar desprezo na execução dos projetos, haja vista a forma como chegam até a escola, à revelia de seus executores.

Por conta da recusa das autoridades educacionais em reconhecer que sua visão de escola é parcial, projetos e normas têm sido elaborados, em nível administrativo central e implementados em larga escala na educação. Dessa forma os resultados acabam ficando aquém dos objetivos pretendidos. Ao analisar a importância dos referidos projetos, percebe-se, com muita clareza sua relevância, que eles muito poderiam contribuir pedagogicamente no desenvolvimento dos conteúdos curriculares do professor junto aos seus alunos. Poderiam, sem sombra de dúvida, somar-se ao trabalho da escola, que é essencialmente pedagógico, enriquecendo-o muito, pois tratam de assuntos indispensáveis à formação das crianças enquanto cidadãos. Assim se analisa no “plano ideal”. Entretanto, ocorre que, ao se analisarem no “plano real”, tais projetos, elaborados a partir de uma visão muito distanciada do contexto escolar, fragmentam-se e deixam de proporcionar à escola a total e ampla contribuição de que seriam capazes. (Hidalgo, 1995, p.1)

As políticas públicas para a educação, ainda impregnadas de concepções tecnicistas, não têm levado em conta a experiência e o conhecimento que os profissionais da escola têm acumulado ao longo do tempo no exercício das suas funções e que muito poderiam contribuir para um planejamento educacional mais vinculado às especificidades da diversidade cultural do País. Outrossim, um trabalho projetado em conjunto, que englobe na estrutura de implantação a participação dos seus executores, será certamente desenvolvido com maior responsabilidade e compromisso.

Não que tais projetos não tenham valor. Muito pelo contrário, são de extrema importância e muito poderiam contribuir para melhorar o processo de



ensinar e de aprender das escolas. Referindo-se à ação mediadora da supervisão na escola, há tempos Silva Júnior (1984) vem recomendando:

É preciso que os supervisores se organizem a fim de que sua voz seja ouvida quando da elaboração das decisões do Estado. ... Participando do processo político em sua totalidade os supervisores credenciar-se-ão mais efetivamente ao domínio de sua própria participação no interior do trabalho pedagógico. Sua ação mediadora não terá, então, que se orientar necessariamente na direção dos interesses preferenciais do aparelho do Estado a que pertence. Terá, ao contrário, a possibilidade de influir na mudança de rumo desse aparelho. (p.59)

Nesta mesma linha de reflexão, um outro fator que também tem se percebido como um entrave, refere-se ao apoio aos aspectos técnico-operacionais que, em geral, são inexpressivos e incapazes de capacitar adequadamente os profissionais para a implantação e execução dos projetos que visam o emprego real das tecnologias na educação, por conta da alta rotatividade de pessoal nas escolas, o que dificulta a atualização e a educação profissional continuada de acordo com o projeto político pedagógico de cada escola, pois a cada início de ano letivo é preciso reiniciar pessoas no trabalho. A manutenção, necessidade inerente à qualidade dos equipamentos disponibilizados e a conseqüente inépcia e inexperiência das pessoas que os operam na gravação ou na exibição das fitas de vídeo, é mais uma dificuldade a ser transposta, visto que burocraticamente os executores sempre se esbarram ou se emperram entre rubrica, orçamento, licitação ou empenho.

Portanto, o que se tem na realidade é a utilização inadequada e o desperdício de tempo e de grandes recursos materiais, humanos e financeiros, embora algumas medidas tenham sido tomadas por parte dos órgãos responsáveis pela administração e coordenação regional paranaense para que essas práticas sejam evitadas.

Renascimento tecnológico, sociedade tecnológica, era da informação, pós-revolução industrial, mundo da tecnologia, novas tecnologias, entre outros tantos termos técnicos que se queira usar como terminologia da área, de nada adiantará se não houver compreensão ampla e profunda de que a estrutura social e de



comunicação atual imprime a necessidade de a escola estar se ambientando ao uso das tecnologias disponíveis.

Assumir essa posição é pensar num trabalho de reconstrução da escola, principalmente a pública, através de uma ação que não contribua para a divisão, onde a maioria que diariamente está em contato com os problemas educacionais se sinta desconsiderada ou ameaçada, evitando até compreender as mudanças para boicotá-las. Faz-se aqui referência à ação supervisora que contribui e colabora na construção da política educacional, não como simples executora de projetos rançosos de tecnicismo, previamente formulados, mas como supervisores em cuja ação possam os professores ter como referência a condução do processo de ensinar e de aprender e a concretização de um projeto educacional mais amplo, diferente daquele que quase sempre enfrenta a inchação da burocracia que aliena e emperra o fazer pedagógico.

O processo de aprender está em mutação e o supervisor escolar poderia ser um sujeito atento e crítico na inclusão do uso das tecnologias no projeto pedagógico da escola.

Enfim, não reduzamos o ambiente tecnológico aos aparelhos e às mídias: devemos descobrir o colossal conjunto de infra-estruturas sociais, políticas e administrativas, num papel [pedagógico] mais determinante, embora menos consciente, sem os quais o meio não poderia funcionar. (Babin&Kouloumidjian, 1989, p.11-2)

O bom uso dos equipamentos tecnológicos será aquele adequado ao momento, como recurso auxiliar e como complemento da metodologia utilizada na sala de aula e na capacitação profissional. Acrescentar à fala do professor e ao texto escrito, o som, a imagem em movimento e o texto virtual, é colocar na prática, a educação

em plena consonância com nossas mais caras aspirações de efetiva democracia ... no sentido de maximização de igualdade de oportunidades e de partilha de bem-estar, como experiência real de vida, e não como simples rótulo de governo que assim se autodenomine. (Pfromm Netto, 1998, p.31)



As mudanças no processo de ensinar e de aprender da escola e as mudanças nos sujeitos, em função daquelas sociais já ocorridas, não podem mais ser adiadas, visto que *se há avanço tecnológico sem avanço educacional, temos automaticamente o avanço da exclusão e da miséria*. (Harrington, apud, Féder, 1998, p.6)

Entretanto, infelizmente apesar de todo o avanço tecnológico que desfila diante de nossos olhos dia após dia apresentando evoluções a cada instante nos mais diversos setores da sociedade, a escola ainda é a mesma - convencionalmente organizada em séries, anacronicamente disciplinada, isoladamente vivida entre as paredes da sala de aula, cujos objetivos precípuos ainda são ensinar e aprender conteúdos curriculares, revelando, dessa forma, o atraso em que se encontra o ensino brasileiro em relação à clientela que atende.

A supervisão escolar, por sua vez, acompanhando timidamente a situação, tem-se tornado conivente ao permitir que seu trabalho seja reduzido à simples orientação e/ou supervisão pedagógica do processo de ensinar e aprender, visto que grande parte dos supervisores escolares, mais especificamente da Rede Pública de Ensino, ainda não se deu conta da vasta gama de recursos tecnológicos que poderiam estar auxiliando a escola em seu fazer pedagógico.

Nos diversos espaços do contexto educacional, seja nas escolas, nas secretarias, nos departamentos ou em outros mais que estejam relacionados à educação, fala-se muito em *novas* tecnologias da educação considerando-se os audiovisuais eletrônicos (cinema, televisão, videocassete, computador) como "novidades" na educação.

Temporalmente, se analisadas da perspectiva de tecnologias **da** educação, elas não poderiam, a rigor, ser consideradas novas, pois que, na realidade, não são tão novas assim, visto que datam do final do século passado (Andrade, 1993, p.20). São novas para determinados grupos em dado momento histórico espaço-temporal quando passam a ter disponibilidade da sua utilização. Assim, da perspectiva de tecnologias **na** educação realmente são *novas* porque só no



momento atual é que as escolas públicas brasileiras vêm aos poucos compreendendo que é preciso incorporá-las ao processo pedagógico ou porque continuam ausentes ou acabam de chegar no seu interior. Do mesmo modo, a escrita ideográfica foi nova quando era a última tecnologia disponível para a época, assim como hoje a realidade virtual tem sido nova para a atual geração do audiovisual e do computador.

Numa revisão panorâmica da utilização de tecnologias a serviço da educação no Brasil, Arnon de Andrade (1993, p.20-2) demonstra que os recursos da tecnologia educacional não são tão novos como pensam alguns educadores, fazendo referências a diversas formas de utilização delas no passado brasileiro.

Hoje entre as “novas” tecnologias colocadas à disposição da educação, pode-se citar o uso do vídeo que vem lentamente se incorporando às atividades escolares com as videotecas escolares do PTVE (Ferraz, 1996, p.58-68) e através do qual o MEC pretende realizar a Educação a Distância para alunos e professores da rede pública, respeitando os interesses e as necessidades em todos os seus níveis de ensino. Paralelamente, a escola vive a expectativa da chegada do computador através do Programa Informatização na Escola (PROINFO), como projeto do MEC que pretende levar, até o ano 2006, computadores às escolas públicas brasileiras com mais de cem alunos.

Entretanto, apesar de todas essas experiências, a maioria das escolas públicas brasileiras ainda não podem contar com “novas” tecnologias; além disso, existe o fato de que inúmeras escolas públicas nem telefone possuem. Algumas ainda podem contar com telefone público (TP) de fichas telefônicas. Outras, localizadas na periferia da cidade ou em zona rural, nem para sua segurança possuem um telefone em seu interior ou um TP na rua.

Verificando no interior do nordeste (RN) em supervisão ao Programa Alfabetização Solidária nos anos de 1997 e 1998, a constatação da precariedade ou da ausência de tecnologia de comunicação e de educação é o fato concreto sobre o qual falam Babin&Kouloumdjian (1989), ou seja, uma tecnologia, para ter



sucesso, deve ter atingido um nível de confiabilidade e de simplicidade do material, relativamente à maturação que às vezes leva uma geração (p.126-7).

Assim, o espaço de síntese vivido atualmente engloba tanto o presente como o passado, o antigo como o novo. É o momento e o espaço de análise e de reflexão crítica, por ser também o espaço de encaminhamentos que, sem dúvida, haverão de ser predefinidos, seguros, amplos e atualizados, isto é, tornar o funcionamento da escola de modo estéreo onde se instauram, ao mesmo tempo, duas maneiras de ser, "duas pistas" num mesmo sistema de formação. (Babin&Kouloumdjian, 1989, p.173)

Para Moran (1991),

A consciência ingênua revela um certo simplismo na interpretação dos problemas, satisfazendo-se com o nível das experiências, do emocional, da retórica. A consciência crítica busca ir além das aparências, percebe a realidade como mutável; é investigadora, alimenta-se do diálogo, examina o velho e o novo sem preconceitos. (p.9)

Nesse sentido, a supervisão escolar poderia voltar-se para pesquisas no campo das novas tecnologias buscando incentivar a implementação do uso desses recursos na atuação escolar, seja na sala de aula, na capacitação ou nos cursos de formação profissional de professores. O supervisor escolar, paralelamente ao seu fazer pedagógico, há de ser também o pesquisador das inovações tecnológicas.

Pretto (1996), em seu estudo voltado principalmente para a televisão universitária, chama a atenção para a lastimável constatação de que as pesquisas na área de interseção, educação e/ou comunicação, são mais trabalhadas nas faculdades de Comunicação que nas faculdades de Educação. (p.119)

A nova orientação das pesquisas em Educação e Comunicação poderá tornar-se uma das tarefas básicas do supervisor escolar no seu âmbito de atuação - enquanto supervisor escolar e/ou formador de profissionais habilitados para o exercício dessa função - na busca de dados epistemológicos que conduzam à compreensão dos fenômenos da atual cultura audiovisiva e assim preparar-se para



trabalhar criticamente com ela ao lado dos professores e/ou alunos como organizador do processo pedagógico diante da compreensão da tecnologia educacional.

Inúmeras referências de estudos que vão desde o cinema até ao computador encontram-se compilados na obra de Pfromm Netto (1998), para as quais cabe destacar a ressalva que se faz sobre as investigações pioneiras de Lourenço Filho na década de 20, nas quais trata sobre os efeitos da comunicação, ou seja, exposição das crianças brasileiras a filmes cinematográficos.

Sem dúvida, não dá para ficar alheio a todo esse avanço tecnológico que acontece diante de nossos olhos, a cada momento, a cada instante...

Considerando a educação como um sistema de comunicação e diante de inúmeras possibilidades de utilização da tecnologia educacional, a EAD surge como uma modalidade alternativa de educação que pretende alcançar todos os níveis da população, diante da impossibilidade, por motivos técnicos, econômicos e políticos, de oferta face a face apenas para pequenos grupos.

Utilizando-se de um sistema de EAD, Cirigliano, apud Yalli (1995), *supõe que a escola se preocupe em alcançar mais gente, mas também gente distinta, com necessidades educativas diferentes e em circunstâncias de estudo que ficam distantes do estudante tradicional.* (p.39)

Como experiências no desenvolvimento de programas em Educação a Distância no ensino superior pode-se citar a Open University, criada em 1969 no Reino Unido, como resultado da luta dos trabalhadores ingleses; a UNED - Universidad Nacional de Educación a Distancia, na Espanha, e a Fern Universität em Hagen, na Alemanha. Como as mais recentes surgem a Open Universiteit holandesa, criada em 1984, em Heerlen e a Universidade Aberta de Portugal em Lisboa no ano de 1988, entre outras.

No Brasil, as realizações em EAD tiveram origem no século passado através dos cursos por correspondência que, apesar da sua frágil estrutura



pedagógica, muito contribuíram para a formação de profissionais marginalizados em função de aspectos socio-econômico-culturais.

No âmbito do ensino superior brasileiro, diversas instituições têm desenvolvido programas em EAD, infelizmente de forma isolada. Entre elas a UFRN que mantém um Núcleo de Universidade Aberta ligado à Universidad Nacional de EAD da Espanha. A UFMT, em Cuiabá que oferece um curso de graduação em Pedagogia a distância onde os conteúdos são trabalhados através de fascículos e encontros periódicos nas unidades pólo e central, para o que, além dos vídeos da TV Escola, o texto impresso ainda é muito utilizado em função das dificuldades locais para a utilização de tecnologias mais avançadas de comunicação e de educação. A experiência de Santa Catarina, em que, num trabalho conjunto a UFSC e a UDESC oferece curso de mestrado em Engenharia de Operações a distância, para o que os alunos, agrupados em salas de aula nas faculdades vinculadas ao programa, recebem os conteúdos através de videoconferências.

Em nível de governo, durante as décadas de 60-70, o MEC desenvolveu o projeto MEB - Movimento de Educação de Base desenvolvido através de escolas radiofônicas e o projeto SACI - televisão educativa, cuja riqueza de informações provocou significativas mudanças em sua área de atuação durante o período militar.

Produzida pela Fundação Centro Brasileiro de TV Educativa (FCBTVE) do Rio de Janeiro como telenovela didática, João da Silva foi um trabalho experimental transmitido pela TV Educativa em 100 capítulos, nos anos de 1973 e 1974²⁶. Na mesma época foi desenvolvido o Projeto Minerva de ensino supletivo de 1º grau – fase II. Em 1977, dois outros trabalhos de EAD, através de aulas televisivas e material impresso, foram realizados – o curso de Alfabetização Funcional – MOBRAL – e o Projeto Conquista destinado às quatro últimas séries

²⁶ Conf. encarte publicitário TV Educativa/MEC/PRONTEL.



do 1º grau, o último sob a responsabilidade do Departamento de Ensino Supletivo do MEC e FCBTVE. (Macedo, 1982, p.50-1)

Na década de 80, o MEC instalou 17 centros de Informática na Educação - os CIEDs - resultantes do Projeto EDUCOM que visava a pesquisa e a formação de profissionais e, por solicitação desse ministério, as universidades brasileiras criaram centros-pilotos voltados para os estudos sobre o uso do computador como instrumento auxiliar do professor. Foram projetos, cuja preocupação se centrava no repasse de informações aos ouvintes, no caso dos dois primeiros, fato que para a época foi de grande importância.

Agora, além do repasse de informações, os programas de EAD têm a preocupação também com os aspectos socioafetivos, visando melhorias das condições de vida e das relações afetivas entre os seus participantes. Os projetos do MEC - Telecurso 1º e 2º graus, Um Salto para o Futuro, Menino quem foi teu Mestre?, TV Escola, Informática na Escola e, da mesma forma, a programação educativa das emissoras de TV nacionais, veiculada através dos programas Vila Sésamo e O Sítio do Pica-pau Amarelo, são referências de iniciativas com tais preocupações.

As questões de aproveitamento, de validade, de alcance, de repercussão e principalmente de relacionamento socioafetivo entre os participantes dos cursos do Programa de EAD têm sido constantemente discutidas e analisadas. Em busca de respostas para semelhantes questões, Nampo (1995) apresenta interessante estudo do Projeto "Um Salto para o Futuro", realizado com as telealunas dos telepostos da região de Londrina/PR. (p.70-1)

Hoje, através de programas com temas atuais de ecologia, saúde, esportes, economia, ciência, lazer e outros, informações e orientações sobre cidadania são repassadas ao telespectador. Pode-se citar também a TV Cultura que, como iniciativa da Fundação Padre Anchieta e Governo do Estado de São Paulo, veiculam programação educativa e mais recentemente a TV Futura do Rio de Janeiro e o Canal CEM (Canal Educativo Municipal) da Secretaria Municipal de Educação de Londrina/PR, entre outros.



Em 1973, a editora Vozes publicou a 2ª edição da obra de Ivan Illich que já veiculava a idéia de uma “sociedade sem escolas”. Na introdução de seu livro com o mesmo título, o autor lembra que *antes... nunca havia questionado o valor de estender a obrigatoriedade escolar a todo o povo... a maioria dos homens tem seu direito de aprender cortado pela obrigação de freqüentar a escola.* (p.17)

A obra de Illich demonstra a preocupação com a necessidade de uma renovação educacional voltada para o crescimento de “instituições conviviais” (p.96) denominação esta que ele dá aos locais de grupo de estudos promotores do crescimento pessoal. Nesse sentido, Babin&Kouloumdjian (1989) também propõem a utilização das escolas como local de reagrupamento, onde se podem fazer a correção e a unificação do conhecimento. *Lugares em que os homens se constituirão em grupos, até por causa da sua necessidade de chegar a uma verdade comum, ou pelo menos, a uma visão coerente que é a única a poder comandar a verdadeira ação.* (p.149)

Tal renovação para Illich depende de uma dupla inversão no campo da Educação: *nova orientação das pesquisas e nova compreensão do estilo educacional de uma contra-cultura emergente.* (p.120)

Assim, EAD compreendida como um processo que vai além do repasse de informações conteudistas, isto é, como comunicação humana carregada de relações socioafetivas e orientadas por princípios modernos da teoria da aprendizagem, é exatamente a alternativa encontrada por Illich no sentido de sua tese de que *não é possível uma educação universal através da escola* (p.18). Ou seja, não é possível pelo menos em parte, através da escola convencional como se apresenta no momento; é possível, sim, mas através de uma escola diferente, dinâmica e mais contemporânea. É certo que a EAD não substitui a educação presencial na sua totalidade; entretanto pode complementar a formação de profissionais nas mais diversas áreas bem como levar conhecimentos a grupos ou pessoas isoladas culturalmente, apresentando-se como alternativa metodológica de educação continuada.



No que se refere ao uso do computador nas escolas, o MEC em parceria com as secretarias estaduais de educação vem desenvolvendo numa primeira etapa o programa "Informática na Escola". Com uma previsão de investimentos de 450 milhões de reais, União e Estados pretendem levar 100 mil computadores para 7 mil escolas públicas brasileiras. Sob a coordenação técnica de José Carlos Menezes, o objetivo do programa é tornar o uso do computador em sala de aula tão corriqueiro quanto o do giz e do quadro negro; o foco principal é a capacitação de professores que utilizarão a informática a partir de um projeto pedagógico amplo. As escolas que desenvolvem projeto pedagógico em informática apresentam sua proposta de operacionalização ao MEC que o avalia, envia os equipamentos e acompanha seu desenvolvimento. Em fase de definição do MEC com as Secretarias Estaduais de Educação, a primeira etapa será a de definição do projeto estadual e a segunda a de definição de uma proposta geral para todo o país. Assim, segundo matéria publicada pela SEED/PR no "Jornal Educação" (1996, p.6), serão instalados 300 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) responsáveis pela capacitação dos professores e pela manutenção dos equipamentos.

A política da informática vem alterando a vida das pessoas. No cotidiano do trabalho escolar percebe-se comumente a influência da nova política informacional e os profissionais precisam ficar atentos e sensíveis ao se engajarem no esforço de mudança.

Apple (1986), ao tratar do assunto relacionado ao uso do computador na escola, alerta que *reconhecer tanto o que está acontecendo dentro e fora das escolas quanto as conexões entre essas áreas é central para qualquer compreensão do que irá acontecer, provavelmente, com as novas tecnologias, especialmente ... na educação*. A atenção da supervisão escolar é de fundamental importância em busca de compreensão dos interesses subjacentes nesta conexão do uso do computador na escola. Além das questões técnicas, afirma Apple, será necessário reverter para as questões de ordem política, econômica e ética que nos farão mais *cautelosos em relação à atual voga tecnológica em educação*. (p.27)



É preciso que o supervisor escolar leve o coletivo da escola a uma meticulosa análise dos interesses subjacentes à implementação das novas tecnologias no ensino público. Preocupado com a incrementação da institucionalização de valores, Illich, assim como Apple, alerta para a necessidade *de pesquisas sobre a possibilidade de usar a tecnologia para criar instituições que sirvam à interação pessoal, criativa e autônoma e que façam emergir valores não passíveis de controle substancial pelos tecnocratas.* (p.22)

Assim, a supervisão escolar em seu trabalho precípua de mediação pedagógica deveria vir a conhecer as novas tecnologias da educação nos cursos regulares de formação profissional e de educação continuada, para compreender o exercício do trabalho pedagógico com o vídeo, pois à medida que se exercita determinada situação, esta vai se tornando gradativamente mais fácil, visto que todo aquele que se dispõe a desempenhar um bom trabalho pode estar buscando o rompimento das barreiras de forma lenta e gradual, vencendo cada uma das etapas, sem violentar nenhuma delas. Sabe-se, por exemplo, que nem todos os profissionais possuem tecnologias deste tipo à sua disposição e que para muitos elas são realmente novas.

Um pouco mais de empenho do poder público bastaria para que as universidades, em parceria com as secretarias de educação, disponibilizassem profissionais para capacitação em serviço dos professores, conforme a nova legislação da educação prevê em seus Art.67 e 87.

1. O Projeto TV Escola

TV Escola é um canal de TV criado pelo MEC, em 1995, dedicado exclusivamente para a educação, que permite comunicação permanente com professores e alunos da escola pública de educação básica através de sinais gerados pela Fundação Roquette-Pinto, no Rio de Janeiro, para o satélite de comunicação Brasilsat e distribuídos para todo o país. É um espaço destinado à escola brasileira que pela primeira vez tem um canal de TV só para ela.



A TV Escola é uma TV educativa, cuidando do treinamento e auxiliando os professores, a fim de assegurar o salto de qualidade do ensino fundamental, asseverava o presidente Fernando Henrique Cardoso, conforme matéria publicada no jornal "O Estado de São Paulo" (1995, p.A14), no dia seguinte ao lançamento oficial pela Secretaria do Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional, responsável pela implantação do PTVE.

Tendo definido o ensino fundamental como prioridade absoluta, principalmente as séries iniciais, o Governo Federal concebeu o PTVE como uma das principais iniciativas das políticas públicas para a educação, paralelamente à preparação dos currículos mínimos²⁷, criação de um plano de carreira profissional e de recuperação salarial para a categoria.²⁸

Projeto de formação, aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, a distância através de transmissões da TVE, foi implantado em todo o território nacional como possibilidade de ampliação dos recursos de aprimoramento profissional dos professores e, ao mesmo tempo, de enriquecimento do universo de aprendizagem dos alunos dentro do espaço escolar. As 46 mil escolas públicas de educação básica com mais de 100 alunos receberam um *kit tecnológico* composto de uma antena parabólica com receptor, um aparelho de TV colorido de 20 polegadas, um videocassete de quatro cabeças e um lote de 100 fitas de vídeo.

Através do canal exclusivo, uma programação pedagógico-cultural é transmitida via satélite, em circuito fechado para as escolas ligadas ao projeto que captam os sinais de transmissão pela antena parabólica instalada em cada uma delas. A programação com duração de 3 horas é veiculada de segunda a sexta-feira e repetida quatro vezes ao dia, às 8, 11, 14 e 17 horas para possibilitar a gravação, cujo acervo se destina à organização de uma videoteca escolar para os professores. ...*Acreditamos que o importante não é a quantidade, mas sim a qualidade*, afirma Irineu Guerrini Júnior (1995), representante da Secretaria de

²⁷ PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental.

²⁸ Proposta Pedagógica - TVE, p.3.



Comunicação Social (SCS), justificando a veiculação repetida dos programas. *As escolas ainda têm capacidade limitada de absorver tudo o que puder ser posto no ar. Também por isso não adianta uma programação inicial com maior número de horas.* (p.59)

Para essa programação, criteriosamente selecionada em sua produção, Isa Grispum Ferraz, então consultora do projeto (1996, p.59), diz que uma parte do material é adquirido no Brasil e no exterior e outra é produzida especificamente para a TVE, das quais a Fundação Roquette-Pinto produziu quatro séries em 1995. As séries *Viagens de Leitura* sobre a importância da literatura e a prática da leitura; *Livros e etc.* com análise e discussão sobre livro didático; *A Escola hoje* refletindo sobre as relações entre diretor e comunidade; *Conversas de professor - matemática, ciências e línguas* e *Conversas de professor de história e geografia* apontando soluções para as dúvidas mais frequentes nas áreas, *Leitura crítica dos meios* mostrando as armadilhas da comunicação e o *Jornal eletrônico* ou *Revista eletrônica*, para comunicação entre o MEC e professores, foram produzidos com base nos resultados das pesquisas do Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) órgão ligado ao MEC, que foi encarregado de percorrer o país e coletar subsídios das diferentes necessidades nacionais da educação básica. As séries CLAC (Curso Livre de Atualização de Conhecimentos), Rede Geral, Noções de Coisas e Um Salto para o Futuro, foram obtidas de outras fontes.

Além da preocupação com os eixos temáticos dos currículos escolares brasileiros, a abrangência dos temas são ampliados para as discussões sobre cidadania, meio ambiente e identidade cultural principalmente, visto que o projeto se destina também, além dos professores, à diretores, funcionários e alunos, esperando com isso atingir indiretamente a comunidade da escola no acesso a fontes de cultura e conhecimento. As produções regionais também são muito utilizadas; há preocupação de produzir programas na própria região, levando em conta a linguagem regionalizada. Os aspectos sociológicos no projeto apoiam-se numa visão universal e abrangente, propondo a manutenção das raízes ao mesmo tempo que se conectam as antenas com o resto do mundo.



Trata-se de um instrumento pedagógico de apoio à sala de aula (1995, p. A14), explica para o jornal M^a Helena Guimarães Castro da Secretaria do Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional do MEC e coordenadora do projeto em sua fase inicial de implantação durante o segundo semestre de 1995. A escola recebe os sinais, grava as imagens, organiza uma videoteca e o professor seleciona o que vai mostrar aos seus alunos em sala de aula. A programação é organizada em blocos de séries ou conjunto de programas com temas e formatos semelhantes de modo a facilitar a classificação dos vídeos e o funcionamento da videoteca escolar.

Além da veiculação da programação, o projeto trabalha também com material impresso, fundamental para fixar com mais densidade e aprofundamento as questões tratadas nos vídeos. Como apoio, as escolas passaram a receber periodicamente, desde maio de 1996, os cadernos de textos destinados à capacitação dos professores das séries iniciais (*Viagens de Leitura, Livros e etc., A Escola hoje, Conversas de professor - matemática, ciências e língua portuguesa*). As revistas da TVE chegam bimestralmente em todas as escolas com a grade de programação dos assuntos a serem veiculados e gravados, matérias sobre diversos assuntos sobre o uso da TVE, experiências bem sucedidas, entrevistas, cartas, entre outros. Além disso há um canal de ligação com os professores por telefone e por correspondência convencional ou eletrônica. Além dessa articulação com materiais impressos complementares, o que diferencia esse de outros projetos já adotados no país é o caráter permanente e a discussão da própria forma de produção dos conteúdos além do que, ao questionar a própria TV analisando as linguagens de criação e transmissão do conhecimento, o projeto espera poder contribuir para a formação crítica de seus participantes.

Num país de grande extensão como o Brasil e querendo o MEC chegar às 46 mil escolas com mais de 100 alunos, montante representativo de aproximadamente 23 milhões de alunos e 900 mil professores - cerca de 85% dos estudantes do 1º grau²⁹ - a idéia inicial do projeto surgiu a partir da percepção da

²⁹TVE - Proposta pedagógica.



possibilidade de aproveitamento da moderna infra-estrutura do sistema de telecomunicação já existente no Brasil, dando então um primeiro passo para a constituição de um sistema nacional de educação a distância. Assim, a utilização dos meios de comunicação disponíveis conectou MEC e escolas, via canal TVE.

Fruto de mais um “pacote” de reformas no ensino básico público brasileiro proposto pelo governo federal, o PTVE é parte do Programa da Secretaria de Educação a Distância do MEC e foi ao ar pela primeira vez no dia 4 de setembro de 1995, em caráter experimental para cerca de duas mil escolas do país. O primeiro estado a participar do projeto foi o Piauí.

Duas diretrizes básicas para a educação, a valorização do magistério e a melhoria da qualidade do ensino básico, guiaram o governo federal na concepção do projeto para ser um instrumento de apoio também para os estados e municípios, num esforço conjunto de melhorar os resultados na educação do país. Com a constatação da gravidade dos indicadores da baixa qualidade da educação básica no Brasil, era necessário deslocar o eixo das preocupações quantitativas para o das qualitativas.

Ao conceder entrevista para a revista da TVE, o ministro da Educação Paulo Renato (1996, p.25) explicava que o PTVE nasceu da necessidade de formar e aperfeiçoar os professores em todo o país. Sua experiência na Secretaria de Educação no Estado de São Paulo com o projeto Ipê, transmitido nas manhãs de sábado pela TV Cultura com pontos de recepção nas escolas para alfabetização, foi retomada para o PTVE. Não se trata de um projeto totalmente novo nem copiado, é uma tendência mundial, diz ele. As experiências de outros países dão a segurança de que esse é o caminho certo, principalmente em se tratando de um país de extensão, condições e necessidades como o Brasil.

Dessa forma, entendendo o poder público que era preciso investir pesadamente em programas revolucionários no sistema de ensino ainda preso a concepções pedagógicas tradicionais, a então coordenadora do projeto alertava: *Temos que estar atentos à necessidade de incorporar recursos tecnológicos*



disponíveis ao dia-a-dia da escola e, mais que isso, às inovações educacionais exigidas pelo mundo moderno. (Castro, 1995, p.4)

Na certeza de poder dar um salto de qualidade no ensino público, a implantação do projeto, o MEC destinou 70 milhões de reais do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE) para a aquisição dos equipamentos necessários. Calculados em R\$1500,00 por escola, os estados receberam e repassaram aos municípios recursos vinculados ao ensino fundamental, oriundos da cota federal do salário-educação que é formado pela contribuição social de 2,5% sobre a folha de pagamento das empresas. Dessa forma os estados e os municípios ficaram responsáveis pela implementação do projeto nas escolas. Atualmente tais recursos são repassados diretamente às Secretarias de Educação estaduais e municipais. O MEC se encarrega da programação dos conteúdos e a SCS da Presidência da República busca realizá-los.

Nos três primeiros dias da TVE - 4, 5 e 6 de setembro de 1995 - a exibição teve um formato diferente da regular. Nesses dias, foi exibida uma amostra variada dos vídeos contemplando os diversos gêneros e temáticas que os programas deveriam apresentar ao longo de sua fase experimental e depois reexibida nos dias letivos de semana com feriados nacionais.

A programação televisiva inicial, em caráter experimental também para a equipe de produção e organização da programação que aguardava o retorno da qualidade do trabalho, foi um instrumento para conversar com o professor e tinha quatro horas de duração, repetida três vezes ao dia. Dessa grade de programação, duas horas por dia foram dedicadas à formação e capacitação dos professores e diretores da escola. Os vídeos pedagógicos e culturais enfocavam três aspectos fundamentais para enriquecer o currículo e o trabalho na sala de aula: as questões de ensino e de aprendizagem das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências, o livro didático e o estímulo à leitura. Foram ao ar também programas dedicados aos diretores, enfatizando a gestão escolar mais autônoma, participativa e eficiente.



Outras duas horas foram destinadas a servir de apoio didático-pedagógico ao trabalho do professor em sala de aula, além de contribuir para a formação de cidadãos plenos, objetivo maior de uma educação séria, comprometida com o conjunto da sociedade brasileira. Propunha ainda contribuir para o debate e a formação de uma nova cultura que privilegiasse a formação em serviço voltada para o conjunto da comunidade escolar (pais, alunos, professores, diretores e funcionários).

Oficialmente no ar e após algumas modificações e adaptações, a TVE vem operando em caráter definitivo desde o dia 4 de março de 1996. Transmitiu naquele ano 2.460 horas de programação, cobrindo todas as áreas do currículo do ensino fundamental. Foram ainda distribuídas 5.175.000 publicações de apoio aos programas veiculados e treinados cerca de 11 mil professores-multiplicadores. (Pinto, 1997, p.65)

Quanto à orientação aos professores na utilização dos programas da TVE, ficaram responsáveis as equipes estaduais de supervisão de educação a distância do *Salto para o Futuro* juntamente com as Delegacias do MEC (DEMECs). A escola poderia encarregar um funcionário para a gravação e a organização dos programas televisionados e para o treinamento adequado no cumprimento dessa tarefa, ficando sob a responsabilidade do MEC a assistência técnica aos estados e municípios na realização do projeto, assim como o acompanhamento e a avaliação dos programas veiculados. Também foi previsto que as secretarias estaduais e municipais, através de convênios com as instituições de Ensino Superior pudessem oferecer cursos de treinamento objetivando o acompanhamento e a avaliação para um melhor aproveitamento do uso da programação da TVE.

Em 1995, inicialmente o projeto pretendia beneficiar 30 mil escolas públicas do país com mais de 250 alunos, ou seja, 20 milhões de estudantes e 800 mil professores do ensino fundamental, para no ano seguinte atender as escolas com mais de 150 alunos; entretanto, fez parte do projeto a faixa das escolas com mais de 100 alunos.



Dessa forma o MEC criou o canal exclusivo para o programa TVE, cujos objetivos³⁰ principais são: disseminar de forma mais rápida, ampla e democrática, uma programação que desenvolva e estimule a interação e o intercâmbio de informações entre professores; formar, aperfeiçoar e valorizar os professores da rede pública, para melhorar o ensino e reduzir as taxas de evasão e repetência nas escolas; disponibilizar aos professores metodologias, tecnologias de ensino e material de apoio para o trabalho em sala de aula; e oferecer atualização e informações de caráter geral, para estimular a ampliação dos horizontes de conhecimento de professores e alunos.

Além disso, o projeto pretende também, com o uso do vídeo como recurso complementar para o trabalho pedagógico, que a escola organize e disponibilize uma videoteca de material pedagógico-cultural, para funcionar em seu interior como uma biblioteca de imagens, bem como oferecer ações alternativas de suporte para a realização do seu projeto político-pedagógico de educação básica, primando por um atendimento equânime e de qualidade.

Implantado paulatinamente no sistema público de ensino fundamental, as escolas receberam o *kit tecnológico* adquirido com a verba repassada pelo MEC, cujo valor foi condicionado à compra dos equipamentos através de licitação orçamentária.

A fase experimental durou até janeiro de 1996, e a partir de março o canal passou a operar definitivamente transmitindo a programação normal.

A previsão era que, em março de 1996, 30 mil escolas estivessem com o projeto em funcionamento, tendo em vista a morosidade do processo de implantação por conta da complexidade que o procedimento de licitação exige, visto que primeiro o dinheiro deve chegar à escola, para em seguida fazer-se a licitação. Depois da compra e da entrega, ainda é preciso esperar pela instalação dos equipamentos. Entretanto, o NEPP/UNICAMP (TV Escola, 1998, p.24-8, 34) informa que, um ano depois da implantação oficial do projeto, 35.650 escolas

³⁰TVE - Proposta pedagógica, p.2.



(77%) haviam recebido o *kit tecnológico* e destas 34.224 (96%) tinham o equipamento instalado e funcionando. Portanto, das 46 mil escolas (100%) com mais de 100 alunos previstas inicialmente, 11.776 (25%) ainda não haviam sido atendidas pelo projeto em 1997.

Conforme a proposta pedagógica do projeto, haveriam de se incluir nos anos seguintes novas séries do programa com uma revista semanal de reportagens sobre utilização da TVE e um espaço aberto para troca de experiências, opiniões e sugestões de professores; transmissão de programação alternativa aos sábados para a comunidade; temas do currículo de 5ª a 8ª séries; educação de jovens e adultos e instalação de rede de computadores para interligação entre as escolas possibilitando acesso *on line* a banco de dados e correio eletrônico.

Atualmente, segundo dados da última pesquisa do NEPP/1998 realizada nas escolas urbanas de ensino fundamental no Brasil, 90% tem o *kit*, 92% tem o *kit* instalado, 92% tem o *kit* funcionando e 64% faz gravações. Esses dados foram apresentados pelo secretário de EAD no Seminário Internacional "2 anos de TVE" nos dias 30/06 e 01/07 em Brasília. São, no entanto, apenas dados quantitativos que se pretendem analisar qualitativamente na realidade do NREL com o presente estudo.

2. O Projeto TV Escola no Núcleo Regional de Educação de Londrina

A estrutura de atendimento às escolas da rede pública estadual de ensino fundamental no Estado do Paraná compõe-se de 30 núcleos regionais de Educação (NRE). O NREL compreende uma área de abrangência de 19 municípios do norte do Estado do Paraná. Além do município sede Londrina, estão sob sua jurisdição os municípios de Alvorada do Sul, Bela Vista do Paraíso, Cafeara, Cambé, Centenário do Sul, Florestópolis, Guaraci, Ibiporã, Jaguapitã, Lupionópolis, Mirassolva, Pitangueiras, Porecatu, Prado Ferreira, Primeiro de Maio, Rolândia, Sertãoópolis e Tamarana.



É de competência oficial do NREL o atendimento legal e pedagógico de 131 escolas de educação básica. Destas, 71 escolas estão no município de Londrina e 60 nos municípios da região, acima citados. Além do Centro de Línguas Estrangeiras Modernas de Londrina (CELEM) que atende os alunos da rede de educação pública, as demais escolas oferecem educação infantil, ensino regular fundamental e médio, ensino supletivo fundamental e médio e ensino especial fundamental. O atendimento às creches, escolas maternas e pré-escolas da educação infantil da rede privada restringe-se apenas aos aspectos legais de implantação e funcionamento oficial; os aspectos pedagógicos depois de aprovados oficialmente são acompanhados por pedagogo da própria escola.

A educação infantil e o ensino de 1ª a 4ª séries da rede pública passaram a funcionar sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação em suas respectivas localidades com o processo de municipalização do ensino das escolas de educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. Com tal processo, atualmente quatro escolas estaduais em Londrina, com ensino apenas de 1ª a 4ª séries, ainda se encontram jurisdicionadas ao NREL.

A estrutura de atendimento administrativo e pedagógico às escolas da região é sustentada por profissionais da educação, professores do quadro próprio do magistério (QPM) paranaense. A chefia, a assistente da chefia, os setores de recursos humanos (RH), de CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), de estrutura e funcionamento, de estatística – SERE (sistema estadual de registro escolar), de documentação escolar, de financeiro, de ouvidoria, de malote, de diário oficial, de processo, de protocolo e de almoxarifado têm a responsabilidade dos aspectos administrativos. A equipe de ensino e o setor de educação a distância e tecnologia educacional (SEDTE) conduzem os aspectos pedagógicos do ensino no NREL.

A equipe de ensino compõe-se da coordenação geral, da coordenação de áreas³¹, do ensino supletivo, do CELEM, da capacitação profissional para os

³¹ É destinado um Coordenador para cada área de conhecimento curricular do ensino fundamental, incluindo Educação Religiosa, embora nem todas estejam ocupadas.



curso realizados na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu/PR, da gestão escolar, do ensino médio, da educação especial, da orientação educacional, da supervisão escolar e do setor de educação a distância e tecnologia educacional³².

O SEDTE coordena todas as atividades referentes aos projetos *Um Salto para o Futuro*, TVE, Teleconferências e Videoteca, sob a responsabilidade do professor Célio Semprebom que é também o coordenador da TVE na região. Inicialmente, coordenava esse projeto apenas nas escolas da rede pública estadual, conforme a regulamentação da Resolução N.º 1641/97 (Anexo I) da Secretaria de Estado da Educação (SEED), a qual viabiliza o pleno funcionamento da TVE no âmbito das escolas da rede estadual de ensino que receberam o *kit tecnológico* e define as diretrizes para a completa utilização dos recursos tecnológicos do PTVE. Com o encerramento das atividades do DEMEC na região, o setor passou a atender também as escolas da rede pública municipal, cuja oficialização se encontra em fase de regulamentação com as secretarias municipais de educação.

Cabe ao coordenador do SEDTE desenvolver estratégias para o uso dos multimeios junto às escolas estaduais e municipais localizadas no NREL. Segundo entrevista, ele chama a atenção para o fato de que *enquanto os demais NREs do Estado do Paraná esperavam a entrega dos 'kits tecnológicos', Londrina iniciava o trabalho utilizando-se das gravações através dos equipamentos do projeto 'Um Salto para o Futuro'* logo a partir da sua implantação em setembro de 1995. Durante o ano de 1996 todos os colégios do NREL com curso de magistério faziam as gravações da programação da TVE e os empréstimos para as demais escolas que aguardavam a instalação do *kit*.

Embora o uso do vídeo tenha sido iniciado no Estado do Paraná desde 1987, com a organização de acervos para as videotecas escolares, a regulamentação oficial deu-se, no ano de 1997, com a Resolução secretarial N.º 1641/97.

³² Ver matéria sobre SEDTE/NREL, *Revista TTE*, 1997, n. 8, p.14-25.



Atualmente o NREL possui uma videoteca escolar com o maior acervo de todo o Estado. São 41.810 fitas gravadas, representando 38,3% das 109 mil gravações somadas nos 30 NREs paranaenses. Mensalmente as escolas repassam ao SEDTE mapas da utilização dos vídeos da TVE e da videoteca do NRE, que são compilados e enviados à coordenação estadual da TVE. De acordo com tais dados o SEDTE divulga na região um *ranking* das escolas sobre o uso do vídeo.

O professor Célio afirma que a implantação do PTVE na região é de 100%, visto todas possuírem clientela com número acima de 100 alunos. Quanto às escolas municipais dos mesmos municípios a implantação alcança uma faixa de 80-90%.

Na fase inicial da implantação, muito embora todos os supervisores escolares tenham recebido capacitação técnica e pedagógica do SEDTE para a execução do projeto com os professores nas escolas em exercício através do curso Pedagogia de Meios, para o cadastramento das escolas na videoteca escolar e do curso de capacitação para supervisores escolares multiplicadores do uso da TVE, o professor Célio afirma que, inicialmente, a maior dificuldade encontrada na implantação do projeto foi a resistência entre supervisores escolares e professores na aceitação de inovações educacionais.

Falha de compreensão, no meio educacional a tradição sempre falou mais alto. O velho, na educação é melhor do que o novo e a pressão, ao contrário de outras áreas, é para que se mantenha, de preferência, o ensino conforme os pais dos alunos o receberam. Inovar em educação sempre é um risco ao qual alguns poucos se atrevem expor. O tradicional instituído requer tempo para dar lugar ao novo.

Quanto à efetiva realização do projeto, ou seja, na utilização do vídeo para o desenvolvimento do currículo escolar e capacitação de professores, os supervisores enfrentam o excesso de atividades burocráticas, o desinteresse e descaso com as inovações tecnológicas e o descompromisso profissional por boa parte dos seus pares. Atualmente as escolas vêm sendo atendidas com



regularidade com vistas em se detectarem problemas e encaminharem soluções por meio de reuniões e cursos específicos, conforme necessidade de cada uma.

Para ele, naquilo que se refere à concepção do PTVE, embora tenha tardado a chegar na educação brasileira, a escola e os professores estão despreparados para lidar com tal tecnologia, assim como para aproveitar de tudo aquilo com que a utilização do vídeo poderia estar contribuindo na sala de aula. *Acredito que se leve ainda de 10 a 20 anos para que realmente se efetive a sua utilização pela educação*, diz o coordenador, apontando também que existe falta de um maior apoio da SEED para que a capacitação dos professores implemente concepções mais atuais quanto ao uso de tecnologia educacional contemporânea, visto que as aulas precisam se tornar mais atrativas e adequadas ao tipo de clientela que a escola atende hoje.

Quando este projeto foi implantado, a expectativa do NREL era em relação às dificuldades que se enfrentariam na aceitação e na repercussão do trabalho entre os professores. Tinha-se a esperança de que os professores da nova geração de profissionais aceitassem o uso do vídeo na sala de aula com mais facilidade; entretanto, o que se percebe, diz ele, é que as instituições formadoras de professores não mudaram também, isto é, não avançaram na mesma proporção dos avanços que vêm ocorrendo no mundo atual. Alerta ainda que *se persistir a resistência, quando se conseguir atingir boa porcentagem (dos profissionais em exercício) a tecnologia atual já estará obsoleta*.

Por outro lado, ao avaliar no momento a utilização da TVE nas escolas sob sua coordenação, explica: *Se avaliada isoladamente há descontentamentos em relação aos resultados que se apresentam até hoje no NREL. Entretanto, em relação aos demais NREs e Estados, suponho que estejamos uns 10 anos à frente*.

3. O Projeto TV Escola nas três escolas investigadas

As escolas de ensino público fundamental jurisdicionadas ao NREL estão organizadas administrativa, didática e disciplinarmente, conforme a Deliberação



20/91 do Conselho Estadual de Educação (CEE), cujo teor define as normas para elaboração dos regimentos escolares dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, regular e supletivo da rede pública de ensino do Estado do Paraná, desde 1996 até o presente momento, enquanto se aguarda regulamentação oficial por conta da nova LDB.

O regimento escolar tem por finalidade garantir a unidade filosófica, político-pedagógica, estrutural e funcional da escola, preservando, entretanto, a flexibilidade didático-pedagógica de cada uma. Fundamentada na concepção democrática de educação emanada da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor, a gestão das escolas paranaenses abrange, de forma colegiada, a equipe de direção (direção e direção auxiliar), o conselho escolar, a equipe pedagógica (supervisão escolar, orientação educacional, corpo docente, conselho de classe e biblioteca) e a equipe administrativa (secretaria e serviços gerais). À equipe pedagógica cabe a responsabilidade da coordenação, implantação e implementação das diretrizes pedagógicas emanadas da SEED.

As escolas públicas paranaenses de ensino fundamental contam, para sua organização institucional, com o pessoal do magistério, conforme Lei Complementar n.º 7 de 22/12/1976. Além dos professores na função docente, os especialistas desempenham atividades de direção, planejamento, orientação, atendimento psicológico no campo educacional, inspeção, supervisão e outras similares no campo da educação (Art. 2º e 3º). Contam, também, essas escolas com funcionários contratados em regime temporário CLT para as funções de assistente administrativo ou auxiliar administrativo, podendo, conforme o atendimento a determinado número de alunos, contar com mais de um de cada profissional, com exceção apenas do diretor. O diretor e diretores auxiliares são escolhidos através de eleição direta pela comunidade escolar constituída dos professores, alunos, pais de alunos, especialistas e funcionários de cada escola.

Das 131 escolas da região do núcleo de Londrina, três foram indicadas pelo coordenador do PTVE para o presente estudo. As três, uma de localização central



e duas de bairro, oferecem ensino fundamental da educação básica, atendendo, a menor 217 alunos e a maior 960 alunos.

Fundadas, as três, nas décadas de 60 e 70, duas delas encontram-se situadas em bairros periféricos da região, de vida economicamente ativa ligada em especial ao comércio, à indústria e a trabalhos autônomos de pequenos fabricantes. Arelados a essa situação econômica, os moradores dessas comunidades, cujos filhos constituem as clientela atendidas pelas escolas, vivem uma vida simples e modesta nos limites dos rendimentos financeiros posicionados na faixa de 1 a 5 salários mínimos, conforme os dados apresentados pelas escolas investigadas. Ainda de acordo com esses dados, mais de 50% das famílias dos alunos possuem até cinco filhos morando elas em casa alugada, ou cedida, ou própria do tipo popular do Sistema Financeiro de Habitação. A maioria dos pais dos alunos são trabalhadores autônomos (subempregados) enquanto que parte deles tem emprego fixo, constatando-se também, entre eles, alguns desempregados. Grande parte das mães dos alunos trabalha fora de casa, fator que vem sendo percebido pelas escolas, como definidor da transferência das responsabilidades da educação familiar dos filhos para a educação escolar, embora se tenha constado também pelo levantamento de dados escolares, que a maioria dos alunos mora com o pai e com a mãe, cujo nível de escolaridade é de 1º, 2º ou 3º grau, entre os quais alguns ainda permanecem analfabetos.

A terceira dessas escolas, tendo em vista sua localização central, vem atendendo a uma clientela bem diversificada, oriunda de diversos locais da região. Segundo o entendimento da escola, as dificuldades financeiras em geral no país, geram um movimento migratório das famílias dos alunos para os grandes centros em busca de melhores condições de sobrevivência, ocasionando, dessa forma, um movimento de matrículas rotativo. Percebe-se que a cada início de ano letivo são matriculados alunos egressos dos colégios da rede particular de ensino local, assim como de alunos oriundos de outras localidades que, ainda sem moradia definida, são matriculados por seus responsáveis em mais de uma escola a fim de garantir vaga numa delas. Tal fenômeno gera o não-comparecimento de alunos



matriculados e/ou grande número de transferências por motivo de mudança da família ou distância da escola. Muitos alunos, embora residindo em bairros distantes, são filhos de trabalhadores que possuem emprego na região central ou nas imediações da escola, fator que também contribui para essa rotatividade, uma vez que os pais mudando de emprego mudam também o filho de escola.

As outras duas escolas, de localização periférica, atendem clientela do próprio bairro e de bairros circunvizinhos.

No atendimento de suas clientelas, duas destas três escolas contam com quadro de pessoal, recursos físicos e materiais, suficientes para o desempenho do trabalho escolar que se propõem realizar. Uma delas, entretanto, apresenta-se no seu aspecto físico com instalações deficientes, improvisadas e inadequadas no que se refere à capacidade de atendimento. De forma semelhante, o quadro de pessoal disponível é completo naquelas duas, sendo que, porém, nesta última ele parece tão deficiente em número quanto sua estrutura física.

Oferecendo ensino fundamental para turmas distribuídas nos turnos matutino, vespertino e noturno, as três escolas contam, ao todo, com 74 professores regentes e auxiliares, três diretores, uma diretora auxiliar, duas supervisoras de ensino, sete coordenadoras pedagógicas, cinco orientadores educacionais, 14 assistentes administrativos e 23 auxiliares de serviços gerais efetivos do QPM e/ou contratados pelo regime CLT, para atender um total de 1.580 alunos.

Essas escolas possuem, em geral, recursos didático-pedagógicos básicos e variados: múltiplos materiais para as aulas das diversas disciplinas do ensino fundamental; jogos pedagógicos e materiais didáticos básicos em geral (carimbos, material dourado, globo terrestre, mapas, alfabetos, blocos lógicos, entre outros); biblioteca infanto-juvenil e do professor com rico acervo bibliográfico para os alunos e professores, composto de livros didáticos e paradidáticos, de literatura brasileira, de livros técnico-científicos sobre os fundamentos da educação e de periódicos diversos, além do acervo videográfico de suas videotecas escolares;



equipamentos desde os mais simples, como o mimeógrafo à álcool, até equipamentos eletroeletrônicos como copiadora *xérox*, videocassetes, televisores e filmadoras, *microsistem*, toca-discos, toca-fitas, retroprojetores, projetores de *slides*, microfone com amplificador de som, e outros mais. Possuem também computadores com impressoras, porém apenas para o uso burocrático.

Os recursos didático-metodológicos são disponibilizados aos professores no sentido de valorizar o conteúdo do currículo de disciplinas, o domínio dos conceitos relativos ao ensino, aprendizagem e avaliação, bem como incentivar a prática de novas metodologias discutidas nos cursos de capacitação da SEED, nos grupos de estudos quinzenais e nas reuniões pedagógicas. Os grupos de estudos e as reuniões pedagógicas vêm sendo realizados pela própria escola, sob a responsabilidade das supervisoras escolares e/ou coordenadoras pedagógicas, com cronograma regular. Os horários das aulas semanais de Educação Física e Educação Artística, quando os alunos são atendidos pelos professores específicos dessas disciplinas, são destinados para atividades de planejamento e estudo dos professores.

Buscando a ampliação das possibilidades de dinamizar o trabalho pedagógico, essas escolas têm dado abertura de algumas vias de relacionamento com as IES e com o NREL para o desenvolvimento de projetos educacionais e para a participação de profissionais especializados na viabilização do plano de capacitação docente, entendendo

*que o intercâmbio com tais entidades representativas da comunidade é fundamental para implantação de todas as proposições inovadoras através das quais pretendemos atingir, na educação, o padrão de qualidade necessário almejado por todos nós.*³³

Como resultado desse entendimento, vários projetos são desenvolvidos por estas escolas; alguns por iniciativa da própria escola e outros propostos por IES e/ou SEED, envolvendo diferentes áreas e profissionais, além de estarem sempre abertas aos estagiários dos cursos de ensino médio e superior.

³³ Projeto Político Pedagógico/1999, p.03.



De acordo com seus respectivos projetos políticos pedagógicos (PPP) para o ano de 1999, as escolas esperam, dessa forma, inovar o trabalho pedagógico em busca de melhorar a qualidade do ensino público que oferecem.

A supervisão escolar, parte integrante da equipe pedagógica escolar, assessora o corpo docente na execução das atividades pedagógicas das aulas, dos projetos e dos planos propostos. Das três escolas investigadas, uma conta com um supervisor escolar e com duas coordenadoras pedagógicas sem habilitação profissional; a outra, com um supervisor escolar habilitado e duas coordenadoras pedagógicas pedagogas; e a última, com três coordenadoras pedagógicas com formação em magistério de ensino médio.

Além das atividades descritas anteriormente, a supervisão escolar coordena também os projetos educacionais implantados pelo poder público na rede de ensino, entre os quais, desde 1996, o projeto TV Escola. Assessora os professores no uso dos vídeos, grava a programação veiculada, cataloga e organiza o acervo da videoteca escolar. Quando a escola conta com um funcionário disponível, este auxilia nessas atividades, além de registrar o movimento de retirada e devolução das fitas da videoteca escolar e viabilizar os empréstimos das fitas do acervo da videoteca do SEDTE.

As videotecas escolares encontram-se instaladas na biblioteca, na sala de coordenação pedagógica ou na sala de mecanografia nestas escolas. Os acervos possuem, em geral, fitas gravadas da programação veiculada pela TV Escola, vídeos doadas pela comunidade, adquiridos, copiados ou produzidos pela própria escola. Trata-se de filmes ou desenhos educativos e de produções de professores e alunos. Geralmente as supervisoras escolares e/ou coordenadoras pedagógicas acompanham a programação da TV Escola e gravam além desta, algumas produções exibidas pelas emissoras de televisão comercial, divulgando e indicando sempre entre os professores conforme os conteúdos que serão trabalhados em sala de aula.



Cabe destacar que, numa das escolas, na sala dos professores, há um conjunto de TV e videocassete permanentemente ligado para gravações e conhecimento dos vídeos. Nas três escolas, encontram-se à disposição, sobre a mesa da sala dos professores, a grade de programação, as revistas, o guia publicado recentemente, os cadernos e os catálogos e sinopses dos vídeos da TV Escola e, também, os catálogos e sinopses da videoteca do SEDTE.

Os vídeos utilizados são anotados pelo professor em fichas específicas (Anexos J, K e L) como procedimento comum a todas as escolas do NREL. Mensalmente os dados são compilados pela supervisão escolar e repassados ao SEDTE, que, por sua vez, os repassa à coordenação estadual da TV Escola. As escolas também utilizam vídeos da videoteca escolar do SEDTE, de locadoras, dos professores ou dos alunos.

Numa das escolas, a sala de vídeo funciona junto à biblioteca que recebe os professores e os alunos conforme cronograma previamente planejado; noutra, o vídeo e a TV vão até às salas de aulas, num *rack* móvel sobre rodas, por solicitação do professor; e noutra, os equipamentos estão sendo gradativamente instalados no interior das salas de aulas à disposição do uso do professor com seus alunos.

Na prática, há escola que planeja a utilização da programação veiculada pela TV Escola. Para execução desse planejamento, há um horário organizado, fixo semanal de uso por turma (no caso de uso extraordinário a professora agenda outro horário disponível). Para o trabalho de planejamento dos professores os horários das aulas de Educação Física e de Educação Artística são organizados de forma que semanalmente duas das três professoras de cada série tenham “janelas comuns” e possam assistir aos vídeos, conhecer e selecionar aquilo que vão mostrar aos seus alunos, dentro do período regular de trabalho, sem prejuízo de qualquer natureza para ambos. As auxiliares de regência colaboram atendendo os alunos em sala de aula, quando necessário, para que o professor regente possa participar dessa estratégia. As professoras levam as fitas para assistir, conhecer e analisar os conteúdos em casa. Alunos e professoras já incorporaram tal



sistemática e conduzem bem esse tipo de organização para o uso do vídeo nesta escola.

De acordo com seu relatório do ano letivo anterior (Anexo M), foram desenvolvidas estratégias de divulgação e utilização dos vídeos através da realização de grupos de estudos específicos com professores, para o que cada professora foi encarregada de assistir aos e selecionar os mais interessantes, organizar atividades explorativas e apresentá-las às demais colegas. O objetivo da escola, segundo a supervisora escolar, é que o professor, ao comprometer-se com o trabalho de seleção do vídeo para os seus colegas e ao explorar sua correlação com a proposta pedagógica da escola, entre em contato com um grande número de títulos do acervo videográfico e, ao mesmo tempo, aperfeiçoe a própria prática pedagógica, motivando dessa forma o seu uso em todas as situações possíveis, para introduzir, fixar ou concluir conteúdos curriculares junto aos alunos.

O levantamento das possibilidades de atividades didático-pedagógicas diversas quanto ao uso do vídeo, elaborado junto às professoras, e sua posterior análise, seleção, apostilamento e distribuição ao corpo docente; as orientações específicas formalizadas sobre a utilização das projeções; a utilização das séries Parâmetros Curriculares Nacionais e Ética e Cidadania para capacitação profissional, são formas que a supervisão escolar tem encontrado para viabilizar um melhor aproveitamento da TV Escola.

Os profissionais desta escola trabalham em conjunto, possibilitando constante troca de experiências entre os professores. Na regravação de vídeos a bibliotecária informa à supervisão escolar sobre temas interessantes e pré seleciona diversas gravações de um mesmo assunto a fim de a professora escolher o melhor para usar em suas aulas.

Há, também, caso em que o projeto TV Escola é basicamente organizado pelas coordenadoras pedagógicas, visto a escola não contar com supervisor escolar em seu quadro de pessoal. Uma delas inicia a gravação da programação veiculada pela TV Escola no seu turno de trabalho das 8:00h às 10:00h para a



outra coordenadora que trabalha das 10:00h às 11:00h concluir. A terceira delas, complementa o trabalho de gravação e catalogação para a organização da videoteca escolar, das 13:30h às 15:30h. Para o restante do período vespertino de aulas não há coordenação. Desta forma, os professores se auxiliam mutuamente quanto ao uso do vídeo, contando com a colaboração uma das outras.

Essas coordenadoras reconhecem que ainda não estão bem preparadas para oferecer um atendimento ideal às professoras, mais experientes que elas em relação ao uso do vídeo na sala de aula, tendo em vista recente ingresso na função. A mais experiente delas coordena a TV Escola com o auxílio das demais e diz, durante uma entrevista, que *as professoras, além do uso do vídeo na sala de aula, usam-no para o conhecimento próprio, profissional e pessoal*. Diz também que solicitam com mais frequência as fitas do acervo do SEDTE.

Em outra escola, a supervisora escolar coordena o projeto com as coordenadoras pedagógicas ao longo dos turnos de aulas. Um funcionário registra os empréstimos e as devoluções das fitas, fazendo o controle geral da videoteca escolar. As gravações da programação veiculada pela TV Escola e de outros programas ligados aos conteúdos planejados pelos professores, são feitas pela supervisora escolar, e as coordenadoras pedagógicas auxiliam o professor na utilização dos vídeos em sala de aula em seus respectivos turnos de trabalho, repassando-lhes as sugestões da supervisora que fez as gravações.

Dessa forma, as escolas investigadas apresentaram-se desenvolvendo diferentes trabalhos. Cada uma delas usando de um modo a TV Escola com seus professores, resumindo-se em: ou ação planejada, ou indicação de vídeos, ou atendimento à solicitação.



DISCUSSÃO DOS DADOS COLETADOS

1. *Dados coletados entre os professores das três escolas investigadas*

Das três escolas investigadas, doravante denominadas Esc1, Esc2 e Esc3, 65 professores se dispuseram a responder aos questionários, isto é 91,5% dos 71 professores. Os professores que não responderam não disseram nada, apenas se esquivaram não dando oportunidade de entrevista. O ideal seria um perfil de 100%; entretanto, aquele percentual de entrevistados é representativo para o que se pretende como objetivos da pesquisa.

Conforme organização do SEDTE para facilitar o uso dos vídeos da videoteca da Escola e do NREL, as escolas possuem catálogos das gravações em geral classificadas por disciplina de ensino visando facilitar o uso do vídeo na sala de aula. Recebidos do SEDTE ou organizados pela própria escola, ficam geralmente sobre a mesa na sala dos professores sempre disponíveis para consulta dos interessados que escolhem os vídeos que vão utilizar. Em geral a solicitação do vídeo selecionado é feita na escola à supervisora escolar/coordenadora pedagógica que providencia a sua retirada ou empréstimo na videoteca escolar do NREL ou da própria escola e orienta o professor quanto à sua utilização. Em alguns casos quando o professor já está habituado ao uso da videoteca, a retirada é feita diretamente da videoteca da escola. Todos os professores entrevistados responderam que conhecem os dois catálogos, um dos quais diz até mesmo possuir uma cópia para seu uso pessoal. Sobre o guia da TVE editado recentemente pelo MEC, a grande maioria dos professores destaca a sua qualidade técnica e didática, enquanto que alguns poucos ainda o desconhecem.

Durante a investigação sobre a metodologia utilizada pelos professores em suas aulas, o modo de entrevista direta permitiu a captação da expressão subjetiva do professor na dificuldade em diferenciar entre o uso da metodologia e/ou dos recursos pedagógicos. Foi muito comum entre os entrevistados iniciar a resposta com a seguinte expressão: *Metodologia? Ah, eu uso vídeo, uso retroprojeto, uso muito material concreto, muitos jogos pedagógicos...* Para o que a saída era dizer:



Está bem professor, assim você já está respondendo à pergunta seguinte; mas, diga-me qual é a metodologia que você tem utilizado para ministrar as suas aulas com estes recursos?

As respostas obtidas durante as entrevistas estão transcritas na linguagem utilizada pelos professores e concentraram-se das mais para as menos utilizadas, conforme pode-se observar no Quadro 1, abaixo:

Quadro 1 - Metodologia utilizada pelos professores

Metodologias	Esc1	Esc2	Esc3	Total
análise de textos diversos	23	8	4	35
aula expositiva	23	5	6	34
pesquisas diversas	12	2	2	16
trabalho em grupo/dinâmicas	12	-	3	15
dramatização	8	2	-	10
material concreto	5	2	2	9
aula prática	6	-	2	8
seminários/debates/diálogos/problematização	5	1	2	8
socio-construtivista	2	4	2	8
atendimento individual	1	4	2	7
produção textos videográfico	4	2	-	6
produção maquetes, gibis, cartazes com sucatas	5	-	1	6
avaliação diagnóstica contínua	4	-	1	5
aula teórica explicativa	4	-	-	4
recorte e colagem	1	1	1	3
interdisciplinar	1	-	1	2
experiências e observações	1	-	1	2
ciclo básico de alfabetização (CBA)	2	-	-	2
prática de linguagem	2	-	-	2
monitoria	-	-	1	1
diversificada	-	1	-	1
atividades extraclasse	-	1	-	1
uso da biblioteca	1	-	-	1
CBA+tradicional	1	-	-	1
aulas flexíveis	1	-	-	1
com atualidades do cotidiano	1	-	-	1
exercícios no quadro	1	-	-	1

Há que se levar em conta, para essa heterogeneidade metodológica indicada, que os professores entrevistados atuam em escolas de séries do ensino fundamental, necessitando, com isso, adequar a metodologia à série. É importante destacar que embora haja um predomínio das aulas expositivas, estas apareceram nas respostas sempre acompanhadas de alguma outra atividade metodológica de apoio. Os professores lembraram que atualmente aluno algum agüentaria uma aula expositiva de “boca e orelha” durante cinquenta minutos. Disseram que hoje, em geral, os alunos são muito críticos e dizem logo se estão ou não gostando da aula.

Percepção dos professores que pode ser interpretada como positiva, ou seja, indício de que boa parte deles, atualmente, já demonstra compreender que a metodologia utilizada deve estar voltada para os aspectos das mudanças necessárias à atual geração de alunos – à geração do audiovisual – avançando em relação à posição tradicional inicial apontada pelo coordenador regional do Projeto TV Escola marcando a sua implantação.

Quanto aos recursos didáticos, pôde-se perceber que as escolas apresentam-se bem equipadas.

As escolas pesquisadas dispõem dos meios tecnológicos necessários para o que pretendem realizar, dizendo os professores, na sua grande maioria, quase que unanimemente, que têm fácil acesso a eles. O Quadro 2, na pagina seguinte, demonstra os recursos mais utilizados pelos professores para o desenvolvimento de suas aulas. Os números apresentados entre as escolas representam seus limites e possibilidades de ação, diferindo na mesma proporção da sua estrutura de atendimento .

Os professores demonstraram com suas respostas que o uso do vídeo realiza-se na sala de aula, apesar de algumas poucas resistências, constatando-se, durante visitas para o presente estudo, que sempre havia um ou mais professores usando-o na sala de aula. A realização de muitas atividades a partir do uso do vídeo, nas diversas áreas de ensino, também pode ser observada no período das



visitas, as quais aparecem descritas mais à frente através dos dados coletados entre as supervisoras escolares e coordenadoras pedagógicas.

Quadro 2 - Recursos utilizados pelos professores

Recursos	Esc1	Esc2	Esc3	Total
video/videocassete/TV/filmadora	30	13	9	52
livros	20	13	4	37
quadro de giz	18	6	4	28
periódicos (incluindo internet)	15	6	4	25
transparências/retroprojektor	14	7	2	23
cartazes	12	6	3	21
músicas/microsistem	10	3	3	16
material dourado	7	5	2	14
material específico (E.Fis.e E.Art.)	8	1	2	11
jogos pedagógicos	7	2	1	10
atividades mimeografadas ou xerocada	2	5	1	8
sucatas	4	3	-	7
textos	2	3	2	7
mapas	3	1	2	6
figuras e gravuras	3	-	1	4
blocos lógicos	3	-	1	4
projektor slides	3	-	-	3
recorte e colagem	-	1	2	3
recursos da natureza	1	1	1	3
tabuleiro de história/fotos	2	1	-	3
histórias bíblicas	2	-	-	2
materiais para atividades concretas	-	-	2	2
frações	1	1	-	2
sólidos geométricos	2	-	-	2
calculadora	2	-	-	2
ábaco	1	-	-	1
pesquisa	-	-	1	1
experiências	-	-	1	1
bússola	-	-	1	1
carimbos	-	-	1	1
laboratório	1	-	-	1
problemas do cotidiano	-	-	1	1
magic computer	-	-	1	1
videoscope	-	-	1	1

Reforçando a compreensão dos professores, Moran (1991) diz - *O vídeo, com temas geradores de discussão, é um poderoso instrumento de dinamização e enriquecimento da aula, tanto do ponto de vista de conteúdo como de dinâmica participativa e interesse* (p.20). Além disso pode ser também o instrumento ideal para a ampliação do conhecimento do professor na sua capacitação profissional.

Os vídeos mais utilizados pelos professores são O Sistema Solar, A dança dos quadrados, A dança dos triângulos, Ética e cidadania, Clássicos da literatura, Kaingang³⁴, Yanomame, Negritude, Raízes, Fotossíntese, Espaçonave terra, PCNs. As gravações das teleconferências porém, não são solicitadas.

Embora o vídeo, a TV e a câmara apareçam como os recursos mais utilizados, percebe-se que o uso do retroprojeto também vem sendo muito utilizado. Entre outros professores e outras formas de utilização, a professora de Educação Artística de uma dessas escolas o utiliza para o estudo das cores primárias e composição das cores secundárias e para a apreciação das obras de artes, tornado suas aulas muito interessantes. É possível apontar também uma boa utilização de periódicos (incluindo Internet) e a música, entre outros, inferindo-se disso um considerável avanço entre os professores na superação das formas metodológicas tradicionais de conceber o ensino e a aprendizagem.

Entretanto, por outro lado, o fato de o uso da calculadora ter sido apontada por apenas dois professores de uma mesma escola aparece como uma contradição, levando-se em conta que o número dos professores de Matemática entrevistados está acima de dois. Qual seria então, diante disso, a concepção que os professores têm de tecnologia educacional? Pelo que se pode perceber, a tecnologia está, para alguns professores, totalmente desvinculada da prática pedagógica. Pressupõe-se que, para eles, a tecnologia constitui-se dos equipamentos da vida moderna utilizados fora da escola. Falta-lhes clareza na compreensão das possibilidades de interseção dos diversos aspectos educacionais da vida do aluno (escola, trabalho,

³⁴ Vídeo sobre o grupo indígena Kaingang da Reserva Apucarantina localizada a cerca de 80 km do centro de Londrina. Na área há o Salto Apucarantina, queda d'água com 116 metros de altura, ponto turístico da região sob responsabilidade da FUNAI.



lazer, saúde, família, entre outros) e que a tecnologia, nova ou antiga, se faz presente de diferentes formas no tempo e no espaço de cada pessoa. Alguns ainda não se deram conta de que a tecnologia permeia todos os espaços possíveis. Uma das entrevistadas diz que não gosta de “tecnologia moderna”. *Tenho em minha casa um video já há alguns anos, mas nunca o liguei. Não uso.* Afirmar a professora, convicta de que nunca vai usá-lo.

Outro ponto instigante nesta questão é o fato de apenas um professor ter apontado o uso do laboratório, quando uma das escolas pesquisadas trabalha com salas ambientes, que são verdadeiros laboratórios de estudo, onde a realização de experiências nem sequer foi lembrada. Então pergunta-se – Qual é a percepção que os professores têm da dimensão pedagógica do seu trabalho? A vasta gama de recursos utilizados pelos professores parece retratar uma vontade de inovar sem contudo haver um fundamento no seu uso. Mais uma vez, a impressão que se tem é que o recurso utilizado aparece desvinculado de uma prática pedagógica teoricamente sólida. É o uso de um recurso pelo uso em si apenas; não como um uso intencional para que as aulas se tornem mais atraentes, para que a compreensão dos alunos seja mais clara, para que a aprendizagem seja mais efetiva ou para que o ensino seja mais proveitoso. Vários dos professores entrevistados, não enquadrados naquela condição, apontaram na direção do uso simultâneo de vários destes recursos, revelando assim a capacidade de compor com os recursos disponíveis uma metodologia de trabalho avançada. Para estes, o vídeo é utilizado para análise de temas, ilustração da exposição de assuntos, comparação de hipóteses, conhecimento de localidades distantes, registro de acontecimentos da escola, ampliação do próprio conhecimento, além de outros usos.

Há que se lembrar, no entanto, que apenas uma destas três escolas conta com um SE profissionalmente habilitado, fator importantíssimo para a organização, condução e qualidade do trabalho pedagógico dos professores.

Quando questionados sobre o assessoramento pedagógico recebido, buscou-se saber, também, da real atuação da supervisora escolar/coordenadora



pedagógica. Os dados dos Quadros 3, 4 e 5, apontam para o supervisor escolar como seu assessor, principalmente na disponibilização do material necessário para o desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico e sempre que dele necessitam. Entretanto, na falta deste, apontam que o diretor, o coordenador pedagógico, o professor co-regente/auxiliar o suprem, ou os próprios colegas se auxiliam mutuamente como podem. Houve entretanto, por parte de alguns professores alegações de que lhes falta assessoramento, sendo o trabalho docente desenvolvido por eles mesmos, sem apoio didático-pedagógico. uns reclamando a sua falta ou o seu apoio e outros dizendo que já se acostumaram com esta situação.

Quadro 3 - *Assessoramento recebido pelos professores*

profissional	Esc1	Esc2	Esc3	Total
da supervisora escolar	31	14	-	45
da coordenadora pedagógica	11	-	7	18
do diretor	3	-	-	3
dos colegas professores	8	3	-	11
de todos	-	1	-	1
da co-regente/auxiliar	1	-	5	6
nenhum	-	-	2	2

Quanto ao tipo e à frequência do assessoramento pedagógico recebido pelo professor, observe-se, nos Quadros 4 e 5 onde as respostas dos professores aparecem de forma organizada, que a escola 2, tendo em seu quadro de pessoal um supervisor habilitado, destaca-se pelo fato de os professores demonstrarem receber dele, isto é, do supervisor, o apoio pedagógico geral no cotidiano escolar além daquele nos momentos preestabelecidos, enquanto que na escola 1 e 3, com profissionais não-habilitados na supervisão e coordenação, o tipo de apoio se dá na disponibilização de material e sugestão, indicação e escolha de vídeos, respectivamente, sempre que necessário entre as outras frequências, até mesmo no horário do recreio, momento de descanso do professor.



Quadro 4 – *Tipo de assessoramento recebido pelos professores*

Tipo	Esc1	Esc2	Esc3	Total
material necessário	18	-	2	20
assessoramento pedagógico em geral	6	7	2	15
sugestões de metodologia e de recursos	9	2	2	13
sugestão, indicação e escolha de vídeos	5	1	6	12
troca de experiências/idéias	9	2	-	11
em casos de dúvidas/dificuldades	7	3	-	10
atendimento aos alunos	7	1	1	9
preparo de atividades	2	3	2	7
Conteúdo	2	1	1	4
manuseio do vídeo	1	-	1	2
diagnóstico da turma	1	1	-	2
atividades extras	-	1	-	1
substituição na sala	1	-	-	1

As respostas dadas pelos professores, que se vêem nos Quadros 3, 4 e 5, podem dar a dimensão exata da importância da presença do supervisor escolar habilitado profissionalmente na organização do trabalho escolar. Respaldados pela Resolução 615/98-SEED/PR (Anexo A) os diretores passaram a indicar um professor regente para desempenhar funções semelhantes às do supervisor, como coordenador pedagógico. No caso das escolas investigadas, e analisando mais detalhadamente as respostas dos professores nestes três quadros, pode-se visualizar claramente a diferença na ação dos diferentes profissionais. Quando desempenhado por supervisor habilitado, o trabalho aparece como assessoramento pedagógico amplo, constante e organizado, enquanto que nas demais, com supervisor sem habilitação ou sem supervisor o assessoramento pedagógico, de frequência irregular, concentra-se na disponibilização de material necessário, sugestão, indicação e escolha de vídeos. Trata-se de dois tipos de ações – desenvolvimento de um trabalho previamente organizado ou organização de um trabalho à medida que é desenvolvido – cujo diferencial está no domínio do saber técnico especializado do supervisor escolar.

Quadro 5 – *Frequência no assessoramento recebido pelos professores*

Frequência	Esc1	Esc2	Esc3	Total
sempre que necessário	23	12	4	39
grupo de estudos, reunião pedagógicas e planejamento	9	3	-	12
no dia-a-dia e/ou no recreio	2	-	-	2
uma vez por semana	-	-	1	1
sempre que "pode"	-	-	1	1
esporadicamente	1	-	-	1

Quanto aos pontos positivos da utilização do vídeo em sala de aula, as respostas dos professores demonstraram, conforme se vê no Quadro 6, que compreendem o uso vídeo como complemento e enriquecimento dos conteúdos trabalhados nas suas aulas.

Quadro 6 – *Pontos positivos do uso do vídeo apontados pelos professores*

pontos positivos	Esc1	Esc2	Esc3	total
complementação, enriquecimento do conteúdo	9	7	5	21
novidade, interesse, motivação, atenção, curiosidade	10	7	3	20
som, imagem, movimento, cor	8	6	3	17
possibilidade de ver, observar, vivenciar o conteúdo	5	2	4	11
audiovisual	6	2	1	9
memorização, fixação, assimilação	6	-	1	7
é a linguagem dos alunos	6	-	-	6
é um auxílio para o professor	4	1	-	5
facilita a compreensão dos conteúdos	5	-	-	5
organização técnico-didática adequada	4	-	-	4
possibilita o debate e a argumentação	1	2	-	3
possibilita a pesquisa (traz o mundo para dentro da escola)	1	1	1	3
fácil acesso para utilização	1	-	2	3
os alunos gostam da atividade extraclasse	-	1	1	2
maior número de informações	2	-	-	2
é lúdico	-	-	1	1

Por se tratar de novidade na escola, dizem que os alunos interessam-se muito e, através do conteúdo assim estudado, buscam satisfazer suas curiosidades, o que um professor dificilmente poderia realizar de forma tão completa sem o

recurso do audiovisual. Entendem eles também que o fato de prender a atenção dos alunos aumenta as possibilidades de aprendizagem; a imagem em movimento, a cor e o som possibilitam observar, ver e vivenciar situações muito próximas do real, impossíveis para o professor, dadas as inúmeras limitações da escola pública pelos mais diversos fatores.

Outros pontos apontados por alguns professores revelaram a concepção avançada que têm sobre o uso do vídeo. Entendem, por exemplo, que é possível trazer o mundo para dentro da escola através de um toque digital e com isso pesquisar maior número de informações possíveis, promovendo debates na linguagem atual da clientela escolar, facilitando a compreensão e contribuindo para a assimilação, fixação e memorização de conhecimentos. Além disso, a organização técnico-didática dos temas tratados nos vídeos é um excelente auxílio para o professor mediante metodologia com nuances lúdicas, menos conservadoras que as das aulas tradicionais.

Essa concepção de alguns professores foi também a expectativa inicial na implantação do PTVE, quando, referindo-se ao que havia de inédito neste projeto, Ferraz (1996) dizia que *na verdade é uma forma de os meios de comunicação chegarem à escola. Porque você vai trabalhar com outra linguagem, através de um meio* (p.66). Esta compreensão é de fundamental importância para um melhor aproveitamento do uso da TVE. Embora tenha havido também aqueles que, ao afirmar que os alunos gostam do vídeo porque saem da rotina da sala de aula, demonstraram compreender o seu uso apenas como preenchimento do tempo com entretenimento ou lazer. Na realidade falta-lhes a compreensão de que há, intrinsicamente nestas atividades, aprendizagens proporcionadas pela *pedagogia aberta*, como apontada por Moran (1991). Ele explica que há dois momentos que diferenciam o uso dos meios de comunicação, neste caso o vídeo:

o da pedagogia aberta, do entretenimento, do preenchimento do lazer como atividade principal e um segundo momento, quando os meios se propõem transmitir uma forma de organização do saber: programas mais sistemáticos, com conteúdos organizados em etapas ou dentro de um processo pedagógico definido... (p.11)



Por outro lado, como pontos negativos (Quadro 7) do uso do vídeo, os professores em geral reclamaram da produção inadequada à didática, ao conteúdo e à linguagem para as séries iniciais de alguns vídeos. Disseram que a linguagem muito “enxuta” sintetiza demais o assunto e que alguns conteúdos e/ou produções são ultrapassados, o que provoca dispersão da atenção nos alunos. Apontaram que algumas gravações de má qualidade técnica também prejudicam o andamento da aula planejada. Seu uso excessivo, sem objetivos predefinidos e sem conhecimento prévio é prejudicial, provocando preguiça da mente e diminuição do hábito de leitura, visto que, disseram eles, as crianças e os adolescentes já assistem demais à televisão em casa e assim gostam mais da programação comercial com filmes de ação.

Quadro 7 – Pontos negativos do uso do vídeo apontados pelos professores

pontos negativos	Esc 1	Esc 2	Esc 3	Total
didática, conteúdo e linguagem inadequados às séries iniciais	14	5	6	25
qualidade técnica dos vídeos	9	5	6	20
uso excessivo sem objetivos e sem conhecimento prévio	9	5	1	15
duração longa, conteúdos extensos	5	6	1	12
uso como entretenimento sem planejamento pedagógico	4	6	-	10
uso excessivo de TV na vida da criança	7	1	-	8
tempo insuficiente para preparo e uso	1	4	-	5
provoca preguiça mental	2	-	1	3
defeitos técnicos do equipamento	3	-	-	3
quando não funciona	3	-	-	3
professor está despreparado para o seu uso	1	1	-	2
conteúdos importados incompatíveis c/ a escola pública	2	-	-	2
alunos pensam que é "enrolação"	2	-	-	2
difícil atender 100% dos alunos	2	-	-	2
os alunos gostam da TV comercial e filmes de ação	2	-	-	2
não usá-lo	1	-	-	1
uso sem planejamento	-	-	1	1
é mais trabalho para o professor	-	1	-	1
pouco conteúdo de educação física	1	-	-	1
não há afetividade	1	-	-	1
não há pontos negativos	1	-	-	1



Apontaram que alguns assuntos são extensos e cansativos e o tempo para o preparo e para o uso dos vídeos é insuficiente e, dessa forma, se utilizados sem planejamento leva-se à idéia de entretenimento o que para alguns alunos é “enrolação”. Outros disseram que não há “afetividade”, além do que, é mais trabalho para o professor que ainda está despreparado para o uso do vídeo na sala de aula. Há pouco conteúdo de Educação Física, reclamaram alguns professores da área; disseram que os existentes, importados, são incompatíveis com a realidade da escola pública.

Disse Poppovic (1997), sobre a utilização da tecnologia educacional: *É certo que há uma resistência ao novo em todas as áreas. Em educação, é mais generalizada (p.21)*. Entretanto, como se pode observar, houve quem apontasse que não há pontos negativos. *É negativo não usá-lo. Ou, quando se quer usá-lo, o equipamento não funciona*, disse uma professora.

Buscando-se saber entre os professores sobre suas expectativas em relação à atuação de um profissional em supervisão escolar, disseram (Quadro 8) esperar deles orientação e assessoria pedagógica com o apoio direto na sala de aula, o que significa um trabalho mais amplo, com sugestões de metodologias e de conteúdos, além daquele burocrático, de concepções ultrapassadas, reprodutivo do exercício da supervisão escolar tradicional.

Esperam, ainda, mais atenção pedagógica e menos cobrança burocrática, isto é, um supervisor pesquisador de novas metodologias fundamentadas em teorias contemporâneas para a educação.

Outras expectativas, apontadas em menor número, entretanto não menos importantes que essas apontadas pela maioria dos professores, revelam que o profissional da supervisão escolar deveria estar voltado para o companheirismo constante e ativo com o professor nas questões de atendimento e encaminhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem e/ou problemas sociais. Sugeriram também que fosse possível um supervisor por área de ensino, mediador e interlocutor entre professores, direção e demais segmentos da escola, que



recepcionasse o professor novo inteirando-o da filosofia de trabalho da escola, que conhecesse amplamente as questões pedagógicas, que ministrasse cursos, palestras, aulas sobre cidadania, ética, direitos e deveres dos alunos, que organizasse a disciplina dos alunos e que indicasse vídeos bons. Alguns professores esperam que ele supervisione tudo juntamente com o diretor; outros, ao contrário, afirmam que ninguém supervisiona ninguém!

Quadro 8 - *Atuação que os professores esperam de um profissional em supervisão escolar*

Atuação	Esc1	Esc2	Esc3	Total
orientação e assessoria pedagógica ao professor	10	6	4	20
dar apoio direto na sala de aula	10	3	3	16
dar sugestões de metodologias e de conteúdos	8	-	3	11
mais ampla, pedagógica além da burocrática	8	1	-	9
mais atenção pedagógica e menos cobrança burocrática	2	2	1	5
pesquisador de novas metodologias	2	1	1	4
ser companheiro ativo do professor	-	3	-	3
auxiliar na disciplina de Educação Física	-	-	2	2
indicar vídeos	-	-	2	2
atender problemas sociais do aluno	-	1	1	2
mediação/interlocução entre professores e administração	-	1	1	2
dar atendimento dificuldades de aprendizagem	1	1	-	2
supervisionar por área nas série de 5ª a 8ª	1	1	-	2
ministrar cursos e palestras	-	1	-	1
interlocução entre diferentes segmentos da escola	-	1	-	1
ter maior conhecimento do trabalho pedagógico	-	1	-	1
ter maior conhecimento da realidade atual	-	1	-	1
recepcionar e orientar o professor novo	1	-	-	1
disciplinar os alunos	1	-	-	1
dar aula sobre cidadania, ética, direitos e deveres	1	-	-	1
supervisionar tudo, fiscalizar junto com o diretor	-	1	-	1
ninguém precisa supervisionar ninguém	-	1	-	1

O fato de a maioria dos professores compreender qual deveria ser a real função de um supervisor escolar, conforme as respostas por eles apontadas, e além disso ter ao seu lado um profissional despreparado, o que se percebe na realidade, é que tal fato tem causado um sério descrédito no trabalho da supervisão escolar.

Silva Júnior (1984) aponta para a necessidade

de os supervisores credenciarem-se efetivamente no conceito dos professores; de encontrarem, realmente o modo de contribuição adequado às expectativas e necessidades dos professores e encontrarem ainda o modo de convicção necessário à aceitação pelos professores da própria possibilidade dessa contribuição. (p.58)

Profissionalmente habilitado e politicamente comprometido com o desenvolvimento do processo pedagógico, certamente terá ele condições de aumentar as suas chances desse credenciamento.

2. Dados coletados entre as supervisoras escolares e coordenadoras pedagógicas das três escolas investigadas

Paralelamente ao levantamento dos dados junto aos professores, buscou-se saber também, nas mesmas três escolas, sobre a atuação, formação profissional e concepções referentes à supervisão escolar e TVE, com a proposição de questionário aos supervisores escolares e/ou coordenadores pedagógicos.

Das quatro supervisoras escolares e das cinco coordenadoras pedagógicas, duas coordenadoras não responderam aos questionários por estarem iniciando na função; delas, apenas foram coletados dados sobre experiência e formação profissional. Ou seja, das nove profissionais, sete responderam aos questionários.

Constatou-se, inicialmente, que uma das escolas investigadas tem três supervisoras escolares, porém sem habilitação específica para a função que exercem, possuindo as três formação superior em cursos na área das Ciências Exatas, que a outra escola tem uma supervisora escolar habilitada pelo curso de Pedagogia e duas coordenadoras pedagógicas licenciadas em Pedagogia, mas sem habilitação para a supervisão escolar (habilitaram-se para o exercício do magistério e da administração escolar) e que a outra conta apenas com três coordenadoras pedagógicas, todas sem habilitação em supervisão escolar.

A situação destas escolas, referente à formação e experiência profissional das suas supervisoras e coordenadoras pedagógicas (Quadros 9 e 10), possibilitou



a análise das diferenças na organização do trabalho pedagógico da escola que conta e que não conta com supervisor habilitado, a partir deste e de outros fatores conseqüentes.

A receptividade das escolas e a disponibilidade dos profissionais para as visitas e entrevistas foram ótimas, contribuindo muito para o andamento da realização da pesquisa.

Quadro 9 – *Formação profissional das supervisoras escolares e coordenadoras pedagógicas*

cursos	Esc 1			Esc 2			Esc 3		
<i>Ensino Médio</i>									
Magistério	x			x	x	x	x		x
Magistério e Científico			x						
Magistério e Contabilidade		x						x	
<i>Ensino Superior</i>									
Pedagogia - Magistério e Adm.Escolar				x	x				
Pedagogia-Orient. Escolar e Sup. Escolar						x			
Matemática		x	x						
Ciências-Matemática	x								
Ciências Contábeis								x	
<i>Pós-Graduação</i>									
Especialização em Leitura				x					
Especialização em Didática			x		x	x			
Especialização em Matemática		x							
Especialização em Pedagogia Religiosa	x								

Junto à formação profissional, condição básica mas não única para o exercício de toda e qualquer profissão, o tempo de experiência dos profissionais investigados também revelou-se importante neste estudo.

Pode-se, por exemplo, através da análise deste fator, perceber que a prática de supervisão que vem sendo desenvolvida nestas escolas dá-se atrelada mais à experiência adquirida no cotidiano escolar das atividades de sala de aula que aos fundamentos da prática supervisora, visto que apenas a supervisora habilitada

possui maior tempo de experiência na área e que os cursos resumem-se mais em reuniões administrativas que em capacitação ou atualização propriamente dita. Supõe-se que, em decorrência disso, as profissionais não habilitadas venham executando, no exercício de supervisão, apenas aquilo que lhes é solicitado e quando solicitado, fazendo sugestões e indicações de metodologias ou vídeos, fornecendo materiais, preparando atividades, substituindo professor, conferindo cadernetas, entre outras apontadas pelos professores e por elas nas entrevistas.

Quadro 10 – *Experiência profissional das sup. escolares e coord. pedagógicas*

Experiência profissional Como	Esc 1			Esc 2			Esc 3		
Professor	+30	25	22	09	25	09	05	10	06
Sup. escolar e/ou coord.pedagógica	03	03	06	05	05	20	02	-	-
Outras funções	-	03	05	-	03	-	-	-	-
Educador	+30	25	33	14	35	29	07	10	06

Afirmaram elas receber do NREL, SEDTE e da escola onde atuam, o apoio necessário para assessorar os professores em suas atividades docentes. Disseram que o exercício da função supervisora dá-se através de estratégias com sugestões para metodologias, para o uso de vídeos com conteúdos interdisciplinares, para a utilização de materiais e técnicas pedagógicas e indicação de leituras de temas educacionais publicados em periódicos (Revista da TVE e Nova Escola, basicamente), nos grupos de estudos e nas reuniões pedagógicas, espaço também utilizado para troca de experiências e palestras com profissionais convidados.

Além disso, disseram elaborar materiais didático-pedagógicos para o desenvolvimento de conteúdos curriculares e para avaliação do ensino e da aprendizagem. Como o tempo do professor para o planejamento é exíguo, ou mesmo quase inexistente, as fitas de vídeo são disponibilizadas aos professores para verem e analisarem em casa. Na escola que conta com profissional habilitado foi possível observar, conforme dito nas entrevistas, que o horário das aulas é organizado de modo que um ou mais professor tenham “janelas” comuns para tal

atividade. Depois disso, é feito entre os professores um levantamento de sugestões de atividades com os vídeos utilizados; os melhores são anotados no planejamento de ensino e partilhados entre os colegas, com amplo apoio da supervisão e/ou coordenação às experiências inovadoras.

A execução de projetos interdisciplinares também foi apontada e observada entre os entrevistados. A escola mobiliza-se toda, disponibilizando os recursos necessários de forma a facilitar o acesso dos professores aos vídeos, catálogos e outros equipamentos de audiovisual. Afirmaram ainda que atendem os alunos com dificuldades de aprendizagem, dão assistência na sala de aula, realizam atividades culturais com alunos e demais atendimentos didático-pedagógicos.

Ao se lhes perguntar se estão satisfeitos com o uso do vídeo na escola onde atuam, responderam que sim, em sua maioria. Disseram que os resultados são positivos, que a aprendizagem tem sido melhor entre os alunos com a utilização de recursos audiovisuais da comunicação. Uns disseram que os professores usam bem o vídeo e que, aos poucos, vão incorporando e sistematizando o seu uso. *De um modo geral tem sido bom, mesmo porque o projeto já "está" na escola*, afirma uma das supervisoras. Também lembraram que, com a gravação da programação veiculada pela TVE feita pela própria escola, ficou mais fácil organizar o uso da videoteca. Outros afirmaram que os professores utilizam muito os vídeos com conteúdos para as disciplinas de História, Geografia e Ciências, mas que, para a disciplina de Inglês, o professor traz os seus por achar mais adequados ao seu trabalho. Para os estudos dos conteúdos da Matemática, dizem algumas supervisoras que os professores têm encontrado dificuldades devido à linguagem inadequada dos vídeos para os alunos. A falta de qualidade técnica, o pouco conteúdo, o despreparo dos professores, segundo outras, tornam o seu uso insuficiente.

Tanto as coordenadoras pedagógicas como as supervisoras escolares disseram que os professores buscam o apoio necessário para o uso dos vídeos, tanto daqueles da videoteca da escola como daqueles vindos de fora. Alguns



professores trazem vídeos emprestados; os alunos também sempre trazem novidades em fita de vídeo; quando necessário, a escola faz locação de vídeos comerciais ou de outros conteúdos, solicitados pelos professores e/ou indicados pelo livro didático. Afirmaram que acompanham o trabalho do professor quando isto acontece e depois o divulgam entre os demais professores, mas que quase não há mais necessidade desse recurso depois que as escolas passaram a fazer suas próprias gravações e a organizar suas videotecas.

Afirmaram que conhecem a programação veiculada pela TVE, expõem a grade de programação mensal, providenciam os catálogos da videoteca e realizam reuniões específicas para troca de experiências quanto ao uso do vídeo. Disseram também as supervisoras que utilizam a ficha de dados da TVE (Anexos J, K e L) para direcionar seu trabalho, conforme a Resolução Secretarial n.º 1641/97 (Anexo I).

Algumas coordenadoras pedagógicas responderam negativamente ou não responderam a algumas questões da entrevista porque a realização de suas atividades estão mais voltadas para o trabalho do professor em sala de aula.

Entende-se, nas escolas da região, por supervisor escolar com habilitação aquele profissional que, formado pelo curso de Pedagogia, possui habilitação específica para a função que exerce, a saber, atividades que abrangem mais amplamente a organização pedagógica da escola como um todo no que se refere ao planejamento, ao acompanhamento e à avaliação das atividades pertinentes ao desenvolvimento curricular. Por supervisor escolar sem habilitação, compreende-se aquele profissional que desempenha essas mesmas funções, embora tenha outra formação. Por coordenador pedagógico entende-se o profissional que, tendo experiência na modalidade ou curso que coordena, independente da sua formação, realiza atividades pedagógicas junto ao trabalho do professor em sala de aula, por modalidade de ensino, por curso ou por período, conforme Resolução n.º 615/98 da SEED/PR (AnexoA).



Apesar da exigência de formação profissional para o exercício da função de supervisor escolar, contida na Lei Complementar n.º 7/76, o não-cumprimento das determinações legais vem permitindo a atuação "disfuncional" de profissionais, que despreparados, acabam por contribuir para a perpetuação da fragmentação do trabalho escolar, aumentando-a cada vez mais.

De acordo com a análise dos dados coletados e das observações realizadas, percebe-se que o exercício profissional desenvolvido nestas escolas pauta-se mais pelo senso comum e pelo conhecimento prático do cotidiano escolar que pela solidez de fundamentação teórica. Das nove profissionais em exercício, apenas uma possui formação específica para aquilo que faz; as demais, sem essa formação específica, dão maior ênfase aos aspectos técnicos-burocráticos em detrimento dos fundamentos técnicos-pedagógicos que desconhecem.

O que se percebe, na realidade é que a escola que conta com o supervisor escolar habilitado para o exercício da função apresenta inúmeras possibilidades de melhor aproveitar a programação da TVE na organização do trabalho escolar. Primeiro porque é de se esperar que a formação recebida para sua habilitação profissional no curso de Pedagogia tenha sido voltada para os aspectos do planejamento do desenvolvimento do processo escolar, para o acompanhamento da realização das diversas atividades didáticas junto aos professores e para a avaliação da execução e redirecionamento do que foi planejado.

Percebeu-se também que os profissionais em exercício, possuindo formação específica para outras funções que não a de supervisor escolar, apresentam capacidade limitada para os aspectos da organização do trabalho pedagógico necessários na escola, conforme ficou constatado através das observações realizadas e das respostas dos entrevistados.

Muito embora a escola com uma supervisora escolar e duas coordenadoras pedagógicas busque fazer realizar o PTVE com diversidade e dinamismo, as atividades de uso do vídeo apresentaram-se de forma isolada, conforme o interesse e a capacidade de cada professor. O trabalho pedagógico revelou-se



inconsistente porque os profissionais em exercício não conseguem promover articulação horizontal dos conteúdos com a verticalidade da seriação do processo escolar. O trabalho escolar apresenta-se como uma proposta interdisciplinar de ações, mas as atividades destas profissionais limitam-se a disponibilizar materiais necessários, indicar vídeos, assessorar os professores no preenchimento das cadernetas no que se refere ao registro dos conteúdos ministrados, da assiduidade dos alunos e das notas bimestrais e finais, ou seja atividades técnico-burocráticas.

Com referência à capacitação profissional continuada, afirmaram que a participação restringe-se apenas aos eventos que o NREL vem oferecendo na área de supervisão escolar, tecnologia educacional e/ou TVE. Por conta do dinamismo do interior da escola, da intensidade de atividades e conseqüentemente da escassez de tempo, disseram que é impossível participar de outros eventos, de que, por muitas vezes, nem ficam sabendo.

Além da diferenciação na prática supervisora, são diferentes também as concepções que essas profissionais têm acerca de supervisão escolar.

Algumas delas, não-habilitadas, revelaram concepções conservadoras que, incorporadas tradicionalmente ao longo do tempo, dado o modelo histórico de supervisão, perpetuam as práticas da inspeção fiscalizadora e/ou burocrática do fazer escolar, semelhantes às ações do orientador pedagógico das IAEs da década de 50, precursoras da supervisão escolar paranaense. Assim, segundo estas, atuar como supervisora é

supervisionar o trabalho do professor em sala de aula. É o fiscal da escola, referente ao planejamento a ser seguido e à proposta pedagógica da escola. Para tanto, se faz através dos cadernos dos alunos e das avaliações do professor. É o trabalho de colaboração com o diretor, orientando o professor, analisando planejamento, caderneta...

Outras, também não-habilitadas, apesar de avançarem em relação às anteriores, ensaiam um conceito mais abrangente de supervisão escolar, sem contudo deixar de assemelhar-se àquela do tipo *laissez-faire*, apenas como um



auxílio pedagógico providencial. Dispostas a prestar ajuda, se necessário, para elas a supervisão

vai além do aspecto burocrático do trabalho escolar (fiscalização). É acompanhar didática e pedagogicamente o caminhar do professor na sala de aula. É ajudar nas dificuldades metodológicas, nas estratégias... É auxiliar pedagogicamente os professores em suas dificuldades. É estar com o conhecimento acima, isto é, amplo para se ter uma visão do que acontece na escola e ao mesmo tempo poder orientar e encaminhar providências necessárias.

Por outro lado, retratando concepções de articulação, coordenação, integração e de união do individual, cujas bases vêm fundamentadas no compromisso com o domínio do saber profissional especializado, as profissionais pedagogas, respaldadas pela supervisora habilitada, formulam a idéia de supervisão num projeto de realização. A amplitude do raio de visão profissional permite-lhes compor as partes num todo e a capacidade de vinculá-las em unicidade é de fundamental importância na organização do trabalho escolar. Supervisão escolar, segundo estas profissionais é o

trabalho de articular e coordenar o todo da escola. É preciso haver integração de todos os setores da escola, que por sua vez precisam de ser trabalhados/atendidos individualmente também, manter a unidade pedagógica do trabalho escolar, olhar e ver a escola como um todo. É a visão geral de todas as séries para proporcionar o elo sem perder de vista a metodologia adequada. É o comprometimento pedagógico integrando os professores em seus trabalhos para que a escola caminhe com unidade, com objetivos comuns.

Dessa forma, as atividades que as profissionais realizam na escola aparecem muito ligadas às concepções que têm de supervisão escolar e estas, por sua vez, à sua formação profissional.

Enquanto algumas das profissionais, sem habilitação específica, disseram que, no desempenho da função de supervisão escolar, realizam atividades de assessoramento aos professores quando necessário, buscando orientá-los, na medida do possível, em necessidades específicas, outras, as pedagogas juntamente com aquela habilitada em supervisão escolar, disseram realizar atividades de



supervisionar a articulação dos setores da escola e de assessorar os professores, coordenando reuniões pedagógicas e grupos de estudos para a realimentação dos planejamentos do fazer escolar.

Para outras delas, também não-habilitadas, suas atividades concentram-se na ajuda aos professores no uso das tecnologias educacionais, nas substituições em sala de aula, na verificação dos planejamentos de ensino, no preenchimento regular das cadernetas do professor acompanhando o registro dos conteúdos trabalhados, da frequência às aulas e das notas dos alunos, no controle da assiduidade dos alunos na falta do orientador educacional, na elaboração de técnicas de trabalho, na confecção de materiais didático-pedagógicos, na digitação dos instrumentos de avaliação e/ou ainda na coordenação de projetos de ensino. Disseram que as atividades da supervisão escolar são mais voltadas aos aspectos do professor e, nesse caso, fornecem-lhes sugestões de atividades, fazem indicações de materiais pedagógicos, realizam reuniões pedagógicas, grupos de estudos, conselhos de classes e oficinas pedagógicas.

Além disso, realimentar o projeto político pedagógico, elaborar o Regimento Escolar, coordenar o PTVE, assessorar o professor na operacionalização dos projetos da escola, na elaboração do planejamento curricular e se necessário na sua execução, são também atividades da supervisão escolar apontadas.

Para outras, as atividades voltam-se para a oferta de materiais de estudo para troca de conhecimentos a partir das idéias construtivistas de educação. Dão orientação e encaminhamento metodológico para o professor na sala de aula com os subsídio material e com atendimento preventivo aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

Buscando-se saber destas profissionais se vêem a possibilidade de existir alguma escola sem supervisor escolar, as não-habilitadas afirmaram não ser isso possível porque supõem que os professores precisam de um suporte para desenvolver seus trabalhos pedagógicos, assegurando ser o supervisor escolar esse



suporte. Disseram também que o ser humano em geral precisa ser cobrado e, sem o supervisor escolar, os professores não realizam suas tarefas, não dão importância a certos aspectos, ou não cumprem os prazos combinados, o que seria uma desorganização total.

No caso de escolas de pequeno porte, sem supervisor e sem rotatividade de professores e estando a direção voltada com maior ênfase aos aspectos pedagógicos que aos administrativos, na visão das entrevistadas, apesar de difícil, o grupo tende a se unir buscando suprir a falta do supervisor escolar.

Outras, as profissionais pedagogas e habilitadas, disseram ser possível, haja vista muitas escolas estarem nesta situação; reconhecendo, no entanto, que o trabalho escolar no seu desenvolvimento geral pode ficar prejudicado. Reafirmaram que pode até funcionar, porém, a qualidade do trabalho escolar seria duvidosa e provavelmente os resultados não seriam aqueles esperados de uma escola que conta com o supervisor escolar.

Interessante é notar que profissionais de escola que conta com supervisora habilitada admitem tal hipótese, que profissionais de escola com supervisora não-habilitada posicionam-se em contrário e que de escola sem supervisor também a admitem, haja vista a situação do funcionamento da própria escola, questionando, entretanto, as primeiras e a última, sobre a qualidade do trabalho pedagógico desenvolvido.

Sobre o PTVE as profissionais entrevistadas disseram que o projeto representa um grande avanço na educação. Reconhecendo ser o projeto uma das duas últimas mudanças ocorridas dentro da escola, indicaram o uso do vídeo como um recurso pedagógico a mais e que ajuda muito no trabalho escolar por ser uma prática que não desvincula o aluno do mundo em que vive fora da escola, tão dominado pela televisão. Para elas, a programação veiculada trata dos conteúdos que o professor trabalha na sala de aula com clareza e objetividade, auxiliando-o na aquisição dos conhecimentos, pois a imagem em movimento oferece maiores possibilidades de fixação. A TVE é um recurso ótimo, disseram, com exceção de



algumas gravações com problemas técnicos. Entretanto afirmam que o ideal seria que os professores dispusessem de tempo remunerado para atividades de planejamento e estudo e de mais capacitação específica. O vídeo é um recurso a mais na escola, moderno, novo, atual que, porém, acrescentam, não substitui a presença do professor.

Com a TVE o mundo veio para dentro da sala de aula, diz uma delas. Afirmaram que o projeto é importante, justamente porque tem representado um ótimo complemento para introduzir, fixar e fechar a exposição de conteúdos de forma didática clara e objetiva, pela composição do uso de imagens, sons e cores. Reconhecem que há ótimos vídeos, com excelentes conteúdos, mas na realidade a intensa atividade do cotidiano escolar dificulta a realização de melhores análises, estudo mais detalhados e, conseqüentemente, um melhor aproveitamento desses vídeos. O uso da programação da TVE já está incorporado pelo trabalho escolar, admitem. *Aprendemos aos poucos a fazer uso dela e hoje teríamos dificuldades sem ela*, diz um supervisora.

As experiências com o uso da TVE são inúmeras, relataram as supervisoras e coordenadoras, em razão, segundo elas, de alguns professores já terem-se familiarizado com ela nas escolas públicas. Entre outras experiências destacaram a realização do “Seminário” sobre os direitos da criança com uma turma de 3ª série onde se realizou um organizado debate sobre os direitos da criança, a partir do vídeo que traz vinhetas sobre os direitos da criança e do adolescente, produzido pela UNICEF³⁵ (1998). O relato de uma professora durante a entrevista chamou a atenção principalmente quando disse ter experimentado o uso do vídeo no ensino da Matemática para as séries de 5ª a 8ª, interessando-se em saber se haveria diferença nos resultados de aprendizagem usando o vídeo antes ou depois de uma aula expositiva, cujo trabalho completo com os resultados foi encaminhado para divulgação na revista TVE. Estudo sobre plantas medicinais com a professora de Ciências; estudo do meio ambiente envolvendo a escola toda a partir do vídeo “O planeta de Pipsiqueck”; trabalho de

³⁵ Fundo das Nações Unidas para a Infância.



Língua Portuguesa com uma turma de 4ª série, premiado em concurso municipal e encaminhado também para publicação na revista da TVE; desenvolvimento interdisciplinar do tema Saúde-Alimentação, através do qual uma classe de alunos, divididos em equipes e coordenados pelo professor de Língua Portuguesa, fez “cobertura jornalística” entrevistando os diversos setores da escola e cujo trabalho encontra-se gravado em vídeo e incorporado ao acervo da videoteca da escola; exposições de relatórios e trabalhos de alunos das séries iniciais em textos escritos ou desenhados; construção de maquetes e personagens criados por Monteiro Lobato e reproduções de fábulas de Esopo, são atividades que professores e alunos vêm realizando nestas escolas. A comemoração do dia do índio, com base nos vídeos Yanomame e Kaingangs da Reserva Apucarantina de Tamarana/PR na região de Londrina, possibilitou aos alunos comparar a vida do índio do passado com a vida do índio do presente, cujo tema foi gerador do desenvolvimento de conteúdos bimestrais que resultou na construção de maquetes de aldeias e de reservas indígenas para estudos de geometria, relevo, gramática, produção de textos, história, entre outros.

Entre essas experiências desenvolvidas a partir da utilização do vídeo e relatadas pelas supervisoras escolares e/ou coordenadoras pedagógicas, pelos professores e/ou observadas durante as visitas às escolas investigadas, resta destacar que, na escola que tem supervisor escolar os vídeos que tratam de alfabetização, de ética, de cidadania e dos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Fundamental, têm sido utilizados para a capacitação profissional de professores, e que os vídeos sobre educação especial no preparo da inserção do deficiente no ensino regular e sobre a série “A natureza sabe tudo”, entre outros, desencadearam e motivaram trabalhos escolares significativos tanto para os alunos como para os professores.

Pode-se perceber uma visão avançada da equipe de supervisores, coordenadores e professores em relação ao uso da tecnologia educacional, em especial o vídeo, voltada para a geração do audiovisual e do computador (Babin&Kouloumdjian, 1989). Ao contrário de alguns professores, dizem, por



exemplo, que o vídeo fala a linguagem dos alunos, que a organização didática dos conteúdos é clara e objetiva, entre outras vantagens mais apontadas como positivas em relação ao seu uso na sala de aula.

Entende-se que essa compreensão, de relevante importância, pode significar um avanço entre as profissionais, e, tal como se supunha, vem ganhando espaço no interior das escolas. Dessa forma, a função supervisora há de ser o *fore man* (Bittel, 1982) o homem de frente que conduz a articulação das tarefas pedagógicas da escola; o interlocutor e o mediador de todas as vozes que se levantam no trabalho pedagógico e que, preparado profissionalmente, venha a contribuir sobremaneira para o melhor aproveitamento da TV Escola.

3. Dados coletados entre os supervisores escolares das escolas do NREL

Coletados de forma indireta entre os supervisores escolares em exercício, os questionários foram enviados, via malote, às 131 escolas do NREL através da coordenação do SEDTE. Destes, 120 retornaram com algumas questões sem respostas. Algumas poucas, não respondidas, não interferiram de modo considerável na conclusão a que se pretendia chegar. Apenas fizeram falta.

O número de alunos atendidos em cada escola e as características peculiares de sua organização pedagógica são variáveis de escola para escola. Há no NREL escolas com números oscilando entre 52 e 4.172 alunos. No município sede estão localizadas, além da maior, com 4.172, mais três escolas com mais de 2 mil alunos, treze com mais de 1 mil e nenhuma com menos de 100 alunos. A menor tem 105 alunos. Nos municípios da região encontram-se duas escolas com mais de 2 mil alunos, quinze com mais de 1 mil, trinta e oito com mais de 100 e cinco com menos de 100, tendo a menor delas, 52 alunos. Essas escolas oferecem ensino fundamental e/ou médio, regular e/ou supletivo. Todas com ensino fundamental, atendendo, nesse grau de ensino, 70.676 alunos, conforme os dados oficiais apresentados pela equipe de ensino do NREL.



Das 120 escolas que devolveram os questionários, 106 responderam que participam do PTVE e 10 afirmaram não participar. Quatro delas não responderam à questão. Das 10 que confirmaram não participar do PTVE, verificou-se que apenas cinco possuem menos de cem alunos. Constatado que as outras cinco possuem mais de cem alunos, entre as quais se inclui uma de ensino supletivo que atende a 1.391 alunos, questionou-se porque não participam do projeto. Segundo o coordenador regional do PTVE, tal situação se explica por serem escolas recém-criadas, cuja inclusão no projeto está no momento sendo providenciada. Disse ele que, de acordo com o Art. 3º da Res.1641/97 (Anexo I), há possibilidade de remanejamento de equipamentos ociosos de escola para escola, se for necessário, nestes casos. A chefe do NREL, Professora Genoveva Puccini Belucci, por sua vez, em entrevista, disse que o fato de algumas escolas não participarem do projeto deve-se ao desinteresse das mesmas.

Examinando-se *in loco*, e novamente junto ao SEDTE, concluiu-se que apenas duas delas não possuem o *kit* por serem as escolas novas. As outras, apesar de possuírem o *kit*, não gravam a programação veiculada e não organizam suas videotecas, ou por funcionarem apenas no turno da noite, ou por impossibilidade de comprar as fitas, ou por falta de pessoal. Dessa forma, consideraram-se não participantes do PTVE. Entretanto, após reunião das supervisoras com o coordenador do SEDTE, essas escolas passaram a utilizar-se da programação da TVE através de empréstimos da videoteca do NREL e/ou de outras escolas.

Conforme o Art. 1º, ainda da Res. 1641/97, a competência para coordenar a recepção organizada e a utilização adequada dos programas veiculados através da TVE é atribuída à direção das escolas, mas, segundo o coordenador regional, tal competência pode ser delegada, sob sua responsabilidade, a outra pessoa, conforme disponibilidade de pessoal na escola.

No NREL geralmente é o supervisor escolar quem coordena o projeto. Constatou-se, neste estudo, conforme mostra o Quadro 11, que há escolas em que o coordenador é o diretor, ou o orientador educacional, ou um professor, ou uma



outra pessoa – o vice-diretor, o coordenador pedagógico de CBA ou de curso, ou ainda um funcionário assistente administrativo.

Quadro 11 – *Coordenador do Projeto TV Escola nas escolas do NREL*

Profissional coordenador	Total
Supervisor escolar	63
Outros	20
Diretor	11
Orientador educacional	8
Não respondeu	3
Professor	1
Total de escolas	106

Há também escolas em que a coordenação do projeto é realizada por mais de uma pessoa; nesses casos, no entanto, sempre junto com um supervisor escolar ou um coordenador pedagógico, conforme revelaram os dados coletados.

Na interpretação do texto do Art. 8º da Deliberação 20/91 do CEE/PR, a organização do quadro funcional adotado para as escolas paranaenses demanda, no mínimo, um supervisor escolar para cada uma delas. O exercício legal da função de supervisor escolar no Estado do Paraná respalda-se nos mecanismos legais de acesso e ingresso ocorridos historicamente nos anos de 1979, 1980 e 1993 apenas. Nesse sentido, atualmente, grande parte dos supervisores escolares em exercício têm sido indicados pelo diretor da escola como cargo de sua confiança, sem respaldo legal, segundo a professora chefe do NREL, podendo, para exercer tal função, ser um professor com ou sem habilitação específica, conforme convier ao diretor, em contraposição ao Art. 17, § 1º, II, da Legislação do Magistério do Paraná, em vigor.

Quanto ao número de supervisores escolares para cada escola, a determinação vem da SEED, de acordo com o número de alunos que a escola atende. Segundo a professora chefe do NREL, a regulamentação dos critérios que determinam o quadro de pessoal para as escolas encontra-se em fase de mudanças pela SEED.



Nas escolas jurisdicionadas ao NREL, os dados informados nos questionários revelaram que este número oscila entre 1 e 8 supervisores nas escolas, conforme demonstra o Quadro 12, abaixo.

Quadro 12 – *Quantidade de supervisores escolares por escola no NREL*

Quantidade de supervisores na escola	Quantidade de escolas	Total de supervisores
1	38	38
2	28	56
3	23	69
4	12	48
5	2	10
6	2	12
8	1	8
Total	106	241

Com base nos dados oficiais do NREL, para as 131 escolas da região há 292 supervisores escolares em exercício, representando uma média de 2.2 supervisor para cada escola. Nesse estudo, porém, a análise dos diferentes aspectos da experiência e formação profissional dos supervisores escolares em exercício dá-se sobre um número de 227 profissionais, conforme respostas dos questionários devolvidos, considerando-se que um deles atua em três diferentes escolas, um outro em duas escolas também. Onze não devolveram seus questionários, mas foram indicados na resposta dessa questão.

Dessa forma, a experiência profissional entre os supervisores escolares em docência, supervisão e outras funções na educação, aparece organizada no Quadro 13 abaixo, conforme foi informado. Observe-se que entre a totalidade dos supervisores do NREL, os dados aparecem de forma semelhante aos dados dos profissionais das três escolas estudadas; a experiência em docência predomina em relação à de supervisão, ampliando-se desse modo a pressuposição de que o exercício da supervisão vem embasando-se mais nas experiências práticas da sala de aula que nos princípios e fundamentos da supervisão educacional.

Quadro 13 - *Experiência profissional dos sup. escolares das escolas do NREL*

Anos de experiência	Experiência em		
	<i>docência</i>	<i>SE</i>	<i>outras</i>
0-5	16	167	50
6-10	56	32	18
11-15	54	7	5
16-20	34	2	1
21-25	28	1	1
> 25	23	-	-
<i>não resp. ou não possui</i>	16	18	152
Total	227	227	227

Com referência à formação profissional, é importante lembrar que as escolas de ensino do antigo 2º grau da região vinham ofertando, nas últimas décadas, diversas opções de cursos técnicos além do magistério. Supõe-se que, em função disso e de outros fatores que não cabe aqui analisar, vários supervisores escolares possuem mais de um curso em nível médio (Quadro 14).

Quadro 14 - *Formação profissional dos supervisores escolares das escolas do NREL - ensino médio*

Curso	Total
Magistério	151
Não respondeu ou não possui	18
Colegial	12
Patologia	11
Científico	9
Contabilidade	9
Clássico	5
Propedêutico	2
Saúde	2
Secretariado	2
Magistério e Administração de empresas	1
Administração de empresas	1
Enfermagem	1
Promotor de vendas	1
Edificações	1
Redator Auxiliar	1
Total	227

Quando o supervisor escolar possui mais de um curso médio deu-se prioridade ao curso de magistério e ao ano de conclusão (Quadro 15). No caso de haver outras duplicidades de cursos concluídos considerou-se prioritário sequencialmente, o colegial, o científico, o de contabilidade e o clássico, com o respectivo ano de conclusão, partindo-se do pressuposto de que tais cursos tenham proporcionado formação geral mais ampla aos entrevistados.

Quadro 15 - *Ano de conclusão - ensino médio*

Anos	Total
Até 1960	5
1961-1970	33
1971-1980	84
1981-1990	78
1991-2000	2
Não respondeu ou não possui	25
Total	227

O que chama a atenção, pelas respostas referentes à formação de nível médio, é que dos 227 supervisores escolares atuantes nas escolas do NREL (março/99), 76 **não** possuem curso de magistério (33.4%). A gravidade desta situação reflete dupla preocupação. Primeiro, porque legalmente, a nova LDB da educação nacional prevê no Parágrafo único do Art.67, a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério e a Lei Complementar n.º 7/76 do magistério paranaense em seu Art.17, parágrafo 1º, inciso VII, fixa como exigência para o provimento em cargo do magistério, o quesito possuir habilitação para o seu exercício.

Dessa forma, se um supervisor não possui formação de magistério (nível médio), ou seja, a habilitação exigida para o seu exercício nas séries iniciais do ensino fundamental, consequentemente não terá tido também a experiência docente exigida pela outra.

Há como ser um professor sem ser habilitado para tal? Como ser um supervisor, sem antes ter sido um professor? Dir-se-ia então, que um professor licenciado nos cursos superiores para o exercício docente nas séries finais do ensino fundamental seria o profissional nesta situação, visto que, sem possuir formação de magistério (nível médio), poderia possuir o exercício docente exigido para o provimento do cargo (de supervisor neste caso).

Do não-cumprimento dos dispositivos legais vem a segunda preocupação, ou seja, o não-comprometimento com a qualidade do trabalho pedagógico. Embora básica, pressupõe-se que a formação de magistério do ensino médio seja ainda mais consistente que a formação didático-pedagógica adquirida nos cursos de licenciaturas, por ser mais específica e mais ampla. Mas não que seja suficiente, apenas uma ou outra para o exercício da supervisão escolar. Para isso existe a habilitação específica, ampla, completa e legal, que prepara o supervisor escolar a partir dos princípios e dos fundamentos do seu exercício profissional.

Ainda referente à formação de nível médio dos supervisores, chama a atenção a quantidade e variedade de outros cursos que aparece no Quadro 14. Esses dados podem significar que mais da metade deles exercem a função supervisora sem experiência e sem conhecimento didático-pedagógico básico das séries iniciais do ensino fundamental. Mais preocupante entretanto, é o fato de alguns deles não terem respondido a esta e a outras tantas questões também, que pode estar mascarando uma situação que não se deseja desvelada.

Analizados os dados referentes à formação dos supervisores no ensino superior, organizou-se o Quadro 16, optando-se por Pedagogia preferentemente, ou pelo curso mais ligado à área educacional para o caso de mais de um curso concluído. Em caso de curso de Pedagogia com mais de uma habilitação foi dada prioridade à supervisão escolar. Entre as habilitações de magistério superior e outras, considerou-se a de magistério e para as demais, considerou-se orientação educacional e depois administração escolar, por considerar ambas, magistério e/ou orientação educacional, mais ligadas aos aspectos pedagógicos.



Quadro 16 - *Formação profissional dos supervisores escolares das escolas do NREL - ensino superior*

Cursos	Total
Pedagogia – supervisão escolar	90
Letras	33
Ciências	19
História	13
Educação Física	12
Pedagogia – magistério	11
Matemática	9
Não respondeu ou não possui	7
Geografia	6
Ciências Sociais	6
Pedagogia – administração escolar	5
Educação Artística	5
Pedagogia – orientação educacional	4
Estudos Sociais	3
Filosofia	1
Esquema II	1
Cursando Pedagogia	1
Pedagogia – EM/ACC/C*	1
Total	227

*Economia de Mercado/ Adm. de Controle Contábil/ Custos

Do total de 227 supervisores escolares em exercício, 7 não responderam ou responderam que não possuem curso superior. Aliás, vale dizer que, para todas as questões não respondidas, há motivos de sérias preocupações. Elas podem, por exemplo, estar camuflando situações diferentes daquelas que na realidade se supõem.

Observe-se que dos 220 profissionais de nível superior em exercício na supervisão escolar, apenas 112³⁶ (49.3%) são pedagogos e, destes, somente 90 (80%) são habilitados em supervisão escolar. Os demais (108) possuem formação superior em outras áreas. Pressupõe-se que, para o exercício da supervisão escolar, alguns possuam apenas o conhecimento didático-pedagógico através das disciplinas específicas contempladas nas licenciaturas, quando cursadas de fato.

³⁶ Incluindo um, cursando Pedagogia na UEL.

Quadro 17 - *Ano de conclusão - ensino superior*

Anos	Total
Até 1960	-
1961-1970	1
1971-1980	47
1981-1990	114
1991-2000	41
Cursando	1
Não respondeu ou não possuiu	23
Total	227

Observando-se a concentração do ano de conclusão do curso superior na década de 80 (Quadro 17), a análise se fixa nas conseqüências das transformações socio-econômicas ocorridas no país. Presume-se que, em virtude de alguns fatores como maior facilidade de acesso ao ensino superior, exigências de melhor qualificação profissional, aumento da oferta de profissionais no mercado de trabalho, busca de melhores salários, a corrida pela maior titulação tem levado maior número de profissionais aos cursos acadêmicos.

Pode-se analisar também, pelas respostas do questionário organizadas no Quadro 18, que dos 112 pedagogos em exercício nas escolas do NREL, apenas 33 deles foram formados pela UEL.

Quadro 18 - *IES de formação dos supervisores escolares*

IES	Total
UEL	33
CESULON	9
Outras IES	64
Não respondeu ou não possui	6
Total	112

Chama a atenção o fato de que essa instituição, segundo consulta em seus arquivos, vem oferecendo o curso de Pedagogia desde 1963, e que, com habilitação em supervisão escolar, entre outras, formou, desde 1972 até o ano de 1998, cerca de 1.200 pedagogos, dos quais 250 com habilitação para o exercício da supervisão escolar. Para o quê, comparando-se com o Quadro 16, apenas 90 dos supervisores pedagogos em exercício no NREL, possuem esta habilitação.

Nove dos outros profissionais pedagogos não-habilitados e em exercício na supervisão escolar formaram-se no CESULON, instituição particular que também vem oferecendo o curso de Pedagogia com outras habilitações exceto em supervisão escolar e que formou para a região 881 pedagogos no período de 1972-1998. Outra IES local, a UNOPAR, informou que iniciou a oferta do curso de Pedagogia no ano de 1998, com habilitações em educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A oferta de formação profissional em supervisão escolar encontra-se em fase de implantação, a ser definida para o quarto ano do curso de Pedagogia, em nível de graduação, ou em curso de especialização na pós-graduação.

Os 64 pedagogos restantes foram formados por outras IES públicas e particulares paranaenses e paulistas em sua maioria. Não responderam à questão 06 supervisores escolares.

Quadro 19 – *Formação profissional dos supervisores escolares das escolas do NREL - pós-graduação*

Cursos	Total
Especialização	182
Mestrado	2
Doutorado	-
Não respondeu ou não possui	43
Total	227

Quanto aos dados referentes à formação em nível de pós-graduação dos Quadros 19 e 20, a grande maioria informou, através dos questionários, ter



cursado, basicamente, especialização nas IES particulares da região norte do Estado do Paraná e oeste do Estado de São Paulo, na década de 90, quando ocorreu no Paraná a grande largada pela possibilidade de melhoria salarial com maior titulação.

Quadro 20 - *Ano de conclusão do curso de pós-graduação*

Ano	Total
Até 1960	-
1961-1970	-
1971-1980	2
1981-1990	19
1991-2000	139
Cursando	13
Incompleto	1
Não respondeu	53
total	227

Ao concluir a descrição e a análise dos dados coletados na presente pesquisa, foi possível constatar ainda que, do total geral de 119 profissionais que concluíram curso de especialização em supervisão escolar em nível de pós-graduação proporcionado pelo CESULON, no período de 1993-1997, conforme documento expedido pela própria instituição e com base nas respostas dos questionários devolvidos, apenas **um** deles encontrou-se no exercício da função em escola do NREL.

CONCLUSÃO

A partir da análise desses dados, das experiências no exercício profissional e na docência de disciplinas formadoras de supervisores escolares no curso de Pedagogia, das concepções, dos princípios e dos fundamentos da supervisão escolar, da tendência apontada pelo NEPP/UNICAMP, de *que as escolas que têm* [supervisor escolar] *tendem a ter um melhor aproveitamento da TVE* e da idéia de buscar constatar nas escolas do NREL a possibilidade de tal tendência, a presente pesquisa permitiu chegar às conclusões de que:

1. A situação funcional dos profissionais em exercício na supervisão escolar encontra-se desajustada, tendo-se constatado um grande número de profissionais em disfunção por consequência da Resolução 615/98-SEED/PR, ou seja, supervisores escolares sem habilitação específica para o exercício dessa função.
2. Decorrente da anterior, conforme constatado nas três escolas investigadas, pode-se perceber dois diferentes paradigmas fundamentando a prática da supervisão escolar. Um tradicional-conservador, cujas ações revelaram-se, por um lado, fragmentadas, fiscalizadoras e controladoras do trabalho burocrático e, por outro, ocasionais do tipo *laissez-faire*, respaldadas mais pelas experiências de práticas escolares cotidianas do que pelo conhecimento profissional amplo e sólido, necessário para o exercício da função. Outro progressista, revelado pelas ações, coletivizadas e organizadas pedagogicamente a partir de concepções e princípios voltados para a articulação do processo escolar.
3. Na escola que conta com o supervisor escolar habilitado pode-se constatar uma tendência de melhor aproveitamento da TVE, tendo em vista que a sua execução se revela de forma planejada pelo coletivo da escola.
4. Nas escolas sem supervisor escolar ou sem supervisor escolar habilitado o trabalho referente à TVE desenvolve-se como assessoramento ocasional aos

professores. O fazer dos profissionais fragmenta-se entre atividades de seleção, indicação e sugestão de vídeos, operação dos equipamentos, gravação da programação veiculada, organização da videoteca escolar, preenchimento de fichas dos vídeos utilizados e empréstimos de fitas, entre outras burocráticas.

5. Há necessidade de maior atenção do poder público para o desenvolvimento das políticas públicas para a educação. Seria necessário que se tivesse levado em conta a experiência e o conhecimento dos profissionais da escola na elaboração e na implantação do PTVE e que se tivesse realizado capacitação prévia, específica e adequada para sua implementação, quanto ao preparo da utilização dos equipamentos e do aproveitamento pedagógico dos vídeos. Diante da forma como o PTVE vem sendo realizado, urge que a sua coordenação seja revista e que esta se dê por profissionais capacitados e comprometidos com o acompanhamento da sua execução e da avaliação sistemática da qualidade de seus resultados.
6. Além disso, é urgentemente necessária a revisão do exercício profissional do supervisor nas escolas paranaenses, buscando-se, conforme previsto legalmente, ingresso apenas por concurso público, de profissionais habilitados em nível superior.

Quando o coordenador do SEDTE indicou as três escolas para os estudos da presente pesquisa, supunha-se que a execução do PTVE dava-se com base nas outras experiências por elas realizadas. Uma porque vinha já há algum tempo desenvolvendo projetos escolares significativos e, da mesma forma, porque se esperava que o PTVE tivesse um bom aproveitamento, visto que os relatórios apontavam um número expressivo de uso dos vídeos pelos professores, conforme o *ranking* organizado pela coordenação regional, o SEDTE. E outra, pelo desenvolvimento de trabalho com a TVE, planejado em conjunto com os professores. E ainda uma outra porque desenvolvia trabalhos interessantes com a programação da TVE, cujas experiências haviam, então, sido divulgadas pela



Revista TV Escola. O que não se supunha entretanto, era encontrar a situação funcional que os dados dos Quadros 9 e 10 revelaram.

Na realidade, com esse estudo pode-se concluir que a qualidade pedagógica do uso da programação da TVE nas três escolas diferem, basicamente na essência da prática realizada por seus profissionais na situação em que se encontram. Na escola sem supervisor escolar o trabalho desenvolve-se de forma isolada entre os professores; os profissionais exercem sua função sem preparo específico, são iniciantes e embora tenham formação de magistério de nível médio, não possuem curso superior na área educacional. Na escola que conta com supervisora escolar sem habilitação, há vontade política mas falta competência técnica; embora pareçam muito dedicadas, falta-lhes fundamentação teórica de pedagogia escolar; para os trabalhos que os professores realizam, elas envolvem a escola toda disponibilizando recursos necessários, mas as questões pedagógicas subjacentes não são o destaque principal. Na escola que conta com profissional habilitado, este revela-se como condutor do trabalho desenvolvendo ação coletiva planejada com avaliação constante, respaldada em conhecimentos profissionais específicos.

Por um lado, encontraram-se profissionais que desenvolvem seu trabalho a partir de concepções conservadoras das tradições educacionais, insistindo nos mecanismos de controle da produção do conhecimento, seja nas relações entre aluno e professor, entre professor e supervisor, entre supervisor e professor ou entre supervisor e poder público. Trata-se de práticas profissionais que insistem em manter a histórica relação de controle de uns sobre os outros, cuja formação apresenta-se marcada pela pedagogia tecnicista que, de inspiração positivista, privilegia os métodos funcionalistas e as práticas fragmentadas ainda tão presentes na realidade da escola.

Por outro lado, encontrou-se também uma outra categoria, na qual enquadram-se os profissionais cujas ações são progressistas porque se mostram capazes de transitar entre o novo e o antigo, entre o passado e o futuro, e com segurança, fazendo do presente o momento de inovar, de buscar e de ousar. Trata-



se de profissionais que, fundamentando-se em concepções que rompem com a divisão do fazer pedagógico, buscam construir uma prática integrada que pretende a unicidade das ações pedagógicas.

E ainda por outro lado, uma intermediária, a daqueles que tateiam o que é novo, experimentam, desejam, mas, no entanto, ainda não conhecem seguramente um fazer pedagógico inovado e por isso avançam pouco.

Compreende-se, contudo, que apenas a presença do supervisor na escola não é o suficiente para um melhor aproveitamento da TVE. É preciso ir além. É necessário que esse profissional, no desempenho dessa função, esteja específica e devidamente preparado para que o aproveitamento seja efetivo e concreto. Só vontade política não basta. Só competência técnica também não é suficiente. Há que se somar os dois elementos, conhecer os fatores intra e extra-escolares, usar o conhecimento técnico politicamente voltado para o uso das tecnologias inovadoras na educação.

O domínio dos sons e imagens, dos signos e símbolos e suas conseqüências no processo de construção do conhecimento demanda uma nova prática que privilegie o trabalho com as linguagens da comunicação. Compreende-se que o fato de as escolas estarem apresentando experiências bem sucedidas de uso da TVE pode ter apenas aparências superficiais.

Ao mergulhar no cotidiano escolar foi possível constatar o profissional que despreparado, vem tornando-se cúmplice inconseqüentes da função que exerce sem formação, cujas *decisões não serão inspiradas nem pela "ciência prática da educação", que desconhece, e nem pela "práxis educacional" em que não se reconhece.* (Silva Júnior, 1990, p.73)

Entretanto, há que se destacar ainda o mérito daqueles que, fiéis à sua formação e aos seus ideais profissionais, buscam realizar trabalhos que enobrecem a sua profissão, profissionais que seguem o curso de sua formação e por isso são seguros naquilo que se propõem a realizar.



O que se deseja mostrar com os resultados desta pesquisa é que será preciso, urgentemente, reverter esta situação se se deseja um pleno aproveitamento da TV Escola.

A mobilização da categoria, exigindo, por parte do poder público, a legalização do exercício do supervisor educacional através de ingresso oficial por concurso para profissionais com habilitação superior específica, constitui-se fator decisivo nos destinos que se deseja dar à TV Escola, visto que o presente estudo possibilitou mostrar que escolas sem profissionais habilitados em supervisão escolar podem inviabilizar o seu pleno aproveitamento.

Comumente se diz que contra os fatos não há argumentos. Não é o caso de se fazer apologia contra o poder público e suas políticas para a educação. Eles são necessários. No entanto, há que ser um trabalho sério, com atenção, compromisso, respeito e empenho, entre outros tantos princípios necessários.

Finalmente, conclui-se que desta forma poder-se-ia evitar a situação que tem levado ao desperdício, recursos de toda a ordem – financeiros, humanos e materiais – que, ao contrário, poderiam ser melhor aproveitados para elevar o nível de aproveitamento da TV Escola em todo o País.

Espera-se que, dessa forma podendo contribuir, os resultados desta pesquisa sejam um ponto de partida que estimule a reflexão dentro de cada escola, relativa ao perfil objetivado do profissional em supervisão escolar e do exercício da sua função. O que vai fazer a diferença é a postura profissional de cada um. Será preciso coragem e determinação para realizar aquilo que se apresenta como novo, pois quanto mais evasivas, menos chance se tem de vencer os obstáculos.



BIBLIOGRAFIA

- ABRAHÃO, E. *Paraná: Construindo a escola cidadã*. Curitiba, PR: SEED, 1992.
- ABU-MERHY, N.F. *Supervisão do ensino médio*. São Paulo: Melhoramentos, 1969.
- AGUIAR, M.Â. *Supervisão escolar e política educacional*. São Paulo: Cortez, 1991.
- ALVES, N. (Coord.). *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Cortez, 1985.
- ALVES, N. e GARCIA, R.L. (Orgs.). *O fazer e o pensar dos orientadores e supervisores educacionais*. São Paulo: Loyola, 1991.
- ANDRADE, A.A.M. de. Novas tecnologias? *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n.113/114, p.20-22, jul./out. 1993.
- ANDRADE, N. *Supervisão em educação: um esforço para a melhoria dos serviços educacionais*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos, FENAME, 1976.
- APPLE, M.W. O computador na educação: parte da solução ou parte do problema? *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 23, p. 25-49, 1986.
- BABIN, P.& KOULOUMDJIAN, M-F. *Os novos modos de compreender a geração do audiovisual e do computador*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- BITTEL, L.R. *Supervisão eficaz*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1982.
- BUSSMANN, A.C. O projeto político-pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, I.P.A. (Org.) *Projeto político pedagógico da Escola: Uma construção possível*. São Paulo: Papirus, 1995.
- CASTRO, M.^a H.G. de. O que você precisa saber sobre a TV Escola. *Revista da TV Escola*, Brasília, n.1, p.3-4, set./out., 1995.
- COSTA, A.C.G. da. A cultura da repetência. Comunicação pessoal, Curitiba, 1993.
- COSTA, M.C.V. *Trabalho e profissionalismo*. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- CUNHA, M.I. da. Reflexões sobre a educação de professores como a prática da supervisão pedagógica, *Educação e Sociedade*, Cortez, São Paulo, n.25, p.141-9, dez., 1986.



- DERSAL, W.R.V. *O supervisor eficiente na empresa pública e particular*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1964.
- FÉDER, J. Tecnologia e educação, *Gazeta do povo*. Curitiba. p.6. 20/12/1998.
- FÉLIX, M. de F.C. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?* São Paulo: Cortez, 1989.
- FERRAZ, I.G. Projeto TV Escola. *Comunicação & Educação*, São Paulo, n.6, p.58-68, mai./ago., 1996.
- FERREIRA, A.B. de H. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1975.
- FORQUIN, J-C. *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- GUERRINI JÚNIOR, I. TV Escola. *Revista Brasileira de Educação a Distância*, Rio de Janeiro, n.12, p.13-5, set./out., 1995.
- HELOANI, R. *Organização do Trabalho e administração: uma visão multidisciplinar*. São Paulo: Cortez, 1996.
- HIDALGO, L.A. Opinião sobre projetos. *Jornal Nosso Fazer*, Secretaria de Educação, Londrina, v.2, n.11, p.1, dezembro, 1995.
- ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.
- INFORMÁTICA na Escola. *Jornal Educação*, Curitiba, n.6, Dez., 1996.
- LIBÂNEO, J.C. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.
- LÓCCO, L. de A. *A supervisão Educacional do Paraná: Uma análise crítica*. São Paulo, 1987. Dissertação (Mestrado em educação) PUC/SP.
- LÜCK, H. *Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MACEDO, L.A.S.L. Teleducação: intenções x realidade. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n.46, p.49-52, mai./jun., 1982.
- MEC. *Revista da TV Escola*. Brasília: Secretaria do Desenvolvimento, Inovação e Avaliação Educacional, n.1, set./out. 1995; n.2, mar./abr., 1996; n.8, ago./set., 1997; n.12, ago./set., 1998; ed. Especial, dez., 1997; ed. Especial, jul., 1998.
- MEDEIROS, R. e ROSA.S. *Supervisão educacional: possibilidades e limites*. São Paulo: Cortez, 1985.



- MEDINA, A. da S. *Supervisão escolar, da ação exercida à ação repensada*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.
- MENESES, J.G. de C. *Princípios e métodos de inspeção escolar*. São Paulo: Saraiva, 1997.
- MOACIR, P. *A instrução e as Províncias*. São Paulo: Editora Nacional, 1939-40.
- MOACIR, P. *A instrução e o Império*, 1º e 2º vol. São Paulo: Editora Nacional, 1936-7.
- MORAN, J.M. *Como ver televisão: leitura crítica dos meios de comunicação*. São Paulo: Paulinas, 1991.
- MURAMOTO, H.M.S. *Supervisão da escola, para que te quero?* São Paulo: Iglu, 1991.
- NAMPO, D.K. *Acompanhamento e avaliação do projeto de educação a distância: "Um salto para o futuro" em telepostos da região de Londrina – PR*. Marília, 1995. Dissertação (Mestrado em educação) UNESP.
- NOGUEIRA, M.G. *Supervisão educacional: A questão política*. São Paulo: Loyola, 1989.
- PFROMM NETTO, S. *Telas que ensinam: mídia e aprendizagem do cinema ao computador*. Campinas: Editora Alínea, 1998.
- PINTO, N.S. Ensino a distância no Brasil: sua trajetória e a política atual. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v.25, n.139, p. 63-6, nov./dez., 1997.
- PONCE, A. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1998.
- POPPOVIC, P.P. Distância Vencida. *Revista da TV Escola*, p.20-3, Dez., 1997.
- PRESTES, N.A. *Supervisão em educação: uma abordagem prática*. São Paulo: Cortez&Moraes, 1978.
- PRESTES, N.A. *Supervisão em educação*. São Paulo: Cortez&Moraes, 1978.
- PRETTO, N. de L. *Uma escola com/sem futuro*. Campinas: Papyrus, 1996.
- PROJETO político pedagógico. Escola Estadual "Atílio Codato" Ensino Fundamental. Cambé, 1999. (Mimeogr.)
- PROJETO político pedagógico. Escola Estadual "Carlos Dietz" Ensino Fundamental. Londrina, 1999. (Mimeogr.)



- PROJETO político pedagógico. Escola Estadual "Martins Madureira" Ensino Fundamental. Londrina, 1999. (Mimeogr.)
- PRZYBYLSKI, E. *O supervisor escolar em ação*. Porto Alegre: Sagra, 1985.
- PRZYBYLSKI, E. *Supervisão escolar: concepções básicas*. Porto Alegre: Sagra, 1985.
- QUAGLIO, P. *O papel dos agentes de supervisão: da teoria à prática*. São Paulo, 1989, Tese (Doutoramento em educação) USP.
- QUAGLIO, P. *Princípios e Métodos de supervisão escolar: uma proposta de ação*. Marília, 1994. Tese (Livre-docência) UNESP.
- RANGEL, M. *Supervisão pedagógica: um modelo*. Petrópolis,: Vozes, 1979.
- RIBEIRO, M.L dos S. *História da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo: Cortez, 1992.
- SAVIANI D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C.J. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- SAVIANI, D. *A nova LDB: trajetória, limites e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1997.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 1986.
- SAVIANI, D. Escola: dominação ou transformação? Comunicação pessoal. APP/Sindicato. Foz do Iguaçu, 26.10.1998 (vídeo).
- SECRETARIA de Comunicação Social. TV Escola: *Proposta pedagógica*. Brasília. 199-. (Mimeogr.).
- SIBUT, S.S.B. *Perfil diferencial na formação do supervisor escolar: o caso paranaense*. Curitiba, 1993. Dissertação (Mestrado em educação) UFPR.
- SILVA JÚNIOR, C. A. da. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez, 1990.
- SILVA JÚNIOR, C.A da. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo: Loyola, 1984.
- SILVA JÚNIOR, C.A. da&RANGEL, M. (Orgs). *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas: Papirus, 1997.
- SILVA JÚNIOR, C.A. da. supervisão da educação: Especialização e especificidade. *Didática*, São Paulo, n.20, p.49-60, 1984.



- SILVA, J.M. da. *A autonomia da escola pública: A re-humanização da escola*. Campinas: Papirus, 1996.
- SILVA, N.S.F.C. da. O papel do supervisor no atual contexto brasileiro. *Cadernos CEDES*, n.7, p.6-17, 1991.
- SILVA, N.S.F.C. da. *Supervisão educacional: uma reflexão crítica*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- SOUZA, P.R. Estamos fazendo o que um ministério deve fazer. *Revista da TV Escola*. n.2, p.25-7, mar./abr., 1996.
- SPERB, D. *Administração e supervisão escolar*. Porto Alegre: Globo, 1976.
- TV Escola atinge 2 mil estabelecimentos, *O Estado de São Paulo*, São Paulo, 5.9.1995, Geral, p.A14.
- YALLI, J.S. Educação a Distância. *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, n.123/124, p.37-41, 1995.



ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

RESOLUÇÃO Nº 615/98

O SECRETÁRIO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto no Decreto nº 2325, de 25 de maio de 1993, e o contido na Deliberação nº 033/93, do Conselho Estadual de Educação, e considerando:

- a necessidade de dar continuidade ao processo de democratização da escola e garantir o acesso e permanência a todos;
- o entendimento da alfabetização como um processo contínuo, assim como a garantia de uma escola de excelência, que possibilite a apropriação do conhecimento científico atualizado, segundo as tendências globalizadoras de construção do conhecimento;
- a necessidade de um "continuum" curricular que se oriente pela superação das dificuldades do ensino causadas por sua fragmentação;
- a necessidade de considerar o caráter evolutivo da aprendizagem, bem como as características sócio-culturais que a contextualizam;
- os avanços pedagógicos apontados pelo Ciclo Básico de Alfabetização - 2 e de 4 anos, assim como o resultado favorável da pesquisa avaliativa,

RESOLVE

- Art. 1º - O Ciclo Básico de Alfabetização é o prolongamento do tempo de alfabetização, reunindo as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental num "continuum" curricular único, através do qual o aluno venha a apropriar-se dos conhecimentos correspondentes às referidas séries.
- Art. 2º - A partir de 1998, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização de 04 anos se estenderá para a totalidade das escolas da rede estadual que ofereçam as quatro séries iniciais do Ensino Fundamental.
- Art. 3º - O Projeto de implantação do Ciclo Básico de Alfabetização deverá ser encaminhado ao Departamento de Ensino de 1º Grau, para análise e aprovação.
- Art. 4º - Os pressupostos teóricos metodológicos estão contemplados no Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, aprovado pela Deliberação nº 025/90-CEE-PR.



- Art. 5º - A avaliação da aprendizagem será permanente, descritiva, diagnóstica e cumulativa, conforme o estabelecido na Deliberação nº 033/87-CEE-PR.
- Art. 6º - O assessoramento às escolas será efetivado pela Equipe de Ensino do Núcleo Regional de Educação, de acordo com as diretrizes do Departamento de Ensino de 1º Grau.
- Art. 7º - Fica sob responsabilidade do Núcleo Regional de Educação orientar e acompanhar a composição das turmas do Ciclo Básico de Alfabetização.
- Art. 8º - A organização das turmas do Ciclo Básico de Alfabetização obedecerá aos seguintes critérios:
- I - as turmas não deverão exceder a 30 alunos, conforme indicado no artigo 3º;
 - II - o estabelecimento poderá contar com auxiliar de regência na seguinte proporção:
 - a) Para cada duas turmas com 30 alunos, um(1) auxiliar com 20 horas;
 - b) Para cada três turmas de 25 a 29 alunos, um(1) auxiliar com 20 horas;
 - III - as turmas regulares do Ciclo Básico de Alfabetização poderão, quando constatada a real necessidade, contar com professores para trabalharem no contraturno, com alunos que necessitem de maior tempo para garantir a apropriação dos conteúdos, na proporção de 01 (um) professor com 10(dez) horas, para cada 02(duas) turmas regulares, considerando que:
 - a) as turmas de contraturno não deverão ultrapassar 12(doze) alunos;
 - b) as turmas poderão ser formadas por crianças de diversas fases do Ciclo Básico de Alfabetização, já que esse atendimento tem o propósito de complementação de estudos;
 - IV - tendo em vista a relevância do papel do regente de classe, do auxiliar de regência e do professor de contraturno, para estas funções deverão ser escolhidos, preferencialmente, professores:
 - a) com experiência no Ciclo Básico de Alfabetização;
 - b) com curso de capacitação voltado para a metodologia adotada pelo Ciclo Básico de Alfabetização.
- Art. 9º - As turmas regulares do Ciclo Básico de Alfabetização poderão contar com professores regentes de Educação Física e Educação Artística, com 02 horas para cada uma das referidas áreas do conhecimento.
- Art. 10 - Para atuar nas turmas de contraturno, a Escola poderá contar com professores efetivos ou celetistas de nível de atuação de 1ª a 4ª série, seguindo determinações legais pertinentes e conforme os critérios abaixo:
- a) professor efetivo detentor de um cargo, na forma de aulas extraordinárias, desde que esteja em regência de turma regular do Ciclo Básico de Alfabetização.
 - b) professor celetista, desde que atue na regência de turma regular do CBA, com carga horária de 10 (dez) horas acrescidas ao contrato de trabalho.

Art. 11 - A partir de 04(quatro) turmas por turno, será autorizada a abertura de demanda para um coordenador pedagógico por turno, podendo atuar nessa coordenação os professores e especialistas do Quadro Próprio do Magistério e do Quadro Único de Pessoal, com carga horária de 20 horas semanais.

Parágrafo Único - Aos professores regidos pela CLT poderão ser atribuídas 10(dez) horas semanais na função de Coordenador Pedagógico, desde que o mesmo permaneça com 20(vinte) horas em regência do Ciclo Básico de Alfabetização.

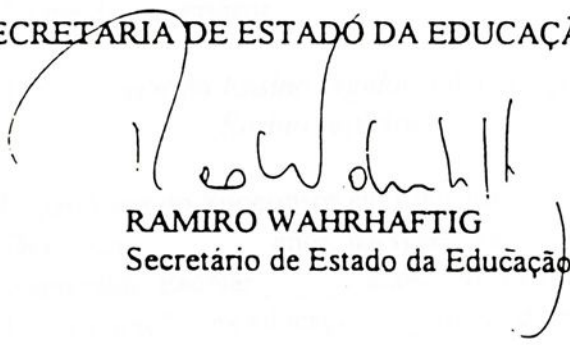
Art. 12 - Na escolha dos Coordenadores Pedagógicos do Ciclo Básico de Alfabetização pelas escolas, recomenda-se que se observe os seguintes critérios:

- a) que possuam experiência como docentes do Ciclo Básico de Alfabetização;
- b) que demonstrem interesse em desenvolver experiência centrada na metodologia do Ciclo Básico de Alfabetização.

Art. 13 - Os casos omissos serão resolvidos em conjunto pela SUED, GRHS e DEPG.

Art. 14 - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogada a Resolução nº 6342/93, e demais disposições em contrário.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em 23 de março de 1998.


RAMIRO WAHRHAFTIG
Secretário de Estado da Educação

Escola _____
Município _____ Zona urbana () rural ()
Nome do (a) Diretor(a) _____
Nome do (a) Orientador (a) Educacional _____

1. Número de alunos e professores da Escola por modalidade de ensino:

• *Ensino regular*

infantil	() pré.....	_____ alunos	_____ professores
fundamental	() 1ª a 4ª séries.....	_____ alunos	_____ professores
	() 5ª a 8ª séries.....	_____ alunos	_____ professores
médio	() Colegial	_____ alunos	_____ professores

• *Ensino supletivo*

fundamental	() 1ª a 4ª séries.....	_____ alunos	_____ professores
	() 5ª a 8ª séries.....	_____ alunos	_____ professores
médio	() Colegial	_____ alunos	_____ professores

TOTAL _____ alunos _____ professores

2. A Escola participa do Projeto TV Escola? () sim () não

3. Quem o coordena? () Diretor () Sup. Esc. () Or. Educ. () Profº () Outros _____

4. Na Escola tem Supervisor(a) Escolar? () sim () não () quantos?

• Nome do Supervisor _____

• É Supervisor no *Ensino regular*: infantil - pré () fundamental - 1ª-4ª () 5ª-8ª () médio ()
Ensino supletivo: fundamental - 1ª-4ª () 5ª-8ª () médio ()

5. Experiência do Supervisor em Educação:

- Docência _____ anos, na(s) série(s) _____
- Supervisão Escolar _____ anos - ed. Infantil () ens. Fundamental () ens. Médio ()
- Outras funções na educação ____ anos - diretor(a) () secretário(a) () OE () outros ()

6. Formação profissional do Supervisor Escolar:

• 2º Grau - Curso _____
Instituição _____ Local _____ Ano _____

• *Ensino Superior*
() Pedagogia - Habilitação em _____
Instituição _____ Local _____ Ano _____

() Outro Curso - Qual? _____
Instituição _____ Local _____ Ano _____

• *Pós Graduação*
() Especialização - Instituição _____ Local _____ Ano _____
() Mestrado - Instituição _____ Local _____ Ano _____
() Doutorado - Instituição _____ Local _____ Ano _____

_____, ____ de _____ de 1999.

Nome(e) do(s) responsável(is) pelo preenchimento

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA.

PROJETO: PESQUISA DE DADOS PARA ASSESSORAMENTO TÉCNICO E PEDAGÓGICO NO PROGRAMA TV-ESCOLA.

ESCOLA:.....MUNICÍPIO.....,.....SÉRIE.....
DISCIPLINA:.....PERÍODO.....

INSTRUMENTO (02) PROFESSOR.

Você conhece os catálogos :

Da TV-ESCOLA? ☐ sim ☐ não Da videoteca do NRE? ☐ sim ☐ Não Da Textoteca? ☐ Sim ☐ Não Da Biblioteca do Professor? ☐ Sim ☐ Não De sinopse da Tv-Escola? ☐ Sim ☐ Não

Qual a metodologia que você utiliza para trabalhar os conteúdos da sua disciplina?

R:.....

Que recursos você tem usado em suas aulas?

R:.....

Este ano, quantas vezes você utilizou o vídeo nas suas aulas? Indicar conforme quadro.

Série	Periodo	Conteúdo	Titulo da Fita	Nº de Vezes que usou o video

Que tipo de Assessoramento pedagógico você tem recebido na escola e de quem? Com que constância?

R:.....

Você tem fácil acesso aos Meios Tecnológicos para seu trabalho?

☐ Sim ☐ não

Qual a forma que você mais trabalha com seus alunos? Assinale de (1) para a mais utilizada até 5 para a menos utilizada.

☐ Aulas expositivas ☐ Quadro negro ☐ Com Tv e Video ☐ Apostilas ☐ Pesquisa bibliot.

Qual a forma que você acha mais eficiente para que seu aluno entenda melhor o conteúdo a ser trabalhado? Enumere do mais eficiente para o menos (1.2.3...)

☐ Aula expositiva ☐ quadro negro ☐ Com Tv e Video ☐ Apostilas ☐ Pesquisa bibliot

☐ Livros paradidáticos ☐ Laboratório ☐ Mapas ☐ Outro. cite.....

Explique o1º de sua escolha.....

Explique o último de sua escolha.....

Cite dois pontos positivos e dois negativos no uso do vídeo .

R:.....

Que tipo de atuação você acha que um supervisor de ensino deveria fazer junto ao trabalho do professor?

R:.....

Seus alunos gostam de sua disciplina e da forma com que você trabalha com eles? Por quê?

R:.....

NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA.

PROJETO: PESQUISA DE DADOS PARA ASSESSORAMENTO TÉCNICO E PEDAGÓGICO NO PROGRAMA TV-ESCOLA.

ESCOLA:.....MUNICÍPIO.....
PERÍODO DE TRABALHO.....TURNO DE ATENDIMENTO.....

INSTRUMENTO (03) SUPERVISOR.

- 1) Em sua escola, você recebe o apoio necessário para desenvolver o trabalho de Assessoramento pedagógico aos professores?
☐ Sim ☐ Não ☐ Em parte
- 2) Cite 5 tipos de estratégias que você utiliza para que os professores melhorem a qualidade de seu trabalho.
R:.....
.....
.....
.....
.....
- 3) Você cobra o planejamento dos professores? ☐ sim ☐ não. E verifica o resultado de suas avaliações? ☐ sim ☐ Não. Acompanha as dificuldades dos professores? ☐ Sim ☐ Não.
- 4) Você faz seu planejamento e o apresenta aos professores? ☐ Sim ☐ Não. Tem procurado avaliar e sistematizar seu trabalho? ☐ Sim ☐ Não. Se você faz planejamento de seu trabalho, favor anexar cópia a este instrumento.
- 5) Você já elaborou algum instrumento para verificar o nível de satisfação de seus alunos em relação ao trabalho da escola?
☐ SIM ☐ NÃO. Caso positivo, explique o resultado.....
.....
.....
- 6) Você está satisfeito com a quantidade e qualidade de uso do vídeo em sala de aula? ☐ Sim ☐ Não
Por quê?
- 7) Você tem procurado :
Tomar conhecimento da programação da Tv - escola? ☐ Sim ☐ Não
Providenciar junto ao NRE, o catálogo de sinopses? ☐ Sim ☐ Não
Proporcionar reuniões aos professores para discussões pedagógicas do uso do vídeo em sala de aula? ☐ Sim ☐ Não
Proporcionar trocas de experiências entre os professores que usam fitas e os que não usam? ☐ Sim ☐ Não
Usar a ficha de dados da supervisão para direcionar seu trabalho com a TV-ESCOLA? ☐ Sim ☐ Não
Tomar conhecimento de suas responsabilidades conforme resolução nº 1641/97? ☐ Sim ☐ Não
Colocar em edital, na sala dos professores, as grades de veiculações mensais da tv-escola?
☐ Sim ☐ Não
- 8) Seus professores têm te procurado em busca de apoio pedagógico? ☐ Sim ☐ Não
- 9) Os professores têm usado fitas de locadoras para seu trabalho em sala de aula? Você tem acompanhado este tipo de uso?
R:.....
.....
.....
- 10) Cite os meios tecnológicos que sua escola possui e a quantidade de cada um deles.
R:.....
.....
.....
- 11) Você sabe quantas aulas sua escola tem por:
DIA?.....
SEMANA?.....
MÊS?.....

ENTREVISTA - Supervisor Escolar

1. Nome.....(caso queira se identificar)

2. Escola...../...../.....

Formação - especificar) - () 2º Grau

() Superior

() Pós-graduação

3. Experiência profissional como
- Professor(a) anos
 - Supervisor(a) Escolaranos
 - Outras (especificar)anos
 - Na educação anos

4. Participação em eventos de Supervisão Escolar /Tecnologia Educacional/TV Escola
(cursos, seminários, encontros, etc. de 1995-1999)

<i>evento</i>	<i>entidade</i>	<i>local</i>	<i>ano</i>
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

(se necessário, usar o verso)

5. Para você, o que é Supervisão Escolar ?

6. Qual é a base teórico-pedagógica que sustenta seu trabalho de Supervisor na Escola ?



7. Quais são as atividades que você realiza como Supervisor na Escola ?
8. Você vê a possibilidade de uma escola sem Supervisor ? Sim () Não () Por quê?
9. Como é organizado o trabalho pedagógico na Escola em que você atua ?
10. O que é, para você, a TV Escola?
11. Para você, qual a importância da TV Escola no trabalho pedagógico?
12. Quanto ao uso da TV Escola, como está organizado na Escola onde você atua?
13. Houve problemas de ordem técnica e de repercussão na implantação do Projeto TV Escola onde você atua? Quais?
14. Eles foram superados? Como?
15. Cite experiências significativas para você no uso da TV Escola.



Levantamento de dados - Coordenação Regional do Projeto TV Escola - NRE - Londrina/PR

1. Nome do Coordenador:
2. Formação e experiência profissional:
3. Qual é a função do coordenador no Projeto TV Escola?
4. Quando e como foi a implantação do projeto no NRE-Londrina/PR?
5. Qual é a abrangência do projeto?
6. Como é feita a capacitação do pessoal técnica e pedagogicamente?
7. Houve e/ou há dificuldades? Na implantação? Na utilização? Quais?
8. Qual é a sua concepção do Projeto TV Escola?
9. Quais eram as expectativas do NRE em relação à implantação do projeto?
10. Como você avalia a utilização da TV Escola hoje nas escolas sob sua coordenação?
11. Do que se trata a Resolução 1641/97?



Levantamento de dados quanto ao atendimento do NRE - Londrina/PR

Estrutura de atendimento em geral:

Número de escolas, alunos, professores e supervisores escolares por modalidade de ensino:

Equipe de Ensino

1. Composição

2. Concepção de Supervisão Escolar

3. Concepção do Projeto TV Escola

4. Atualização dos Supervisores Escolares em geral

5. Capacitação dos Supervisores Escolares quanto ao uso pedagógico da TV Escola

6. Vinculação da EE com o Projeto TV Escola



Levantamento de dados de dados - Chefia do NRE - Londrina/PR

Nome da Chefe:

Formação profissional:

Qual sua concepção sobre o Supervisor nas Escolas do NRE?

Qual sua concepção sobre o Projeto TV Escola?

Quais eram as expectativas do NRE na implantação do projeto?

Houve dificuldade na implantação da TV Escola? Quais?

E sua na utilização? Quais?

Como a Senhora avalia a utilização da TV Escola hoje nas escolas do NRE?



**ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO**

RESOLUÇÃO Nº 1641/97

O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições e considerando a necessidade de:

- viabilizar o pleno funcionamento da TV Escola no âmbito das escolas da rede estadual de ensino, que receberam o Kit Tecnológico, e
- definir diretrizes para a completa utilização dos recursos tecnológicos do Programa TV Escola.

R E S O L V E

Artigo 1º - Atribuir à Direção das escolas estaduais, a competência para coordenar a recepção organizada e a utilização adequada dos programas veiculados através da TV Escola, cabendo-lhe as seguintes atribuições:

- a) divulgar, com antecedência, para a comunidade escolar, a grade de programação da TV Escola;
- b) definir, junto ao Colegiado Escolar e Professores, estratégias e metodologias dinâmicas e diversificadas, para a utilização dos vídeos como recurso de apoio ao currículo escolar e de aperfeiçoamento e valorização do professor;
- c) organizar a recepção dos programas e a implantação de videoteca escolar;
- d) zelar pela segurança, preservação e manutenção dos equipamentos;
- e) promover em reuniões pedagógicas, análise e discussão sobre os programas apresentados;
- f) inserir, no Projeto Pedagógico da Unidade Escolar, ações referentes à utilização dos Programas da TV Escola; e
- g) encaminhar aos Núcleos Regionais de Educação de sua jurisdição, relatório bimestral sobre o desenvolvimento do Programa TV Escola, conforme modelo anexo.

Artigo 2º - O acompanhamento às escolas estaduais, para a utilização da TV Escola, fica a cargo dos Núcleos Regionais de Educação, que devem:

- a) viabilizar reuniões com a direção das escolas e professores, visando o assessoramento quanto à utilização dos Programas da TV Escola, a superação das dificuldades detectadas e o acompanhamento do cumprimento desta Resolução;
- b) sistematizar os formulários bimestrais e encaminhar a Coordenação Estadual de EAD-CETEPAR; e
- c) manter constante articulação com o Coordenador Estadual de EAD-CETEPAR, para conhecimento das diretrizes do Programa e demais orientações pertinentes.

Thw

Artigo 3º - As Unidades Escolares que receberem os recursos da aquisição do Kit Tecnológico e não os utilizarem adequadamente, conforme as diretrizes desta Secretaria e do MEC, estarão sujeitas à aplicação das sanções cabíveis.

Artigo 4º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, em 08 de maio de 1997.


RAMIRO WAHRHAFTIG
Secretário de Estado da Educação



ESTADO DO PARANÁ
CENTRO DE TREINAMENTO DO MAGISTÉRIO DO PARANÁ
CETEPAR
FICHA DE DADOS DA TV ESCOLA

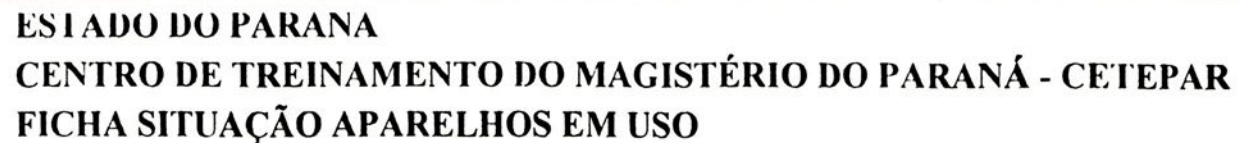
Nome da Escola:		
Município	Mês de:	Telefone:
Nome do Responsável pela TV Escola:		

Dados de funcionamento da TV Escola durante o mês	Total
Nº de Professores que fizeram uso da TV Escola e Um Salto para o Futuro	
Nº de Alunos atendidos com programas da TV Escola e Um Salto para o Futuro	
TOTAL	

Dados das áreas de atuação que mais fizeram uso das Fitas:	Total
TV Escola e Um Salto para o Futuro	
Biologia	
Ciências	
Educação Artística	
Educação Física	
Educação Especial	
Geografia	
História	
Matemática	
Português	
Total de Fitas usadas no mês:	

Número de fitas da TV Escola gravadas no mês	
Número de fitas do Salto para o Futuro gravadas no mês	
Total de fitas do acervo TV Escola	
Total de fitas do acervo Um Salto para o Futuro	
TOTAL	

A-2.xls\b\m1

[illegible]

Observação:

Sr(a) Diretor(a)

Este anexo deverá ser enviado ao N.R.E.L. bimestralmente.
O Primeiro Bimestre referente a Maio e Junho deverá ser entregue
até 05 de Julho impreterivelmente.

Atenciosamente

VIDEOTECA

Quadro Informativo - (Bimestral)

NRE:		
Escola:		Município:
Endereço:	CEP:	Telefone:
Nº Alunos:	(Grau) de Ensino:	Nº de Professores:
Diretor(a):		

Dados sobre Kit Tecnológico

Instalados		Em Funcionamento		Local de Instalação	
SIM	NÃO	SIM	NÃO	TV	Antena
				Adequado () Inadequado ()	Adequado Inadequado

Dados Gerais sobre utilização da TV Escola

A Escola

- Recebe regularmente revistas e cadernos da TV Escola?

SIM ☐ NÃO ☐

- Analisa e utiliza esses recursos (revistas e cadernos)?

SIM ☐ NÃO ☐

Em caso positivo indique as estratégias utilizadas:

- Recebe algum tipo de orientação do NRE para o uso do Kit Tecnológico?

SIM ☐ NÃO ☐

- Grava os programas

- Com base apenas nas grades de programação?.

SIM ☐ NÃO ☐

- Com base na proposta pedagógica da escola?.

SIM ☐ NÃO ☐

- Atendendo solicitação do professor?.

SIM ☐ NÃO ☐

- Indique os programas que, no bimestre anterior, foram utilizados com maior frequência na escola.

Nome do Programa	Data de Apresentação	Disciplina(s) envolvida(s)

- Cite o horário em que os professores se reúnem para análise dos programas:

_____.

- Indique a(s) disciplina(s) que mais utilizou(aram) os programas:

 _____.

- Cite os fatores que dificultam a completa utilização dos programas na sua escola:

 _____.

- Indique os resultados positivos obtidos com a utilização da programação da TV Escola: como recurso de apoio ao currículo escolar e do aperfeiçoamento e valorização do professor.

 _____.

- Apresente sugestões para melhor utilização da TV Escola.
 (Ex: indicação de temas, horário de apresentação....).

 _____.

PARA: PROFESSOR CÉLIO SEMPREDOM
COORDENADOR REGIONAL DE EDUCAÇÃO
À DISTÂNCIA E TECNOLOGIA EDUCACIONAL. - NRE

RELATO DE ESTRATÉGIAS PARA:

- . DIVULGAÇÃO E UTILIZAÇÃO DOS VÍDEOS DA TV ESCOLA
- . DIVULGAÇÃO E UTILIZAÇÃO DE OUTROS VÍDEOS (DA ESCOLA E/OU DO NRE)

COM O OBJETIVO DE DIVULGAR O ACERVO DA TV ESCOLA ENTRE OS NOSSOS PROFESSORES, PARA CAPACITÁ-LOS E TAMBÉM PARA MOTIVÁ-LOS A FAZEREM USO DAS RESPECTIVAS FITAS PARA O SEU PRÓPRIO APRIMORAMENTO E O DE SEUS ALUNOS, SUGERIMOS QUE, EM CADA GRUPO FIXO DE ESTUDOS, SEJA ASSISTIDA E DISCUTIDA UMA FITA DA TV ESCOLA (ANEXO 1), NUNCA DE OUTRA PROCEDÊNCIA (ESTAS PODERÃO SER ASSISTIDAS E DISCUTIDAS EM OUTROS GRUPOS DE ESTUDO, QUE NÃO OS FIXOS).

PARA TANTO, SUGERIMOS AINDA QUE, A CADA SESSÃO, UM PROFESSOR (INCLUINDO OS AUXILIARES DE REGÊNCIA E A EQUIPE PEDAGÓGICA), DENTRO DE SEU HORÁRIO DE TRABALHO, ESCOLHA A FITA DA TV ESCOLA A SER APRESENTADA AOS COLEGAS NOS GRUPOS FIXOS DE ESTUDO, ATÉ QUE TODOS TENHAM PARTICIPADO DA ESCOLHA, APÓS O QUE REINICIAREMOS O PROCESSO (ANEXO 1).

O QUE DESEJAMOS, COM ESTE PROCEDIMENTO, É QUE O PROFESSOR, COMPROMETIDO COM O TRABALHO DE SELEÇÃO DA FITA PARA OS COLEGAS, NO DESEJO DE BUSCAR O QUE O PROGRAMA TEM DE MELHOR E DE MAIS ADEQUADO À PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, ENTRE EM CONTATO COM TODOS OS TÍTULOS JÁ GRAVADOS E ASSIM, MOTIVE-SE A USÁ-LOS EM TODAS AS SITUAÇÕES POSSÍVEIS, SEJA PARA APERFEIÇOAR SUA PRÁTICA PEDAGÓGICA, SEJA PARA INTRODUIR, FIXAR OU FECHAR CONTEÚDOS CURRICULARES JUNTO AOS SEUS ALUNOS.

ENTRE OUTRAS ESTRATÉGIAS (ANEXO 1) PARA A CONCRETIZAÇÃO DESTES OBJETIVOS, MONTAMOS TAMBÉM NOSSO HORÁRIO DE AULAS DE FORMA QUE, SEMANALMENTE (SE ASSIM DESEJAREM), DOIS DOS TRÊS PROFESSORES DE CADA SÉRIE TENHAM " JANELAS COMUNS ", PODENDO ENTÃO, APENAS COM A COLOCAÇÃO DE UM AUXILIAR DE REGÊNCIA NA SALA DO PROFESSOR QUE NÃO ESTÁ EM AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA OU EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, ASSISTIREM JUNTAS AS FITAS, DEN-

TRO DO HORÁRIO REGULAR DE TRABALHO, SEM PREJUÍZO DE QUAL -
QUER NATUREZA PARA OS ALUNOS.

PARA QUE AS FITAS POSSAM SER EXPLORADAS A CONTENTO,
FIZEMOS AINDA, JUNTO AOS PROFESSORES, UM LEVANTAMENTO IN -
DIVIDUAL DE SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA REALIZAÇÃO APÓS
AS PROJEÇÕES DE VÍDEOS, JUNTO AOS ALUNOS E ORGANIZAMOS UMA
APOSTILA (ANEXO 2) COM TODAS AS SUGESTÕES RECEBIDAS ,SEM
EXCEÇÃO, QUE FOI LIDA E DISCUTIDA COM TODOS OS PROFESSORES,
EM GRUPO FIXO DE ESTUDO, ESPECÍFICO PARA A UTILIZAÇÃO DE
VÍDEOS.

CONTINUAREMOS SEMPRE EM BUSCA DE NOVAS ESTRATÉGIAS
DE AÇÃO, PARA QUE OS RESULTADOS SE APROXIMEM , CADA VEZ MAIS,
DAQUELES QUE CONSIDERAMOS IDEAIS.

ESTAREMOS AO SEU DISPOR, PARA OUTROS ESCLARECIMENTOS
QUE SE FIZEREM NECESSÁRIOS.

ATENCIOSAMENTE,

SUPERVISORA ESCOLAR

1) AS REVISTAS DA TV ESCOLA, A PASTA COM OS CATÁLOGOS DE FITAS DA TV ESCOLA, A PASTA COM AS SINOPSES DAS MESMAS E AS PASTAS COM OS CATÁLOGOS DAS FITAS DO NRE CONTINUARÃO SEMPRE À DISPOSIÇÃO DE TODAS, NAS MESAS DA SALA DOS PROFESSORES.

2) AO FAZER SUA SOLICITAÇÃO DE FITA E DE HORÁRIO, LEMBRE A RESPONSÁVEL DE REGISTRAR O SEU EMPRÉSTIMO NA PASTA PRÓPRIA, PARA QUE POSSAMOS EFETUAR O PREENCHIMENTO DOS RELATÓRIOS SOLICITADOS, A CADA MÊS E AO FINAL DO ANO, CONTENDO OS NOMES DOS PROFESSORES QUE FIZERAM USO DAS FITAS DA TV ESCOLA, QUANTAS FITAS FORAM RETIRADAS POR PROFESSOR, DISCIPLINAS A QUE SE REFEREM, NÚMERO DE ALUNOS BENEFICIADOS COM A PROJEÇÃO DAS MESMAS, ETC.

3) SEMPRE QUE NECESSITAR DE FITA SOBRE DETERMINADO CONTEÚDO, CONSULTE PRIMEIRAMENTE OS CATÁLOGOS DA TV ESCOLA, POIS AO ACEITAR A INSTALAÇÃO DA PARABÓLICA E O RECEBIMENTO DO KIT INICIAL, A ESCOLA ASSUMIU O COMPROMISSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA, ENTRE ALUNOS E PROFESSORES.

NÃO ENCONTRANDO O QUE DESEJA, CONSULTE ENTÃO O CATÁLOGO DE OUTRAS FITAS DA ESCOLA (QUE NÃO AS DA TV ESCOLA), QUE FICA NA MESMA PASTA, OU AINDA OS CATÁLOGOS DAS FITAS DO NRE, QUE FICAM EM PASTAS SEPARADAS.

4) AS FITAS PODERÃO SER RETIRADAS:

. PARA SEREM PROJETADAS PARA OS ALUNOS,

. PARA SEREM ASSISTIDAS PELOS PROFESSORES, NO PERÍODO REGULAR DE TRABALHO (CONJUNTAMENTE OU NÃO COM A COORDENAÇÃO): INDIVIDUALMENTE; DUAS A DUAS, NOS HORÁRIOS COMUNS DE " JANELA ", OU ATÉ EM GRUPOS COM AS TRÊS PROFESSORAS DA MESMA SÉRIE, BASTANDO APENAS QUE A PROFESSORA QUE NÃO ESTIVER DE " JANELA " DEIXE SUA SALA COM A AUXILIAR, POR UMA HORA-AULA.

. PARA SEREM ASSISTIDAS EM CASA, SEM PRAZO FIXO PARA A DEVOLUÇÃO DAS MESMAS.

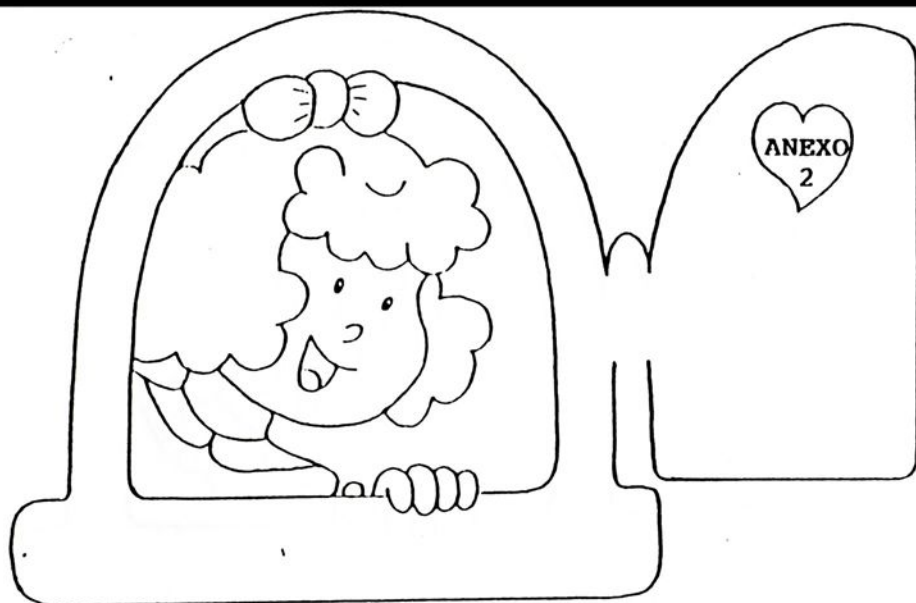
5) SEMPRE QUE UMA FITA CORRESPONDER ÀS SUAS EXPECTATIVAS, QUEIRA ANOTAR SEU NÚMERO NO PLANEJAMENTO, AO LADO DO RESPECTIVO CONTEÚDO, PARA FUTURAS REFERÊNCIAS.

6) PRETENDEMOS CONTINUAR COM A PROJEÇÃO DE VÍDEOS, SEMPRE ESCOLHIDOS POR UMA DE NÓS, ALTERNADAMENTE, NOS GRUPOS COLETIVOS DE ESTUDO.

VÁ PENSANDO NA SUA SUGESTÃO, COM CARINHO, SE AINDA NÃO PARTICIPOU DE NENHUMA ESCOLHA.

7) ESTAMOS À SUA DISPOSIÇÃO, PARA OUTROS ESCLARECIMENTOS, SE NECESSÁRIO.

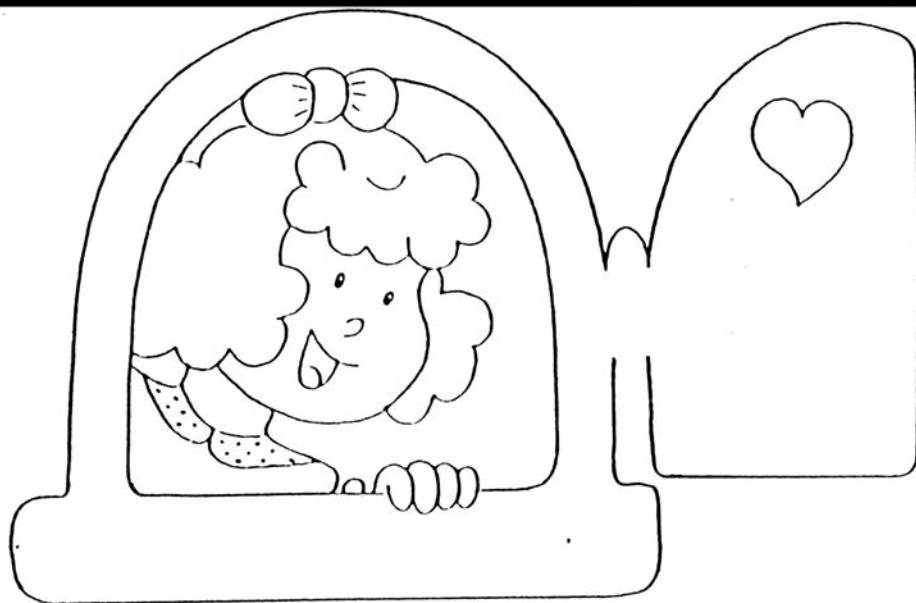
SUPERVISORA ESCOLAR



OBRIGADA A TODAS
QUE TORNARAM POSSÍVEL
A REALIZAÇÃO DESTES
TRABALHO COLETIVO.
VALEU!

*** LEVANTAMENTO GERAL DE SUGESTÕES DE ATIVIDADES INDIVIDUAIS, GRUPAIS E OU COLETIVAS, PARA REALIZAÇÃO APÓS AS PROJEÇÕES DE VÍDEO**

- 1) REPRODUÇÃO ATRAVÉS DE DESENHOS
- 2) DRAMATIZAÇÃO (TEATRALIZAÇÃO)
- 3) DEBATES
- 4) GRUPO DA BERLINDA (DIVISÃO DA SALA EM GRUPOS, PARA FAZEREM QUESTIONAMENTO AO GRUPO QUE ESTIVER NA BERLINDA)
- 5) PASSEIOS
- 6) EXECUÇÃO DE TRABALHOS, A NÍVEL DE ARTES PLÁSTICAS
- 7) PESQUISAS EM LIVROS E REVISTAS PARA APROFUNDAMENTO DO ASSUNTO
- 8) PALESTRA (CONVITE A UM "EXPERT" NO ASSUNTO, PARA "DESTRINCHÁ-LO")
- 9) CONFECÇÃO DE CARTAZES COM FIGURAS OU FRASES
- 10) REALIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIA , SEGUIDA DE RELATÓRIO
- 11) DISCUSSÕES EM GRUPO, COM PRODUÇÃO ESCRITA
- 12) PRODUÇÃO DE TEXTO
- 13) DESENHOS SOBRE O ASSUNTO
- 14) CLASSIFICAÇÕES DE PALAVRAS DITAS PELOS PERSONAGENS
- 15) REPRESENTAÇÃO ATRAVÉS DE MÍMICA
- 16) EXTRAÇÃO DE COMPARAÇÃO ENTRE OS PERSONAGENS
- 17) RELATÓRIO EM FORMA DE DESENHOS
- 18) RELATÓRIOS ESCRITOS
- 19) ELABORAÇÃO DE PERGUNTAS, PELO PROFESSOR, E DE RESPOSTAS, PELOS ALUNOS, EM FORMA DE TEXTO
- 20) PRODUÇÃO DE TEXTO EM GRUPOS, COM INTERPRETAÇÃO ORAL E ESCRITA
- 21) INTERPRETAÇÃO ATRAVÉS DE DESENHOS
- 22) CONVERSÇÃO
- 23) DEBATES, COM REGISTRO DAS CONCLUSÕES
- 24) PESQUISAS, COM RELATO E APRESENTAÇÃO DAS MESMAS
- 25) COLETÂNEA DE MANCHETES E NOTÍCIAS SOBRE O ASSUNTO
- 26) MURAL COM EXPOSIÇÃO DAS CONCLUSÕES TIRADAS A RESPEITO



- 27) EXPOSIÇÃO DE TRABALHOS SOBRE O ASSUNTO, EM MURAL.
- 28) CONSTRUÇÃO DE MAQUETES
- 29) ENTREVISTAS
- 30) DANÇAS
- 31) MONTAGEM DE CENÁRIOS
- 32) CULTIVO DE PLANTAS
- 33) REPRODUÇÃO ORAL AOS COLEGAS
- 34) REPRODUÇÃO ESCRITA, COM INCLUSÃO DE OPINIÃO PESSOAL A RESPEITO
- 35) ORGANIZAÇÃO DE DUPLAS DE ALUNOS PARA CONVERSAREM SOBRE O ASSUNTO E REGISTRAREM O DIÁLOGO
- 36) MONTAGEM DE HISTÓRIA EM QUADRINHOS
- 37) RECORTE E COLAGEM COM REVISTAS E JORNAIS
- 38) PESQUISA DE CAMPO
- 39) JORNAL FALADO
- 40) TEATRO DE FANTOCHES

* LEMBRAMOS ÀS COLEGAS QUE OS ALUNOS DEVEM SEMPRE SER INTER-
RADOS, ANTES DA PROJEÇÃO, DAS ATIVIDADES A SEREM REALIZA-
DAS COM ELAS, APÓS A MESMA.

SUPERVISORA ESCOLAR

