

UNESP 

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA**

**Faculdade de Filosofia e Ciências
Seção de Pós-Graduação**

VILZE VIDOTTE COSTA

**A SUPERVISÃO ESCOLAR NO PROCESSO EDUCATIVO
DA GESTÃO DEMOCRÁTICA:
BUSCA DE RE-SIGNIFICADO PARA SUA PRÁTICA
NO ESTADO DO PARANÁ**

Marília, SP.

2006

VILZE VIDOTTE COSTA

**A SUPERVISÃO ESCOLAR NO PROCESSO EDUCATIVO
DA GESTÃO DEMOCRÁTICA:
BUSCA DE RE-SIGNIFICADO PARA SUA PRÁTICA
NO ESTADO DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências em Educação da UNESP - Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira.

Orientador: **Prof. Dr. Candido Giraldez Vieitez**

Marília, SP

2006

Banca Examinadora:

Profº Dr. Candido Giraldez Vieitez.
(Orientador)

Profª Drª Neusa Dal Ri

Profª Drª Maria Regina Clivate Capelo

Marilia, 09 de junho de 2006.

Dedico este trabalho aos meus pais, meus irmãos e meus filhos que partilham a vida comigo, ensinando-me a superar problemas, indicando esperanças e realizações.

AGRADECIMENTOS

Ao professor **Dr. Candido Giraldez Vieitez**, minha eterna gratidão, pela orientação e pela compreensão e paciência nos momentos de dificuldades, procurando estimular-me no desenvolvimento deste trabalho e em meu crescimento profissional.

À professora mestre, **Lúcia Amaral Hidalgo** pelo incentivo constante.

Ao professor **Aluysio Fávaro** pela atenção e solicitude

Às professoras doutoras, **Marília Faria de Miranda** e **Neusa Maria Dal Ri**, pelas críticas e sugestões durante o exame de qualificação.

Às professoras doutoras **Maria Regina Clivati Capelo** e **Hélia Sônia Raphael** pela contribuição atenciosa.

À professora doutora, **Neusa Maria Dal Ri** que fortalece o Grupo de Pesquisa, ORG & DEMO – Organizações e Democracia, com seu carisma, competência e compromisso.

Minha gratidão, a todos aqueles que de alguma forma, auxiliaram na realização deste trabalho.

Ao Departamento de Educação, Comunicação e Artes - CECA - UEL, onde tudo começou; à direção do ICES - Instituto Catuaí de Ensino Superior, à equipe de apoio pedagógico do NRE – Núcleo Regional de Ensino de Londrina e à direção do Colégio Estadual Carlos de Almeida, pela compreensão, apoio, incentivo e liberação das atividades, quando se fizeram necessárias.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APARSE	Associação Paranaense dos Supervisores Educacionais
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APMF	Associação de Pais, Mestres e Funcionários
CADEP	Equipe de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica
CEC – UEL	Coordenadoria de Extensão à Comunidade
CECA – UEL	Centro de Educação, Comunicação e Artes – Universidade Estadual de Londrina
CENPE	Centro Nacional de Pesquisas Educacionais
CEPE	Centro de Pesquisas Educacionais do Paraná
CETEPAR	Centro de Treinamento do Magistério Paranaense
CFE	Conselho Federal de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FMI	Fundo Monetário Internacional
GEPOSE.	Grupo de Estudos e Pesquisas em Orientação e Supervisão Educacional
GEs	Grupos de Estudo
IAE	Inspetoria Auxiliar de Ensino
IRE	Inspetoria Regional de Ensino
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LGD	Lei Nacional de Gestão Democrática
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MEC/USAID	United States Agency for International Development
NRE	Núcleo Regional de Ensino
NRLOA	Núcleos Regionais e Locais de Orientação e Avaliação
PABAE	Programa Americano-Brasileiro de Assistência à Educação

	Elementar
P.P.P.	Projeto Político Pedagógico
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PREMEN	Programa de Expansão e Melhoria do Ensino
SEEC	Secretaria de Estado da Educação e Cultura
SEED	Secretaria de Estado da Educação
SSE	Sistema de Supervisão Escolar
SS-PR	Serviço de Supervisão - Setor Paraná
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação Ciências e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

COSTA, Vilze Vidotte. O supervisor escolar no processo educativo da gestão democrática: em busca de um re-significado para sua prática no Estado do Paraná. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília.

RESUMO

O presente estudo tem como propósito contribuir para a compreensão e o possível aprimoramento do trabalho pedagógico desenvolvido pelo Supervisor Escolar, diante do novo paradigma de organização presente no processo educativo intitulado Gestão Democrática do ensino público. A reflexão acerca de suas reais atribuições poderá contribuir para uma re-significação de sua identidade, visto que sua ação atualmente encontra-se permeada por questionamentos e conflitos. Dentre os elementos que confluem para que a atual situação se mantenha, como um processo em curso, destaca-se a sobrevivência das concepções de Supervisão que vigoraram no período administrativo anterior à década de 1980. Outro interveniente encontra-se ligado à implementação da Gestão Democrática que na prática administrativa e pedagógica transcorre com diversos tipos de dificuldades limitativas. Os participantes desta pesquisa, constituíram-se de Pedagogos responsáveis pela coordenação pedagógica, atuantes em colégios da rede estadual de ensino de Londrina. Esses profissionais, organizam o trabalho pedagógico da escola, com intuito de atender turmas do ensino fundamental e médio, diurno e noturno, além de procurar atender os demais membros que compõem a comunidade escolar. A investigação foi realizada de acordo com o paradigma qualitativo, sendo que a metodologia utilizada teve como referência a observação participante, por ser considerada a melhor opção para focalizar os objetivos desta pesquisa. Os resultados da investigação apontaram para uma nova visão das práticas do Pedagogo Supervisor no espaço escolar, a partir de uma intervenção conceituada na ação coletiva.

Palavras-chave: Supervisão Escolar, Gestão Democrática, Profissional de Educação.

COSTA, Vilze Vidotte. The school supervisor in the new educational paradigm entitled Democratic Administration: New identity that in practice in the State of Paraná. 2006. (Education Dissertation) Faculty the Philosophy and Science, University State Paulista, Marília.

ABSTRACT

The present study has as purpose to contribute for the understanding and improvement of the pedagogic work developed by the School Supervisor, in the face of the new educational paradigm entitled Democratic Administration of the public teaching. The discussion about your obligations will contribute to appear a new identity. Among the elements that converge to stagnate the current situation stands the survival of the conceptions of Supervision previous to the eighty's decade. Besides, other important factor is linked to the implantation of the Democratic Administration that, in practice, elapses limitedly. The participants of this research had been constituted of Educators responsible by the pedagogic coordination of Londrina's schools. The investigation was accomplished in agreement with the qualitative paradigm. The used methodology had as reference the participant observation, wich is considered the best option to find the results stipulated by the research objectives. The results of the investigation appeared for a new vision of Educator Supervisor's practices in the school space, starting from an intervention based in the collective action.

Keywords: School Supervision, Democratic Administration, Professional of Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I. ANTECEDENTES DA SUPERVISÃO ESCOLAR.....	27
1 ESCOLA: ESPAÇO NECESSÁRIO À FORMAÇÃO HUMANA	29
2 O CARÁTER POLÍTICO E ADMINISTRATIVO DAS PRÁTICAS COTIDIANAS NA ESCOLA.....	35
2.1 <i>A Organização Escolar Visando à Educação de Qualidade.....</i>	<i>37</i>
3 ORIGEM DA SUPERVISÃO ESCOLAR	40
3.1 <i>A Supervisão Tratada Como Inspeção Escolar no Período Agro-exportador</i>	<i>42</i>
3.2 <i>A Supervisão Ainda Entendida Como Inspeção Escolar do Império até a República....</i>	<i>44</i>
3.3 <i>A Supervisão Escolar sob Forma de Orientação na Égide do Desenvolvimento.....</i>	<i>51</i>
3.4 <i>As Especificidades da Supervisão Escolar no Período Militar.....</i>	<i>55</i>
4 ESPECIFICIDADES DO CONTROLE ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ	61
CAPÍTULO II. O PROCESSO EDUCATIVO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	66
1 GESTÃO E DEMOCRACIA.....	67
1.1 <i>A Gestão Democrática na Escola.....</i>	<i>70</i>
1.2 <i>Um Novo Conceito da Gestão da Educação</i>	<i>72</i>
2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA A PARTIR DOS PRINCÍPIOS CONTEMPLADOS NA LEI	77
3 O CONSELHO ESCOLAR	83
3.1 <i>A Concepção de Autonomia.....</i>	<i>91</i>
3.2 <i>O Conselho Escolar e o Projeto Político Pedagógico da Escola</i>	<i>95</i>
4 O CONTROLE EDUCACIONAL NO REGIME DEMOCRÁTICO: OS RESQUÍCIOS DE UMA FORMAÇÃO TRADICIONAL.....	98
5 O PEDAGOGO SUPERVISOR ESCOLAR / PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO.....	104
5.1 <i>O Pedagogo / Supervisor Escolar re-significando sua prática no Estado do Paraná..</i>	<i>112</i>
CAPÍTULO III. ANÁLISE DOS DADOS E CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA.....	121
1 ENCONTROS PRESENCIAIS NA UEL.....	122
1.1 <i>Primeiro encontro: Como a SEED analisa a postura do Pedagogo na escola.....</i>	<i>122</i>
1.2 <i>Segundo Encontro Presencial na UEL.....</i>	<i>125</i>
1.3 <i>Terceiro Encontro Presencial na UEL.....</i>	<i>127</i>
1.4 <i>Quarto Encontro Presencial na UEL</i>	<i>128</i>
2 O GRUPO DE ESTUDO	131
2.1 <i>Os Encontros do Grupo de Estudo nas Diferentes Escolas.....</i>	<i>132</i>
2.2 <i>Primeiro Encontro do Grupo de Estudo na Escola.....</i>	<i>133</i>
2.3 <i>Segundo Encontro do Grupo de Estudo na Escola</i>	<i>135</i>
2.4 <i>Terceiro Encontro do Grupo de Estudo na Escola.....</i>	<i>135</i>
3 CASO EXEMPLAR	138
3.1 <i>Capacitação Realizada na Unidade Escolar pelo Pedagogo.....</i>	<i>139</i>
3.2 <i>Avaliação Institucional.....</i>	<i>143</i>
4 PRIMEIROS RESULTADOS: O PEDAGOGO EM SEU PROCESSO DE TRABALHO	148
4.1 <i>A Relação entre o Pedagogo e o NRE de Londrina</i>	<i>149</i>
4.2 <i>A Relação entre o Pedagogo e a Escola.....</i>	<i>151</i>
4.3 <i>A Relação entre Pedagogo e Diretor da Escola.....</i>	<i>155</i>
4.4 <i>O Pedagogo e Suas Relações com a Equipe Pedagógica.....</i>	<i>157</i>
4.5 <i>A Relação entre o Pedagogo Docente – Regente de Sala.....</i>	<i>162</i>
4.6 <i>Relação entre Pedagogo e Órgão Colegiado.....</i>	<i>167</i>
4.7 <i>A Relação entre o Pedagogo e os Discentes</i>	<i>169</i>
5 APONTAMENTO DE FATORES INTERNOS E EXTERNOS QUE TÊM PREJUDICADO O ENSINO-APRENDIZAGEM.....	173
5.1 <i>Proposta para Melhorar o Aproveitamento Escolar</i>	<i>177</i>
CONCLUSÃO.....	181
REFERÊNCIAS.....	189
ANEXOS.....	195

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa possui como objetivo maior uma contribuição para a compreensão e o possível aprimoramento do trabalho pedagógico desenvolvido pelo Supervisor Escolar diante do novo paradigma de organização estabelecido pelas políticas educacionais, intitulado Gestão Democrática do Ensino Público, no Estado do Paraná.

A Gestão Democrática implica na efetivação de novos processos de organização fundamentados em uma dinâmica que favoreça o empenho de esforços coletivos e participativos de decisão. De acordo com Paro (2001), a participação deveria se constituir em uma das bandeiras fundamentais a serem implementadas pelos integrantes da comunidade escolar (diretor, pedagogo, professores, funcionários diversos, alunos, pais e representantes da comunidade local) imbuídos de um mesmo propósito, ou seja, o de entender a participação na escola como um processo a ser construído coletivamente e com liberdade e não sob pressão formal / legal, autoritária ou arbitrária.

Nesta perspectiva a participação pode ser entendida como um processo dinâmico através do qual várias possibilidades de organização germinam. A possibilidade de organização contempla desde a limitada participação até a efetivação de processos que busquem fazer com que os diferentes segmentos da comunidade escolar compartilhem a tomada de decisão e mesmo ações por meio do trabalho coletivo, envolvendo os diferentes segmentos da comunidade escolar. Porém, cabe lembrar, que alguns processos chamados participativos ainda não garantem o compartilhamento das decisões e do poder, sendo o discurso, por vezes, uma configuração do mecanismo legitimador de decisões já tomadas centralmente.

Historicamente o discurso de democratização permeia a sociedade marcada pela divisão de classes sociais, na qual a grande maioria da população sobrevive com renda inferior ao padrão de vida idealizado como necessário para sua sobrevivência, convivendo com uma pequena minoria detentora do poder. Na educação não é diferente: há muito tempo, o discurso sobre mudanças tornou-se um dos temas mais discutidos. Desde o movimento escolanovista, de acordo com Gomes (2005), a concepção de educação encontra-se vinculada ao fortalecimento da democracia. O desejo de mudanças evoluiu com os movimentos de alfabetização

por volta de 1950, com as reivindicações estudantis durante a década de 1960 e, posteriormente, com as assembléias dos organismos mais representativos no âmbito da educação a partir de 1980.

Interessante lembrar, segundo Saviani (1999), que embora a Supervisão Escolar no Brasil tenha surgido ainda na Primeira República, sob os moldes da Inspeção, a função de Supervisor propriamente dita só veio a estabelecer-se a partir de 1960, regulamentada oficialmente pelo Parecer Nº 252/69, com a finalidade de promover a melhoria na qualidade do ensino.

Atendendo às necessidades econômicas da época e inspirados nas idéias tayloristas, esses especialistas a princípio, de acordo com Silva Júnior (1984) contribuíram para o desenvolvimento de uma prática fragmentada, na qual uns pensam enquanto outros executam.

Uma nova concepção de Supervisão Escolar surge com a idéia de Gestão Democrática a partir de 1980, após grandes discussões permeadas pelo viés político e educacional.

A política da Gestão Democrática, implantada no sistema de ensino com a Constituição de 1988, reforçou pouco a pouco o discurso de que a escola pública pertence ao setor público. Desse modo determinou-se legalmente a implementação de um trabalho pedagógico articulado, com o objetivo de tornar possível a elaboração de um projeto educacional que vincule projetos pessoais dos educadores a um projeto mais amplo e que envolva o fazer individual e o coletivo.

A nova proposta estabelecida em Lei traz em seu bojo o incentivo à participação da comunidade na administração pública. A escola, levada ao cumprimento do dever é compelida a efetivar a implantação de Conselho Escolar, Associação de Pais, Mestres e Funcionários e Grêmio Estudantil. Nesta perspectiva, a gestão na escola torna-se o processo que rege o funcionamento da escola, compreendendo tomadas de decisão conjunta no planejamento, execução, acompanhamento e avaliação das questões administrativas e pedagógicas.

Tal proposição para a educação, segundo Gomes (2005) não adquiriu grande significado no início do período pós-ditadura, visto que uma escola e uma sociedade verdadeiramente democrática ainda não era considerada uma meta a ser atingida.

Assim, a bandeira da democratização acompanhando a história, chegou a 1990, tempo em que os organismos internacionais passaram a intervir com maior ênfase na organização do sistema de ensino brasileiro, tornando a educação um dos temas centrais das discussões entre educadores como também das políticas públicas relacionadas à questão. De acordo com Gomes (2005), em 1990, a discussão toma novo fôlego e ressurgiu como processo inevitável nas novas formas de administração pública retomando a questão de participação popular nos rumos da escola.

Nesta nova concepção, a democratização do conhecimento e da gestão é enfatizada constantemente com o intuito de garantir a entrada e permanência do aluno no espaço escolar. Também houve destaque à questão da melhoria na qualidade do ensino: os profissionais da educação, entendendo a educação no sentido amplo de formação para a cidadania, são provocados a buscar o entendimento de suas reais atribuições no interior das instituições de ensino.

Uma reestruturação e ampliação dos conceitos e ações da equipe de Coordenação Técnico-Pedagógica na escola (Diretor, Orientador Educacional e Supervisor Escolar) com o objetivo de atender a nova realidade é a proposta de Pimenta (2002). A proposta enfatiza o estabelecimento de uma prática pautada no diálogo, visando à busca de valorização da produção efetiva de um trabalho conjunto e comprometido que procure articular as atividades da escola com o órgão colegiado e demais órgãos complementares (Conselho Escolar, APMF - Associação de Pais e Funcionários e Grêmios Estudantil), presentes na escola.

Em suma, a efetivação desta pesquisa visa apreender as características reais ou possíveis do trabalho do Supervisor neste contexto de participação situado na legalidade da Gestão Democrática. O exame crítico do trabalho do Supervisor parece-nos oportuno e necessário porque como procuraremos mostrar no transcorrer da dissertação, o mesmo encontra-se em meio a **um processo de re-significação de sua identidade**.

O que significa em linhas gerais esta afirmação? Diversamente do que ocorria no período administrativo que precedeu a Gestão Democrática, quando havia poucas dúvidas quanto às tarefas a realizar e o modo de operar do Supervisor Escolar, atualmente, o papel do *supervisor escolar* – de fato, segundo as últimas

disposições, é retomado pelo *pedagogo* sob o enfoque da Gestão Democrática, embora, parte das anteriores atribuições - não se encontra cabalmente determinada.

São vários os intervenientes que confluem para que a situação atual do Supervisor nas unidades escolares do Paraná se mantenha como um processo em curso de re-significação profissional. Aqui, porém, nos referimos apenas àqueles fatores que consideramos mais importantes.

Um primeiro fator é a sobrevivência das concepções de Supervisão que vigoraram no período administrativo anterior. Esta característica tem a ver, sobretudo com os profissionais que iniciaram sua carreira e se formaram naquele período. Entretanto, ela implica em maior ou menor grau aos demais profissionais, sobretudo porque na prática administrativa e pedagógica da maioria das unidades escolares, a implementação da Gestão Democrática transcorre com diversos tipos de dificuldades limitativas. Dito de outro modo, o tipo de administração que era característica da época que precede a Lei de Gestão Democrática, não só sobrevive e continua atuante por vários modos, como também, e mais ainda, resiste ao desenvolvimento das práticas democráticas na escola.

Escrevendo antes do advento da Lei de Gestão Democrática, ao reconhecer o caráter predominantemente burocrático da Supervisão no período, Silva Jr. (1984) já advogava a necessidade de que os supervisores cuidassem de transcender essa situação, em razão do que os incitava a assumirem a função verdadeiramente pedagógica. Dizia ele que muitos Supervisores desempenham o papel de auxiliares de ensino, de inspetores, fiscalizadores de normas pré-estabelecidas pela direção das escolas ou instâncias superiores. Do mesmo modo, o autor chamava a atenção para o fato de que ao realizarem inúmeras tarefas do cotidiano tornam-se profissionais *tarefeiros*: este fato que os têm levado, por um lado, e a um ativismo inconseqüente ou ao autoritarismo ingênuo, por outro. Conseqüentemente, completa ele, sobrecarregados pela burocracia, relegam a organização pedagógica, verdadeira essência de seu trabalho na escola, a um segundo plano.

A discussão atravessa décadas e o problema torna-se claro quando, o especialista, ao deparar-se com a realidade no âmbito escolar e, não conseguindo colocar em prática os conceitos adquiridos em sua formação, acomoda-se passando a trabalhar de maneira burocrática. Tal fato deixa transparecer as implicações

políticas que vão sendo estabelecidas no plano educativo em virtude do jogo existente entre as forças sociais e as diversas situações vivenciadas pelo administrador escolar.

A percepção que temos ainda hoje é que o Supervisor Escolar, no momento de organizar o trabalho pedagógico, vem demonstrando certa dificuldade em articular as ações coletivas da escola, de forma que sejam capazes de atender às necessidades mais amplas da comunidade escolar.

No entanto, a concepção de Gestão Democrática supõe que o Pedagogo, no exercício de sua especialização, problematize e desmistifique as origens da concepção conservadora que serve estrategicamente a determinadas correntes políticas, e delas se desvencilhe, para propor uma concepção de Supervisão voltada ao trabalho coletivo e democrático. O desafio atual segundo Medina (1995) está em que o profissional do ensino assuma uma prática embasada no conceito transformador da educação, atuando como elemento de transformação da escola, num trabalho conjunto com os professores.

Como coordenador da equipe pedagógica, composta pela direção, supervisão e orientação da escola, o Pedagogo / Supervisor Escolar tem sob sua responsabilidade a organização e articulação da prática pedagógica no cotidiano da escola pública. Ao atuar na escola, um dos itens essenciais da ação do supervisor consiste em fornecer ao professor e ao aluno suporte para a superação das dificuldades de ensino e aprendizagem. Assim, na Gestão Democrática, cabe a ele criar condições para a participação dos profissionais da escola e comunidade na construção do Projeto Político Pedagógico, estabelecendo em suas relações de trabalho um elo que permita aproximação da comunidade, esforçando-se também para viabilizar ações que ampliem e ultrapassem os limites da escola.

Da Lei de Gestão democrática deduz-se, portanto, que o Supervisor Escolar não pode mais limitar sua ação ao fazer burocrático. Como sujeito de sua formação continuada, ele precisa buscar e construir referências teóricas que dêem suporte à sua prática de educador, mas um educador empenhado no processo coletivo de produção, apropriação e distribuição do saber. Aparentemente, também vão nessa direção as modificações introduzidas na formação e admissão desse profissional, designado agora com a nomenclatura *Profissionais da Educação*, disposta pela nova Lei nº 9394/96, que adentra ao espaço escolar através de

concurso público e que assume na escola a função de Pedagogo / Supervisor Escolar e Orientador Educacional. No entanto, o mais comumente observado na escola é um embate entre duas concepções de gestão e, portanto, de supervisão, a saber, um processo aberto ou inconcluso de re-significação profissional.

As próprias determinantes da Lei de Gestão Democrática contribuem para que a profissão de Pedagogo / Supervisor encontre-se em processo de re-significação nas unidades escolares. Esta mesma lei é incisiva ao estabelecer a instância de poder / participação por meio da qual fundamentalmente opera a Gestão Democrática, que é o Conselho de Escola, com funções deliberativas, e que acolhe representantes dos segmentos escolares e da comunidade. Preconiza também a presença da APMF – Associação de Pais, Professores e Funcionários – e do Grêmio Estudantil. Quanto ao mais, antes de especificações concretas o que se observa é a prevalência das diretrizes orientadoras que enfatizam a democratização e a participação. Deste modo, são poucas as regras pré-determinadas para que o Supervisor leve a cabo seu trabalho, o que leva o próprio profissional a encontrar os meios adequados para levar adiante o seu trabalho pedagógico, sendo coerente com tais diretrizes, e promover a cooperação com a comunidade escolar e segundo as peculiaridades de cada unidade escolar e da comunidade. Observado este procedimento temos que na Gestão Democrática, a re-significação profissional é praticamente permanente, e resulta da própria dinâmica democrática da gestão escolar, na qual inevitavelmente se confrontam interesses diversos, como por exemplo, os do Estado por um lado, e os dos vários sujeitos educacionais por outro, como alunos, professores, funcionários, pais ou membros da comunidade local.

Também precisamos considerar que o advento da Gestão Democrática introduziu na função do Pedagogo / Supervisor uma ambivalência funcional que anteriormente era apenas virtual, se tanto. Trata-se de que o Supervisor em sua unidade de ensino deve exercer seu trabalho procurando sempre, de acordo com as diretrizes explícitas ou imanentes à Gestão Democrática, estimular a participação e os processos democráticos de tomada de decisões e mesmo de ação. Ao mesmo tempo, porém, é um funcionário subordinado à Secretaria da Educação do Estado, organismo de centralização administrativa e hierarquicamente superior, ao qual presta contas e do qual recebe ordens, as quais nem sempre são compatíveis com os processos vivenciados na gestão da unidade

escolar. O resultado dessa situação insanável no quadro do atual sistema de administração é que o Supervisor muitas vezes tem de se equilibrar entre forças opostas, o que também contribui para que a re-significação profissional seja mais do que um evento dependente de se entrar em sintonia com a nova situação da Gestão escolar.

Uma outra variável considerada neste trabalho e que contribui para o processo de re-significação do trabalho do Supervisor diz respeito às próprias características da unidade escolar em sua condição de organização complexa. Em sua condição atual de funcionamento a unidade escolar está longe de poder ser vista, para se usar uma metáfora, como uma *máquina bem azeitada*, que dá conta adequadamente das tarefas prescritas. A organização da unidade escolar apresenta toda uma série de pontos organizacionais frágeis, como, por exemplo, de infraestrutura ou comunicação, que dificultam sobremaneira o trabalho do Supervisor. É possível que o desenvolvimento da Gestão Democrática venha a sanar ao menos em parte certa impermeabilidade e opacidade que diferencia a participação dos vários sujeitos sociais presentes na escola - alunos, professores, funcionários, pais -, mas por ora, esses fatores mais do que facilitarem a re-significação democrática do trabalho de Supervisão, são entraves ao avanço da mesma.

Em suma, neste trabalho procuramos explorar a nossa hipótese de que o trabalho do Supervisor / Pedagogo, em virtude basicamente do advento da Gestão Democrática passa por um processo de re-significação, que em parte é circunstancial e em parte é devido à própria característica da Gestão Democrática, que ao lidar com processos coletivos democráticos de tomada de decisões supõe a presença concomitante de acomodações e conflitos mais ou menos permanentes.

Em orgânica conexão com a idéia de re-significação, no transcurso da pesquisa buscamos também evidenciar como o Supervisor Escolar, agora assumindo a identidade de Pedagogo, tem conseguido concretamente desempenhar a função de organizador pedagógico no processo de trabalho coletivo proposto pela Gestão Democrática; verificar se a ação do Pedagogo / Supervisor no ambiente escolar está em consonância com os aspectos legais presentes na atual legislação; avaliar se o Pedagogo / Supervisor, atuando em princípio como articulador democrático do trabalho pedagógico está de fato conseguindo ultrapassar na escola a concepção técnico-burocrática que anteriormente presidia sua função e trabalho;

e, em suma, tentar estabelecer concretamente quais são os entraves existentes, uma vez que estamos partindo da suposição de que existem, e qual é o grau de dificuldade que se apresenta ao desenvolvimento de uma concepção democrática de Supervisão em sintonia com a Gestão Democrática.

Para levar a cabo este estudo optamos por um enfoque basicamente qualitativo, pois, o objetivo da pesquisa está centrado em analisar e explanar um conjunto de significações e sentidos referentes ao trabalho desenvolvido pelo supervisor escolar no processo educativo sob a égide da Gestão Democrática. Não há, portanto, pretensões quantitativas de generalização estatística, embora já se encontre bem determinado na literatura, que os estudos qualitativos baseados em casos estrategicamente escolhidos, por exemplo, têm muito freqüentemente a propriedade de expor condicionantes que se apresentam como gerais.

De acordo com Gonsalves (2001, p.69) a pesquisa qualitativa preocupa-se com a interpretação e a compreensão de um fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador a interpretação do sentido das palavras, das leis ou textos. Esse tipo de pesquisa requer a obtenção de dados descritivos, coletados “no encontro direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. (BOGDAN e BIKLEN, 1982, apud LUDKE, 1986, p.13).

Ainda segundo os autores, a pesquisa qualitativa fundamenta-se na qualidade da ação educativa. Propicia o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação investigada, proporcionando-lhe momentos para repensar suas teorias, rever suas certezas para melhorar as relações consigo mesmo, com o outro, com a natureza e com a sociedade na qual encontra-se inserido.

Uma das várias modalidades que a pesquisa qualitativa pode assumir e a melhor opção para focalizar o trabalho do supervisor, uma vez que ambas são flexíveis e tanto uma como a outra dependem do contexto, é a pesquisa de observação participante. O modelo permite o contato do investigador com a situação investigada, que se percebe a realidade como uma construção social. Nela o investigador penetra no mundo dos envolvidos buscando a compreensão da ação e utiliza as relações que se dão entre os momentos distintos do processo como fonte

de conhecimento. Os saberes adquiridos, aliados à teoria, podem proporcionar a produção de conhecimento e a reflexão, capazes de levar os envolvidos a uma nova e consciente postura profissional.

Segundo essa perspectiva, adotamos como procedimento a coleta de dados empírica. A observação participante em quatro encontros presenciais efetivadas pelo NRE de Londrina, com pedagogos de dezenove municípios de sua abrangência, nas dependências da UEL – Universidade Estadual de Londrina. Nesses encontros efetuaram-se uma série de discussões com a finalidade de caracterizar a ação dos pedagogos na escola.

Quatro encontros realizados, em grupo de estudo composto de sete Pedagogos / Supervisores Escolares responsáveis pela Coordenação Pedagógica de Colégios da Rede Estadual de Londrina.

Minha participação na condição de pedagoga no Curso de Capacitação Descentralizada ofertado pelo NRE – Núcleo Regional de Ensino de Londrina durante o ano de 2005, foi favorecido após aprovação em concurso público do qual participei juntamente com as demais em dezembro do ano de 2004. Assim, assumimos o trabalho do pedagogo em diferentes escolas de ensino fundamental e médio em colégios da rede estadual de Londrina.

Reunimo-nos com a proposta de trocar experiências como também conseguir algum tempo para o estudo e reflexão sobre nosso trabalho. De junho a outubro de 2005 nos encontramos durante quatro horas diárias uma vez por mês, durante quatro meses consecutivos. Cada encontro era realizado em uma das escolas em que um dos membros do grupo encontrava-se lotado.

A proposta de encontros nas diferentes escolas surgiu com o objetivo de que pudéssemos observar as diferentes realidades presente em cada escola, cabendo observar que uma das escolas encontrava-se localizada em área central e as outras na periferia da cidade. Uma das escolas atende a comunidade de baixa renda enquanto as outras atendem população de zona urbana possuidora de um maior poder aquisitivo.

Nesses encontros participei ativamente das discussões de forma interativa não desprezando nenhuma oportunidade de convivência. Enquanto pesquisadora e observadora participante, como primeiros procedimentos, registrei as observações, os relatos, as análises e as experiências trocadas, bem como as

reflexões de cunho mais teórico realizado durante as conversações, as quais visavam sempre à questão do atual papel profissional do Pedagogo / Supervisor na escola pública. Também refletimos sobre o modo como cada uma conduzia a reestruturação do Projeto Político Pedagógico na escola na qual encontrava-se lotada.

Também submeti aos membros desse grupo um questionário com 10 (dez) perguntas abertas a respeito da situação das unidades escolares e do trabalho realizado pelo Supervisor, que não deixou de agregar subsídios ao conhecimento da realidade escolar.

Ainda como procedimento desta pesquisa cita-se a escolha de uma instituição pública de ensino, que atende alunos do ensino fundamental e médio na periferia de Londrina, Paraná, para estudo de Caso Exemplar.

A escola escolhida para estudo de caso exemplar, a que nos referimos, com o objetivo de examinar o trabalho cotidiano do Pedagogo / Supervisor, trata-se de uma escola pública da periferia que atende cerca de 500 alunos do ensino fundamental e médio, por períodos organizados em matutino, vespertino e noturno.

Foram dois basicamente os motivos que nos levaram a escolher essa escola. O primeiro é que esse estabelecimento conta com o Conselho Escolar implantado - algo imprescindível para o exercício da Gestão Democrática - e uma dinâmica democrática significativa, o que também se apresenta como imprescindível se o que pretendemos examinar é como o Pedagogo / Supervisor lida com a questão da Gestão Democrática. E o segundo ponto, também facilitador da pesquisa, dadas as nossas possibilidades objetivas de trabalho e estudo, é que nós exercemos a função de Pedagogo / Supervisor nesse estabelecimento, além do fato de estarmos empenhados no processo de re-significação democrática desse trabalho.

Como na pesquisa realizada com as sete pedagogas mencionadas, a nossa condição de observadora / participante desempenhou um papel importante na coleta de dados. Ressaltamos quanto a isto os encontros regulares de trabalho realizados em número de cinco em 2005, entre nós, a equipe pedagógica e membros da comunidade escolar, nos quais regularmente se realizaram discussões,

reflexões e análises, com concomitantes registros ou atas, envolvendo questões referentes ao trabalho pedagógico na escola e a Avaliação Institucional.

Além dos ricos subsídios obtidos nessas discussões, diante da necessidade de reestruturação do Projeto Político Pedagógico em todas as escolas do Estado do Paraná, proposta pelo SEED/NRE, foram aplicados durante o ano de 2005, questionário com perguntas abertas à comunidade escolar, resguardando o sigilo de cada respondente, diante da necessidade de um diagnóstico da realidade, da prática social, entendido como Mapa Situacional da escola. Em seguida buscamos na literatura atual, os princípios orientadores para a reestruturação do P.P.P. visando à elaboração do mapa Conceitual, que pressupõe, onde se pretende chegar.

Como seqüência, caminhamos para o ato Operacional, almejando mudanças significativas voltadas para a reorganização do trabalho pedagógico escolar segundo os preceitos da Gestão Democrática. Não obstante o fato desse questionário não estar precipuamente organizado tendo em vista a atuação do profissional Pedagogo / Supervisor, ele nos ofereceu subsídios importantes para a caracterização e compreensão da realidade examinada. A efetivação das ações, culminou em relatórios, entregues ao NRE - Núcleo Regional de Ensino.

Tais procedimentos descritos transformaram-se posteriormente numa fonte riquíssima de dados a ser utilizado pela presente pesquisa. Nesta, buscou-se abranger, uma análise referente à qualidade das atividades realizadas tanto no espaço interno quanto externo à escola, bem como, às diferentes posturas utilizadas pelos profissionais da escola (diretor, equipe pedagógica, docentes, funcionários ligados ao serviço administrativo, secretaria, serviços gerais, pais, alunos e demais participantes dos órgãos colegiados), durante a execução das referidas ações. Muito embora outros elementos, decorrentes da observação participante também tivessem poderosa influência no processo de intelecção da realidade escolar, destacados a questão cultural, social, econômica e familiar, dentre outras.

Paralela à pesquisa de campo e a sistematização das observações, a exposição da análise tomou a seguinte forma: no primeiro Capítulo, investigamos o surgimento da escola como espaço necessário ao controle do conhecimento, seu caráter político e administrativo que acabam por envolver as práticas cotidianas da

escola. Dando seqüência ao estudo, julgamos necessário buscar entendimento sobre os antecedentes da Supervisão Educacional no Brasil. Posteriormente tratamos a Supervisão Escolar sob a égide do desenvolvimentismo entendida por alguns pesquisadores como especialização taylorista. Descrevemos a especificidade do controle escolar no Estado do Paraná durante o período anterior a 1980, no qual procuramos destacar alguns aspectos históricos da educação que parecem “cristalizar-se” ao longo dos anos.

No segundo Capítulo buscamos a compreensão da Gestão Democrática abordando a compreensão de seus pressupostos no processo educativo, com vistas à articulação pedagógica no interior da escola e à valorização do trabalho coletivo. Também se fez necessário, como eixo determinante da análise, um estudo dos princípios contemplados na legislação brasileira. Citamos aqui a Lei nº 4024/61, que instituiu o curso de Pedagogia, a Lei nº 5540/68, que denomina o licenciado com preparo técnico de Especialista da Educação; o Parecer nº 252/69 e a Resolução nº 2, que inseridos na Lei nº 5692/71, consolidam a formação do especialista da educação e reformula o curso de Pedagogia. Citamos também a Lei nº 9394/96 que consolida a formação do Pedagogo e consagra a expressão, “Profissionais da Educação”. Citamos ainda os documentos produzidos por órgãos governamentais, tais como Ministério da Educação e Cultura - MEC e Secretaria de Estado da Educação – SEED, além de Programas, Planos e Medidas.

A legislação e os documentos foram utilizados como tentativa de clarear a compreensão da implementação das políticas educacionais a partir de 1980. Consideramos como mecanismos administrativos a descentralização, a gestão da escola e a administração de recursos humanos e como mecanismo pedagógico o Currículo e o Projeto Político-Pedagógico.

Quanto à gestão da instituição escolar, vale ressaltar os mecanismos de caráter político-administrativo e os de caráter pedagógico. Nesses destacam-se o projeto político-pedagógico, o processo de ensino e aprendizagem e o caráter coletivo de trabalho, no qual teoria e prática tornam-se indissociáveis permitindo que o conhecimento seja adquirido por todos os envolvidos.

O termo autonomia apresenta-se na prática como oportunidade de a comunidade escolar elaborar e gerir os projetos a serem desenvolvidos pela escola, definindo sua forma de ação. Também auxilia na administração indicando dirigentes

por meio de processo eleitoral além de colaborar na constituição de Conselho Escolar com funções deliberativa, consultiva e fiscalizadora. Analisamos o controle educacional durante o regime democrático, já na década de 1980, quando buscamos o entendimento das diferenças entre a função e a profissão do Supervisor Escolar. Para contextualizar e re-significar sua ação pedagógica neste período, consideramos, a necessidade de definição da dinâmica do trabalho do Supervisor Escolar, diante do cenário tido como proposta de trabalho coletivo na escola.

Na seqüência, no terceiro Capítulo apresentamos a discussão e análise dos dados, a descrição da contextualização do trabalho, instrumentos aplicados na realidade concreta, relatórios, categorização e análise dos dados.

Para terminar, depois de examinadas as situações concretas, em uma escola de periferia da Rede Estadual de Ensino, apresentamos a conclusão final deste trabalho. Porém, com pretensão de insistir na abertura de novas possibilidades de problematização, de acordo com as novas necessidades de atuação do Pedagogo / Supervisor Escolar, da educação e da escola.

Fica a esperança de que o resultado deste trabalho permita auxiliar na compreensão da realidade, que envolve a Gestão Democrática, ao mesmo tempo em que se permita verificar se a presença e a ação do Supervisor Escolar, de fato, contribuem para o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola. Esperamos poder, com este trabalho, provocar nos envolvidos, diferentes leituras, bem como descortinar-lhes novas possibilidades de intervenção do Pedagogo / Supervisor Escolar no âmbito da ação coletiva.

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES DA SUPERVISÃO ESCOLAR

Este capítulo tem como foco a contextualização da ação supervisora desde seus primórdios quando a função da Supervisão era entendida como uma forma de controle do trabalho produtivo. A organização da produção manufatureira reunia vários trabalhadores num mesmo local realizando tarefas ou funções bem definidas sob a supervisão direta de um chefe.

Acompanhando a trajetória da Supervisão ainda interpretada sob a forma de inspeção, fez-se um recorte para analisá-la em seu espaço principal de ação, objeto desta pesquisa, ou seja, a escola. Na escola a Supervisão adquire consistência, diante da necessidade de formar a classe trabalhadora para atuar nos novos processos de produção de mercadorias. Ainda sob a forma de inspeção, enquanto a escola é entendida como espaço necessário ao controle do conhecimento, a inspeção torna-se responsável pela formalização do processo educacional.

Em seguida retomando a caminhada histórica da Supervisão a princípio, podemos concluir que o Inspetor / fiscal é, por natureza, alguém externo à escola, sem qualificação profissional, porém cidadão respeitável, merecedor da confiança da sociedade. Este recebe como incumbência “em nome da moralização” o ato de fiscalizar e controlar, de forma burocrática, o trabalho desenvolvido nas escolas sob sua responsabilidade, registrando suas impressões em livro apropriado.

Esta denominação no Brasil perpassa o período agro-exportador, o período republicano e o Estado Novo. Em uma escola centrada na transmissão do saber acumulado que se firma como tradicional, o cargo de inspetor do ensino elementar encontra-se presente até 1938, quando é extinto.

Cabe destacar que o período desenvolvimentista na década de 1940 torna-se um marco na história da Supervisão Escolar. Com a reorganização do ensino e a implantação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, a nomenclatura inspetor do ensino elementar dá lugar à formação dos “pedagogos generalistas” criando-se o quadro de “Técnicos Orientadores de Educação Elementar” os quais recebem como função a tentativa de inovar o funcionamento da escola, além de

orientar, controlar e avaliar o processo pedagógico. Nesta fase surge o vínculo do Técnico em Educação com uma única escola.

O capítulo ainda retrata a Supervisão Educacional Taylorista, que se consolida com a aliança efetuada entre o Brasil e os Estados Unidos por volta de 1960, privilegiando uma formação tecnicista. Nesta fase, o Parecer nº 252/69, a Resolução nº 2 e a Lei 5692/71 reformulam o curso de Pedagogia segmentando-o em várias habilitações e formando o Pedagogo Especialista em “Supervisão Escolar” para atuar no ensino elementar, ocupando-se, a princípio, do aperfeiçoamento e desenvolvimento do pessoal administrativo, docente e técnico da escola.

Nesse período, o Pedagogo / Supervisor Escolar, ao ser visto como Especialista em Educação, deixou de ser percebido como educador. Tal movimento gerou transformações na educação do país que, posteriormente foi causa de situações conflituosas entre professores e especialistas em virtude da reivindicação do professor de maior autonomia para a realização de seus trabalhos em sala de aula.

Finalizando o capítulo descrevemos a especificidade do controle escolar no Estado do Paraná durante o período anterior a 1980, até a presente data, ou seja, o ano de 2005, no qual se procurou destacar alguns aspectos históricos da educação e da formação do Supervisor Escolar.

Nesta perspectiva, buscamos o entendimento sobre os antecedentes da Supervisão Educacional no espaço escolar como objeto favorecedor à reflexão diante de sua caminhada em diferentes momentos da realidade escolar. Ainda buscamos re-significar sua prática pedagógica, com o intuito de vislumbrar a diferença que existe atualmente entre a “função” e a “profissão” do Pedagogo/ Supervisor Escolar.

1 ESCOLA: ESPAÇO NECESSÁRIO À FORMAÇÃO HUMANA

Antes de abordar o estabelecimento do modelo de supervisão inaugurado nas escolas consideramos importante o entendimento de alguns aspectos históricos que marcaram significativamente o início da escola. A educação escolar de acordo com Saviani (1999) deveria ser apenas uma entre outras práticas que promovem o desenvolvimento e a socialização de seus membros além de garantir o funcionamento de um dos mecanismos essenciais da herança cultural.

Segundo Saviani (1999), na sociedade moderna a escola tem se constituído na instituição cuja função sistemática, assume um papel central no desenvolvimento da educação. Originariamente têm-se dois modelos diferenciados de escola na transição da Antiguidade greco-romana para a Idade Média, uma de *formação intelectual* para os filhos dos nobres e a outra de *formação manual* para formação dos servos no próprio trabalho.

Após as alterações que a sociedade vai sofrendo com a gradativa passagem da produção feudal para o modo de produção capitalista, as relações sociais também se alteram deixando de ser um direito natural, para transformar-se em direito estabelecido formalmente por convenção contratual de posição social definida conforme o lugar ocupado no processo de produção.

Como conseqüência da sociedade burguesa, de acordo com Saviani (1999), a escola procura se adequar a um novo modelo, cujo objetivo demonstrava a necessidade de superação de atendimento restrito a pequenos grupos. Isto posto, como tentativa de suprir o homem em suas necessidades elementares de conhecimento da leitura, da escrita em língua vernácula e do raciocínio matemático, a escola no século XIX pode ser vista como instrumento de universalização dos elementos necessários para a vida, de acordo com as novas condições sociais.

A generalização da idéia pedagógica para a infância, a partir do século XVII, levou à definição do espaço escolar em seus múltiplos aspectos bem como o entendimento de sua complexidade que vai além da ação educativa. A educação torna-se elemento adaptador e normalizador básico na integração do indivíduo à sociedade. (MEKSENAS, 2000, p.36).

De acordo com Freitag (1980) no Brasil, o modelo agro-exportador, que vai de 1500 (período Colonial) até 1930 com a I República, é a história da exploração do continente permeada por uma política educacional feita quase que exclusivamente pela igreja. Durante este período funciona no Brasil, um sistema educacional para a elite, cujas escolas e seminários ajudam a assegurar a reprodução da sociedade. No fim do Império e início da República começam a se delinear os primeiros traços de uma política educacional estatal, decorrente do fortalecimento do Estado sob a forma da sociedade política.

O segundo período (1930 a 1960) é correspondente ao modelo de substituição das importações como decorrência da crise cafeeira provocada pela crise mundial. Essa situação contribui para o fortalecimento da produção industrial, que primeiramente se concentra na produção de bens de consumo, fortalecendo o poder da classe burguesa.

Após a 1ª Guerra Mundial o Brasil passa a copiar e consumir o que está sendo ditado pela cultura norte-americana. Este movimento gerou transformações na Educação do país, época em que surge as idéias da Escola Nova. Os debates giram em torno da educação tradicional, defendida pelos católicos, em oposição à corrente liberal da Escola Nova, defendida pelos que acreditam ser aquele o momento do Estado assumir sua função na Educação, colocando como centro do sistema educacional a escola pública, obrigatória, gratuita e de ensino laico.

Para Saviani (1999), a Revolução Industrial permitiu uma Revolução Educacional, com grandes transformações mundiais marcadamente no início do século XIX, influenciadas pelas idéias dos pensadores iluministas que pregavam a necessidade do agir pela razão, condenando as formas que contrariavam o direito de cada um à vida, à liberdade e à propriedade.

Por conta da industrialização do sistema produtivo e da divisão técnica do trabalho, surge a escola, com o intuito de formar a classe trabalhadora para atuar nos novos processos de produção de mercadorias.

A implantação do Estado Novo, em 1937, sufoca os avanços democráticos. A política educacional expressa na Constituição do mesmo ano está longe de dar ênfase ao dever do Estado como educador. Surge um dualismo educacional com o propósito de dar atendimento aos interesses da elite, nos níveis

secundário e superior, e o outro destinado a criar um exército de trabalhadores, nas escolas técnicas profissionalizantes.

A escola analisada sob o ponto de vista de sua existência formal, segundo Mauá Junior (2005), sempre teve como foco principal a educação sistematizada, em especial a escola pública básica, que atende as camadas populares preparando-as para o mercado de trabalho. A expressão da produção de seus resultados centra-se na aprendizagem medida por meio de avaliações somativas, como produto do esforço pessoal.

Quanto aos objetivos de ler, escrever, contar, estes continuam sendo importantes na formação dos que dela fazem uso, mas ante as exigências da sociedade imposta, constantemente, a educação busca novas formas e tentativas de aperfeiçoamento no sentido de proporcionar melhoria na qualidade no ensino.

Nesta perspectiva, pode-se aferir que os conceitos educacionais transitam pela história interpretada sob diferentes nuances. A reivindicação pela educação assumiu diferentes manifestações, porém a forma de constituição da escola continuou nitidamente tradicional em relação a seus espaços, tempos e organização administrativa e curricular.

A preocupação com as reformas educacionais até 1946 visa sempre ao atendimento das necessidades do ensino superior ou secundário e não obriga todos os estados a adotá-las, estando o país muito longe de uma política nacional de educação.

Com a reorganização da economia brasileira, as funções da escola são revisadas e substituídas. A partir de 1960 o sistema educacional brasileiro passa a ser caracterizado como o período de reorganização da produção industrial envolvendo novas tecnologias. Com a promulgação da primeira LDB nº 4024 em dezembro de 1961, as escolas brasileiras passam a ter maior liberdade na elaboração de programas e no desenvolvimento de conteúdos de ensino.

Entre 1964 e 1982, as questões sociais são substituídas pela expressão: segurança e desenvolvimento. A educação passa a ser tratada pelo poder central. Durante esta época ocorrem convênios entre o Brasil e os Estados Unidos, quando se passou a importar oficialmente conhecimentos educacionais: a pedagogia tecnicista.

Enquanto resposta a situações historicamente determinadas o discurso atual caracteriza a escola como instância organizável. E sua organicidade depende de uma prática escolar realizada pelos membros que compõem seus diversos setores de forma coletiva, orientada por um projeto pedagógico-político.

De acordo com Pimenta (2002), a democracia é entendida como governo do povo, sistema em que cada cidadão participa da administração. A influência do povo no governo do Estado é uma aspiração histórica, sendo preciso apreender, no movimento da história, as diferentes manifestações populares em busca da ampliação da participação popular no governo do povo. A educação é uma das formas de ampliação da participação popular.

De acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004, p. 16), a desigualdade enfrentada pelo Brasil no campo social, econômico e cultural, configura-se em sociedade capitalista de um país ainda dependente. Um fato importante advindo como decorrência, do processo histórico de disputa de vários interesses sociais opostos.

As fases do processo capitalista já enfrentadas permitiram conquistas históricas trazidas pela democracia representativa. Tais conquistas históricas são ampliadas a partir da conscientização de que através da democracia participativa pode-se ampliar e aprofundar a perspectiva do horizonte político emancipador da democracia.

Nesta perspectiva, o ser cidadão, transforma-se em ser político, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, contribuindo para a transformação de uma ordem social injusta e excludente.

Entendida como determinada historicamente, a escola atualmente também pode ser interpretada como campo de lutas onde as camadas populares devam conscientizar-se dos mecanismos de dominação e poder da sociedade capitalista. A escola tem como função social formar o cidadão, construir conhecimentos, atitudes e valores que tornem o estudante crítico, ético e participativo. Para que isso se realize, o específico da escola é ensinar, socializar o saber sistematizado, historicamente acumulado e, segundo Pimenta (2002), abdicar disto significa contribuir para a perpetuação da situação de dominação. Democratizar a escola, hoje, significa também ampliar as oportunidades de aprendizagem e melhorar qualitativamente o ensino público, de modo a ampliar a possibilidade de

participação social das camadas populares pela aquisição dos conteúdos escolares. A difusão dos conteúdos, sua reelaboração de forma crítica e o aprimoramento da prática educativa escolar contribuem para elevar cultural e cientificamente as camadas populares, ou seja, para melhorar a qualidade de vida das pessoas e sua inserção num projeto coletivo de mudança de sociedade.

Para Pimenta (2002, p. 139) o saber escolar contém um elemento revolucionário, visto que o capitalismo requer uma mão-de-obra cada vez mais especializada. Sendo assim, a instrução pode constituir-se em um instrumento motivador da classe dominada para participar ativamente da luta por seus direitos. A classe dominante é obrigada a instruir a classe dominada (para se manter dominante), mas contraditoriamente a instrução facilita a organização da classe dominada. É preciso compreender, no entanto que a instrução não exerce estes efeitos revolucionários, mas sim torna as camadas populares parte integrante da luta para a transformação social.

A escola é uma organização complexa. Para dar conta de sua precariedade, a mesma precisa exigir condições materiais e especialmente profissionais capacitados que contribuam para a democratização do saber. Essa organização complexa exige uma organização pedagógica do trabalho dos professores como um todo. Além disso, a reordenação dos sistemas de ensino, dos quais a escola é parte, permite novas perspectivas de que cada vez mais o Estado assuma a tarefa de tornar a escola pública uma realidade para todo cidadão.

A escola, que se quer, precisa ser reconstruída a partir da existente, da crítica do que existe, porque, entre outras razões, é na escola que encontramos elementos válidos que mostram como e o que deve ser a organização escolar. Trata-se, pois, de selecionar os elementos que, fortalecidos, apontam para novas práticas e, segundo Pimenta (2002), a escola que se quer será pois aquela que conseguir interagir com as condições de vida e com as aspirações das camadas populares que buscam na escola aquilo que elas têm dificuldade de encontrar em outras instâncias.

A Supervisão Escolar com características identificadas historicamente, na realidade atual, não serve às finalidades político-pedagógicas da educação escolar. A nova proposta de ação deve estar centrada no modo como o especialista em educação pretende desempenhar suas tarefas para, se necessário,

redirecionar seus procedimentos. Para isso explicitaremos as considerações de Pimenta (2002, p. 149-152) que auxiliarão na reflexão sobre qual é a finalidade da educação escolar atualmente.

Quanto à escola pública – Para melhorar a qualidade do ensino e ampliar cada vez mais as oportunidades de acesso, requer-se que os profissionais da escola se disponham a enfrentar a evasão e a seletividade, problemas mais agudos que inviabilizam sua democratização. No contexto, analisando-se o quadro melancólico em que a escola se encontra reduzida, constata-se o desinteresse do governo e a realidade de alguns professores cansados, de crianças famintas trabalhando precocemente, empobrecidas culturalmente, prejudicadas por uma escola inadequada, sem oportunidade de acesso, escolas sujas, com vidros quebrados, sem recursos didáticos, entre outros problemas.

Quanto à especificidade da escola – ou seja, quanto ao ato de ensinar. No processo de ensinar com a preocupação de fazer que se aprenda, torna-se fundamental a articulação entre o ser que aprende e sua cultura, entre sua classe social e o que se lhe quer ensinar, ou seja, o saber escolar. Esta ação requer o domínio de instrumentos e técnicas, além do conteúdo específico, e a compreensão das finalidades de ensinar num momento historicamente determinado.

Quanto à prática docente – Uma articulação adequada entre os diferentes modos de ensinar os diferentes conteúdos pode ser facilitadora da emancipação que separa os alunos. Para isso a pedagogia crítico-social dos conteúdos acentua a importância fundamental do trabalho do professor no processo de elevar a cultura do povo. Porém, a prática cotidiana do professor está determinada por um conjunto de entraves para a efetivação desta proposta, ou seja, o professor é mal remunerado, desanimado, mal-preparado, não organizado, e ensina diferentes conteúdos para os mesmos alunos.

Quanto aos “especialistas” na escola e a prática docente – A escola por si só não forma cidadãos, mas pode preparar, instrumentalizar e proporcionar condições para que seus alunos possam se firmar e construir sua cidadania. Ela é uma instituição que sofre a influência e influencia aquilo que acontece ao seu redor, portanto, não é neutra, mas resultante da totalidade de atos, ações, valores e princípios da realidade histórica que interfere nos seus procedimentos. Nesta perspectiva, a escola deverá buscar sua autonomia e competência como espaço de

decisão. O pedagogo especialista, em seu período de formação e posteriormente em seu campo de trabalho, através de sua prática desenvolve instrumentos e técnicas que podem vir a contribuir para a democratização da escola.

Segundo Pimenta (2002), para funcionar bem, a escola precisa de profissionais que tenham visão de sua especificidade numa totalidade orgânica. A prática na escola é uma prática coletiva. Os pedagogos na escola são profissionais necessários, seja nas tarefas de administração (entendida como organização racional do processo de ensino e garantia de perpetuação desse processo no sistema de ensino, de forma a consolidar um projeto político-pedagógico de emancipação das camadas populares), seja nas tarefas que auxiliem o professor no ato de ensinar. Pelo conhecimento não apenas dos processos específicos de aprendizagem, mas também da articulação entre os diversos conteúdos e da busca de um projeto pedagógico-político coerente. A articulação da prática docente com a educação que valide e que seja validada por essa prática é uma tarefa pedagógica.

Ainda de acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004, p.18), a escola pública pode não apenas contribuir significativamente para a democratização da sociedade, como também ser um espaço privilegiado para o exercício da democracia participativa. Nesta perspectiva o documento expressa que a contribuição significativa da escola para a democratização da sociedade e para o exercício da democracia participativa fundamenta e exige a gestão democrática na escola. A escolha de dirigentes e a organização do Conselho Escolar, bem como, de toda a comunidade escolar para participar e fazer valer os seus direitos e deveres, democraticamente discutidos e definidos, torna-se um exercício de democracia participativa.

2 O CARÁTER POLÍTICO E ADMINISTRATIVO DAS PRÁTICAS COTIDIANAS NA ESCOLA

Paralelas aos meandros históricos, as atuais discussões pertinentes ao campo da ação da Gestão Democrática supõem que administrar a escola atualmente não se reduz à aplicação de métodos e técnicas, importados, muitas

vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais. Paro (2004) entende que a administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista. Administrar a escola exige a permanente reflexão de seus fins pedagógicos na busca do modo de como alcançá-los.

Assim, a cada estágio da civilização sucede um outro que lhe dá continuidade. Essa seqüência pode ser uma ruptura com o estabelecido, uma transformação radical das estruturas anteriores, uma seqüência simples e tranqüila do existente ou mesmo uma revolução dos paradigmas dos padrões vigentes.

A Supervisão Escolar acompanha e permeia a trajetória histórica da escola, da administração política e pedagógica, exercendo diferenciados papéis de acordo com os diferentes modelos que foram sendo incutidos na educação. Utilizado durante várias décadas apenas com o intuito de formar a classe trabalhadora para atuar nos novos processos de produção de mercadorias.

Atualmente a escola é entendida segundo Navarro (2004, p. 13) como instituição especializada da sociedade com o fim de oferecer oportunidade educacional que garanta a educação básica de qualidade para todos. Nesse sentido a prática educativa escolar apresenta a função de contribuir para que cada cidadão que nela adentre amplie seu conhecimento e capacidade de descobrir, criar, questionar e transformar a realidade. Além de tornar maior sua sensibilidade para encontrar sentido na realidade, nas relações e nas situações, contribuindo para a construção de uma nova sociedade, fundada em relações sociais de colaboração e solidariedade.

A educação nesta perspectiva passa a ser entendida segundo Navarro (2004), como processo de emancipação humana, com o objetivo de formar pessoas autônomas, livres e responsáveis, numa sociedade contraditória e excludente. Por isso torna-se indispensável a atenção dos que compõem o trabalho na escola para que contribuam no sentido de evitar que a escola contribua para reforçar as condições e práticas que ajudam a manter a injustiça e as desigualdades sociais.

A criação e atuação de órgãos de apoio, decisão e controle público da sociedade civil na administração pública segundo Navarro (2004), têm um significado histórico relevante. Na educação, essa organização de espaços

colegiados atualmente realiza-se em diferentes instâncias de poder, que vão desde o Conselho Nacional até os Conselhos Estaduais, Municipais e Escolares. Esses espaços e organizações são fundamentais para a definição de políticas educacionais que orientem a prática educativa e os processos de participação.

Na escola a valorização do Conselho Escolar passa a ser papel decisivo na democratização da educação e da escola. Torna-se um importante espaço no processo de democratização, na medida em que reúne diretores, professores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do Projeto Político Pedagógico (proposta global da prática educativa da escola), deve ser visto, debatido e analisado dentro do contexto nacional e internacional em que vivemos.

2.1 A Organização Escolar Visando à Educação de Qualidade

Com o propósito de constituir-se em espaço que auxilie na formação do cidadão, de acordo com Navarro (2004), na escola existe atualmente o reconhecimento da necessidade de estrutura física adequada, autonomia na gestão, docentes qualificados assumindo responsabilidade por êxitos e fracassos de seus alunos, avaliação sistemática, nenhum tipo de segregação, envolvimento dos pais nas atividades escolares e um ambiente emocional favorável. Segundo a autora tais características somente poderão decorrer de políticas definidas e direcionadas à melhoria da escola.

De acordo com a LDB 9394/96, em seu artigo 23, são dadas várias opções para a organização da escola por séries anuais ou períodos semestrais, em ciclos, por grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, sempre que o interesse do processo de aprendizagem recomendar. Assim, cabe aos sistemas de ensino delimitar a forma de organização das escolas, que deverá estar explicitada no Projeto Político Pedagógico da escola, bem como em seu regimento escolar.

São vários os mecanismos e os instrumentos inclusos na LDB Nº 9394/96, pautados no princípio da igualdade, do reconhecimento das diferenças, da integralidade e da autonomia que visam a assegurar a qualidade do ensino. Tais princípios focalizam o estabelecimento da ruptura com a padronização e a fragmentação do conhecimento e define ações e objetivos que priorizam a organização do trabalho em situações de aprendizagem, verificando, sistematicamente, a construção e a progressão da aprendizagem dos estudantes.

Navarro (2004) afirma que refletir sobre essa questão incita no reconhecimento de variadas possibilidades, de acordo com as necessidades de cada realidade. Alguns exemplos encontram-se relacionados ao calendário escolar que admite um planejamento de atividades letivas em períodos que independem do ano civil. Devendo atender, porém, condições de ordem climática, econômica ou outras que justifiquem a medida, sem redução da carga horária de 800 horas anuais, 200 dias letivos de trabalho escolar, quatro horas diárias em sala de aula e excluído o tempo reservado para os exames finais.

A autora ainda comenta que são múltiplas as possibilidades que a escola pode identificar para a realização do trabalho pedagógico de natureza teórica ou prática em sala de aula ou em outros ambientes. À escola é atribuída a tarefa de favorecer aos alunos a compreensão do movimento dialético que se encontra impregnado nas relações entre o homem, a natureza e a cultura. A partir desse entendimento prescrito em dispositivos legais, pode-se considerar que toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com exigência de freqüência e acompanhamento de profissionais da escola, será caracterizada como atividade escolar. Também deixa explícita a responsabilidade da gestão da escola na condução do processo de ensino e aprendizagem.

Assim, para que a democratização do ensino se concretize, além da garantia de acesso e permanência de todos no processo educativo, e da criação de um espaço para a prática democrática no interior da escola, a qualidade do processo educativo deve ser entendida como construção social.

Todos que participam da escola, segundo Navarro (2004), são responsáveis em garantir que o tempo pedagógico não seja desperdiçado. Cada profissional da escola torna-se co-responsável pela ampliação de oportunidades de aprendizagens significativas. A estimulação de participação dos seus membros nas

discussões coletivas, na reflexão sobre o processo pedagógico e o cotidiano da escola, propicia a construção de objetivos comuns, a investigação sobre a realidade da comunidade escolar e local em suas articulações com a sociedade mais ampla.

Diante do compromisso atual de oferta do ensino de qualidade viabilizando aos alunos o acesso aos bens culturais e aos conhecimentos sistematizados e disponíveis em nossa época, a discussão sobre a questão da qualidade do ensino deveria fazer parte da agenda de educadores, políticos, pais, enfim, de toda a comunidade educativa.

Ao analisar-se o compromisso dos profissionais que atuam na escola, acompanhando a trajetória da educação, a seguir, faz-se um recorte, com o intuito de considerar a identidade da Supervisão Escolar, seu envolvimento com a escola e a educação, nos diferentes períodos da história da educação no Brasil, sua função e seus objetivos. Tais considerações no momento são sugeridas como ferramenta básica para re-significação da prática desse profissional em seu ambiente de trabalho, ou seja, a escola.

No Brasil, nas primeiras fases de seu desenvolvimento até por volta de 1940, a Supervisão era entendida como inspeção/fiscalização, relacionada mais com o administrativo no qual sua ação centrava-se na observação das condições do espaço físico, na frequência e disciplina dos alunos e no trabalho dos professores.

Nessa perspectiva não há como referir-se à Supervisão Escolar de forma dissociada, separada da organização educacional; também torna-se difícil falar em supervisão escolar sem fazer referência à inspeção escolar. 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.

Numa segunda fase, a Supervisão é entendida como orientação imposta aos professores para que estes se tornem mais eficientes no exercício da profissão e numa terceira fase, a Supervisão começa a ser entendida como treinamento e como guia, de acordo com as exigências ou as necessidades do local no qual ela atua.

A Supervisão moderna passa a ser entendida tanto como “norteadora” do trabalho docente voltado ao aperfeiçoamento do ensino e

aprendizagem, quanto como valorizadora do trabalho coletivo buscando o envolvimento de toda a comunidade escolar.

Iniciando o segundo capítulo deste trabalho historiamos a primeira fase da Supervisão Escolar, ainda em seus primórdios, tratada como inspeção escolar durante o período agro-exportador no Brasil.

3 ORIGEM DA SUPERVISÃO ESCOLAR

A manifestação da Supervisão surge, ainda na Antigüidade, na figura do pedagogo significando aquele que conduz, vigia, controla e supervisiona todos os atos da criança enquanto a encaminha ao local de aprendizagem, ainda na Grécia antiga. De acordo com estudos de Saviani (1999, p. 15-17), o escravo que tomava conta da criança e a conduzia até o mestre do qual recebia a lição.

A função supervisora também se fazia presente na educação dos escravos por intermédio do *intendente*. Com o desenvolvimento das atividades agrícola e pastoril, o homem produzia o necessário para sua sobrevivência. A produção da sua atividade em contato com a natureza é também, naturalmente, a sua própria educação.

Posteriormente, com a fixação do homem na terra, surge a propriedade privada e conseqüentemente a divisão de classes. O trabalho servil substitui o trabalho escravo, através da permuta de obrigações e pagamento pelo uso da terra. Neste contexto o autor comenta que interpretando a função desses servos e a rudimentar divisão do trabalho, ou seja, das tarefas, pressupõe-se que surja daí a mais remota forma de supervisão.

Com o deslocamento dos camponeses para a cidade por volta do século XV, surgem os artesãos que fabricavam e vendiam seus próprios produtos, enquanto camponeses menos habilidosos prestavam serviços aos comerciantes visando à obtenção de algum dinheiro. Os artesãos organizaram-se em *corporações de ofício*, na qual realizavam tarefas ou funções bem definidas, seguindo uma rígida hierarquia iniciada pelo mestre, oficiais e aprendizes. Os oficiais eram remunerados de acordo com seu trabalho enquanto que os aprendizes recebiam casa, comida e o aprendizado.

Nesta fase ocorre uma profunda transformação na organização do trabalho que passou a visar à produtividade e ao lucro. A divisão de tarefas distintas entre os trabalhadores permitiu o aumento da produção realizada sob a supervisão direta de um chefe.

Com a indústria moderna surge à necessidade de aumento da produção, o que intensifica a divisão do trabalho. A supervisão de tarefas torna-se uma função mediada por técnicas de controle garantindo a dominação do capital sobre a força de trabalho.

No Brasil, segundo Hidalgo (1999), o processo de expansão industrial instala-se a partir de 1930, muito embora durante as últimas décadas do Império já houvesse alguns esforços visando à industrialização. Neste mesmo período, os fundamentos da função supervisora em geral são introduzidos através dos manuais de administração do trabalho. A difusão das idéias de Taylor e Ford presentes nos mesmos enfatizavam o êxito e a eficiência, regulados pelos princípios da racionalidade e da produtividade.

Pesquisas de Heloani (1996 apud HIDALGO, 1999), apontaram que as idéias de Taylor relativas ao planejamento das tarefas do modo de produção, a função de controle da força de trabalho e da produção, e a gerência das relações humanas no trabalho em sua essência tornaram-se meios eficazes de garantia da dominação do capital sobre a força de trabalho.

Conseqüentemente a excessiva exploração da força de trabalho com a aceleração da produção sem aumento proporcional de salários, resultou em 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. (HIDALGO, 1999, p. 38)

Heloani (1996 apud HIDALGO 1999), ainda trata em seus estudos, da relação estabelecida entre capital e trabalho, cujo princípio é o domínio do trabalho em conjunto com supervisão, organização e planejamento. Tal processo foi aprimorado por Henry Ford que conseguiu chegar à gestão da produção caracterizada pelo processo da linha de montagem. O processo consistia em organizar o trabalho de produção em tarefas específicas e repetitivas, de modo que o trabalhador poupasse esforços inúteis e improdutivos de forma disciplinada.

3.1 A Supervisão Tratada Como Inspeção Escolar no Período Agro-exportador (1549 a 1930)

As atividades de Supervisão ainda de forma rudimentar, se estabelecem num processo intermitente ora inspecionando, ora fiscalizando, ora controlando a organização do sistema educacional numa sociedade em constante movimento.

De acordo com Hidalgo (1999), a inspeção tradicional eclesiástica chegou ao ensino no Brasil, logo após a ocupação de seu território pelos portugueses. A escola, de caráter confessional era construída ao lado dos conventos levando instrução e catequese aos índios e colonos. Os religiosos da Companhia de Jesus assumem os serviços nas paróquias, tornando-se pela educação nos colégios e pela evangelização indígena tão poderosos quanto o próprio Estado.

Em seus estudos Saviani (1999, p. 21), aponta que, por volta de 1570, adotou-se nas escolas a *Ratio Studiorum*, documento que estabelecia as normas administrativas e pedagógicas da organização do ensino jesuítico. Neste documento já se faz presente a idéia de supervisão educacional através da figura do prefeito geral de estudos, assistente do reitor a quem professores e alunos deveriam obedecer.

Nesta época a educação brasileira seguia o modelo europeu. Visava à formação do sacerdote católico, a preparação para o curso jurídico superior e a catequização dos índios. O período foi marcado pela ausência de legislação e quem dominava era a Coroa Portuguesa, estruturando os mecanismos de funcionamento do sistema de exploração colonial. O direito à educação era restrito e restringia-se aos donos de terra, à realeza e à igreja, estando ainda excluídos dessa minoria, as mulheres e os filhos primogênitos, aos quais se reservava a direção futura dos negócios paternos. Durante 210 anos (1549-1758) a Companhia de Jesus administrou e financiou as escolas com aval da Coroa Portuguesa fato que permitiu o início de um descompromisso do governo brasileiro pela educação.

Isto muda quando, sob a alegação de que a Companhia de Jesus, com a educação nos colégios e a evangelização indígena, tornara-se tão poderosa quanto o próprio Estado causando empecilho à conservação da unidade cristã e da sociedade civil. Sebastião José de Carvalho e Melo, Marques de Pombal, então

primeiro ministro de Dom José I em 1759 expulsa os jesuítas do Brasil afirmando que a congregação era detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo e que esta educava o cristão a serviço da ordem religiosa e não para os interesses do país.

A escola no período Pombalino (1759 a 1808) passou a ser vista como um dos meios de ascensão social. A educação básica restrita ao ler e escrever era financiada pela Câmara Municipal, administrada pelas autoridades locais e regionais, que nomeavam professores leigos para as aulas régias.

D. José I descontente com os resultados que a educação jesuítica vinha apresentando e diante da precária situação em que se encontrava o ensino brasileiro, referendou as reformas pombalinas da instrução pública instituindo através do Alvará de 28 de junho de 1759, as aulas régias e implantando nas escolas o *estudo das letras humanas*. (SAVIANI, 1999, p. 21).

Segundo Saviani (1999), nesta primeira reforma de ensino, ficou um tanto diluído o caráter orgânico da inspeção, haja vista que em suas cláusulas, determinava-se entre outras medidas, a nomeação de um *diretor dos estudos*. Ao diretor de estudos competia a tarefa não só de averiguar o processo dos estudos na Colônia como também ao final de cada ano, apresentar um relatório fiel da situação com propostas de melhoria, como também cabia a este advertir e corrigir os professores infratores, seus subordinados, conforme determinava o Alvará citado anteriormente.

A idéia de supervisão, neste sentido, englobava os aspectos políticos administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino, em nível local, a cargo dos comissários ou diretores dos estudos, os quais operavam por comissão do diretor geral dos estudos. (SAVIANI, 1999, p. 22)

De acordo com estudos de Hidalgo, (1999) ainda em 1786, por falta de um sistema e de normas escolares para escolha dos professores, novas críticas em documento oficial assinalam o lamentável estado em que se encontravam as escolas. Na época, o controle da instrução realizava-se sob forma de fiscalização por autoridades da comunidade, por párocos e juizes, além de outros cidadãos notórios, sem preparo algum para a função e sem remuneração de seus serviços.

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 do “subsídio literário” dariam o motivo necessário para a articulação de mais recursos financeiros para a educação. (HIDALGO,1999, p.54)

Com a ampliação do aparelho administrativo, passou-se a exigir um preparo, se bem que elementar, dos professores envolvidos com a instrução primária nas escolas régias e mencionou-se a necessidade de nomeação de um professor para inspecionar as escolas ainda sem nenhuma preocupação com a dinâmica pedagógica. A inspeção, revestida de fortes influências de caráter ético-religioso, voltava-se mais para os aspectos burocráticos legais e disciplinares da instrução na Corte (HIDALGO, 1999, p. 54).

3.2 A Supervisão Ainda Entendida Como Inspeção Escolar do Império até a República

Com a independência do Brasil da Corte de Portugal ainda durante o Império (1822 a 1889), delinearam-se os primeiros traços de uma política educacional estatal e, paralelamente aos princípios desta política, a Inspeção Escolar passa a ser firmada como parte desta política atrelada ao caráter de controle e fiscalização.

Normas, regulamentos e inspeções permeiam a burocracia e a formalização do processo educacional controlado pela figura do Inspetor a partir da expansão relativa do processo de escolarização que acompanha a industrialização e a urbanização; o controle, outrora da Igreja e da comunidade, passa a ser exercido pelo Estado.

Por influência das idéias européias, faz-se menção a um “sistema nacional de educação” que privilegia a instrução elementar: ler, escrever e contar. Vários projetos foram apresentados à Câmara dos Deputados, por volta de 1826, propondo iniciativas de reformas. Discussões resultantes de análises da situação em que se encontrava a instrução pública levaram à compreensão da necessidade de planejamento e organização de um sistema escolar.

Surge a primeira tentativa de organização do sistema educacional brasileiro, regulamentado pelos dispositivos da Constituição de 1824 que tratavam da instrução pública. Em 15 de outubro de 1827, é aprovada pelo Senado a primeira lei específica sobre a instrução no Brasil, cujo teor determinava, entre outras medidas, a construção de escolas de primeiras letras onde se fizesse necessário (SAVIANI, 1999, p.22).

Alguns anos depois da aprovação da lei, surge novamente preocupação referente ao desleixo no controle das escolas de primeiras letras, o que fez com que o ministro Lino Coutinho alertasse os presidentes das províncias em relatório emitido em 1831. Apesar das escolas crescerem em quantidade, as dificuldades financeiras e geográficas representavam obstáculos para o avanço do país na organização do seu próprio sistema educacional. As municipalidades insistiam na necessidade de uma fiscalização mais enérgica porquanto já surgiam inquietações com a qualidade do funcionamento.

O artigo 5º da Lei determinava que os estudos se realizassem de acordo com o *Método do Ensino Mútuo*. Saviani (1999, p. 22), relata que neste método o professor absorve as funções de docência e também de supervisão. O professor instrui monitores, e os monitores supervisiona a aprendizagem dos demais alunos.

A apreensão dos legisladores crescia por conta da influência que a sociedade européia vinha exercendo nos destinos da instrução no Brasil em face da similaridade entre os sistemas de educação além da pequena capacidade pedagógica dos professores e da ineficiência do método *lancasteriano* aplicado à realidade brasileira. Tal método era utilizado como um substitutivo para suprir a carência de professores. Outros agravantes centravam-se na necessidade de fiscalizar os compêndios utilizados até que se organizasse um Plano Geral de Estudos.

Fizeram-se tênues modificações na situação legal do ensino, através do Ato Adicional de 1834, quando foram transferidas às assembleias legislativas das províncias a possibilidade de estabelecer critérios para o funcionamento da instrução primária e secundária. Porém as escolas cresceram apenas em quantidade em razão das dificuldades financeiras e geográficas que ainda significavam barreiras para o avanço da organização do sistema educacional.

Ainda no Império, a idéia de inspeção é, novamente avaliada, admitindo-se que esta função seja exercida por agentes específicos. Os relatórios enviados pelas municipalidades à Assembleia Geral Legislativa insistiam na necessidade de uma fiscalização mais enérgica, reclamando a criação de um *Inspetor de Estudos*, que atuasse de forma permanente pelo menos na capital do Império. (SAVIANI, 1999, p.22)

Em 15 de março de 1836, ocorre a regulamentação das escolas primárias, e, por decreto expedido pelo Regente Feijó, são introduzidas modificações na inspeção com vistas à organização da instrução da Corte. Apesar da nomeação de um diretor para fiscalizar e inspecionar as escolas, as providências e determinações estavam voltadas 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.

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. Porém, tais reforços resultaram na reforma da instrução pública primária e secundária de 1847. A formação de professores, a organização e inspeção do ensino, a melhoria na qualidade do ensino e o cuidado com a concessão e autorização de abertura de escolas, entre outras preocupações, delinearam na época, novos destinos para a instrução brasileira.

Quanto à inspeção, função atribuída até então sob forma de apadrinhamento a párocos, juizes, professores, diretores, abadessas e pessoas respeitáveis da comunidade, a partir de 1847, com a reforma do ensino primário e secundário, ficou estabelecido que cada paróquia deveria estabelecer, sem nenhuma remuneração, uma comissão permanente de inspeção das escolas e uma

Comissão Central, destinada a auxiliar o governo na organização, inspeção e direção da instrução pública. (SAVIANI, 1999, p.22)

Em 17 de fevereiro de 1854, surge um regulamento no âmbito das reformas de Couto Ferraz, que estabelece como missão do inspetor geral supervisionar, seja pessoalmente, seja por seus delegados ou pelos membros do Conselho Diretor, todas as escolas, colégios, casas de educação, estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicas e particulares.

(SAVIANI,1999, p 23)

Para Hidalgo (1999, p.59), tal pressuposto iria ao encontro da expectativa de que, mediante o trabalho conjunto, do inspetor central, a instrução brasileira estabeleceria e se organizaria de forma mais pedagógica, apresentando resultados mais efetivos, ou seja, instruiria nas primeiras letras, ministraria conhecimentos profissionais aos trabalhadores e conhecimento de humanidades aos que aspiravam à academia. Porém, a medida pouco repercutiu nos resultados.

De acordo com Saviani (1999, p.24), por intermédio das novas reformas implementadas entre 1892 e 1896 instituiu-se o Conselho Superior de Instrução Pública, a Diretoria Geral da Instrução Pública e os Inspectores de Distrito. Nesta época, segundo Casemiro dos Reis Filho, já se observava que, na função do inspetor, predominavam as atribuições burocráticas, acarretando prejuízo às ações técnico-pedagógicas.

Nesta fase, na década de 1890, o inspetor recebeu a missão de inspecionar e controlar o trabalho nas escolas, colégios, casas de educação, estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos e particulares. Também cabia ao inspetor geral presidir os exames dos professores e conferir-lhes o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até mesmo rever os livros, corrigi-los ou substituí-los por outros.

Nos relatórios das províncias além das dificuldades de caráter geográfico, político, econômico e social, começa a surgir como uma das principais causas da deficiência da educação e da dificuldade de estabelecer um sistema nacional de instrução o registro da falta de formação pedagógica dos professores. Segundo relatórios, os professores valiam-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.

A inspeção, segundo Saviani (1999, p.27), permaneceu inalterada até por volta de 1920 quando surge com o processo de urbanização e industrialização, uma intensificação das pressões sociais em torno da questão educacional, que conduz a posteriores reformas por iniciativa dos governos estaduais.

Ainda em 1920, o governo brasileiro reprime com a presença do exército as tensões e conflitos tidos como subversivos gerados pela difusão das idéias liberais, anarquistas, socialistas e comunistas. Os brasileiros procuraram organizar-se em associações, deslocando o foco das atenções governamentais dos planos eleitoral e educacional para os planos político e militar (HIDALGO,1999, p.62).

De 1920 a 1930 a escola firma-se como escola tradicional, centrada na transmissão do saber acumulado. Vários projetos foram apresentados à Câmara dos Deputados, propondo iniciativas de reformas com o propósito de melhorar o ensino. Tais reivindicações já expressavam a necessidade de formação pedagógica dos professores e de planejamento e organização do sistema nacional de instrução.

Neste período procurou-se instituir órgãos próprios de administração do ensino em substituição às Inspetorias de Instrução Pública. Tal remodelação do aparelho organizacional empreende a separação dos setores técnico-pedagógicos daqueles especificamente administrativos, através da reforma pernambucana, em 1928. Na reforma, se expressa o desejo de que, desvincilhando-se das preocupações administrativas (nomeações, transferência, promoções e perda de tempo com candidatos), o diretor técnico empregaria seu tempo no estudo e solução dos problemas técnicos.

A separação entre a parte administrativa e a parte técnica é condição para o surgimento da figura do inspetor como distinta do diretor. Assim, na divisão do trabalho nas escolas, cabe ao diretor a parte administrativa, ficando o Supervisor com a parte técnica. Segundo Saviani (1999, p. 26), com este entendimento é que se tenta conferir à figura do inspetor um papel predominantemente de Orientação Pedagógica e de estímulo à competência

técnica, em lugar de fiscalização utilizada até então para, detectar falhas e aplicar punições.

No período Getulista (1930 -1945) após a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, a instrução pública começou a ser reconhecida como questão nacional, passando a ser coordenada pelo poder central. A educação deixa de ser liderada pela igreja, passando a dever do Estado. Nesta época com uma população de 85% de analfabetos, iniciam-se as reivindicações por escola pública, gratuita, obrigatória e laica, o que vai culminar com o Manifesto dos Pioneiros em 1932.

Por volta de 1930, apesar da vigência do critério de apadrinhamento na indicação dos antigos inspetores, normalmente escolhidos entre professores, passou-se a exigir concursos de provas e títulos para o exercício do cargo, primeiro em instância federal e progressivamente entre os estados. Nessa fase estabeleceu-se como missão do inspetor federal a fiscalização e o controle de caráter burocrático por meio de visitas periódicas aos estabelecimentos de instrução primária e secundária.

Datada de 11/04/1931, a reforma conduzida pelo ministro Francisco Campos permitiu um sistema de ensino centralizado e controlador com prescrição rígida de currículos e programas a serem cumpridos pelas escolas de ensino básico que recebia visita de inspeção e controle realizada pelos inspetores federais. Segundo Silva (2005, p. 17), a denominação Supervisão Educacional tem suas origens no antigo inspetor estadual, cujas incumbências foram expressas pela primeira vez na Reforma Francisco Campos.

Referia-se às tarefas de acompanhamento pedagógico na escola. Tais tarefas, atribuídas ao inspetor estadual, reduziam-se aos aspectos administrativos e de mera fiscalização. Porém já se colocava a necessidade de que o acompanhamento do processo pedagógico fosse feito por um agente específico no interior da unidade escolar (SAVIANI, 1999, p.31).

De acordo com Santos (2002), desde 1931 havia por parte do governo federal a preocupação de formar docentes para o magistério, especialmente para a educação básica, como também formar agentes para operar na complexa máquina burocrática que se instalava. O Decreto de nº 19890 de 18 de abril de 1931, já expressava tais necessidades.

O Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, exigia a organização de um sistema educacional em nível nacional além de exigir a escola gratuita e laica, permitiu a inclusão de sugestões dos educadores progressistas na Constituição de 1934, determinando a fixação das diretrizes e bases para a educação nacional e a elaboração de um plano nacional de educação. Surge nesta época a primeira universidade brasileira – USP. (HIDALGO, 1999, p. 63)

A ação do inspetor federal do ensino secundário, antes exercida em nome da moralização agora em 1934 é exercida em nome da Constituição do Brasil. Ao inspetor federal do ensino secundário, cabia a função de conservar a escola, observar conteúdo a ser ministrado pelo professor e observar disciplina dos alunos.

Ainda era sua responsabilidade presidir exames, conferir diploma, autorizar a abertura de escolas particulares, rubricar livros de matrícula, papel de provas, e visitar programas, tomar decisões que julgasse oportunas em nome da moralidade e do ensino, além de redigir relatório, para manter as autoridades centrais informadas do cotidiano da escola. Os inspetores estaduais espelhavam suas ações no modo de agir dos inspetores federais (GOMES, 2005, p. 160).

A Constituição de 1934 fixa as Leis de Diretrizes e Bases para a Educação e estimula a elaboração de um Plano Nacional de Educação. Posteriormente, a Constituição de 1937 definiu que caberia à União traçar as diretrizes da educação em todo o país e fixar o plano nacional de educação. Aos Estados competia organizar e manter os seus sistemas educacionais, preocupando-se, sobretudo, com a instrução vocacional. A Constituição regulamenta as escolas técnicas para as classes menos favorecidas e vocacionais elitistas voltadas para o preparo de lideranças políticas.

Com a regulamentação das escolas vocacionais e técnicas o inspetor é chamado a desenvolver na escola a função de Orientador Vocacional. Assim, em 1938 é extinto o cargo de Inspetor do Ensino Elementar e criado o quadro de Orientadores de Educação Elementar, os quais passam a exercer as funções previstas no Decreto Nº 7640/1938.

Diante do trabalho a ser executado pelo Orientador de Educação nas escolas técnicas, nesta época, surge curso preparatório para pessoas nobres ou professores, com o objetivo de trocar experiência com profissionais de várias áreas, tais como: Psicologia, Biologia, Sociologia e demais ciências aplicadas à educação.

Os cursos para professores estavam longe da realidade das escolas da época, as condições para atuação permaneciam desvinculadas dos métodos e das finalidades do ensino.

3.3 A Supervisão Escolar sob Forma de Orientação na Égide do Desenvolvimento

De 1945 a 1964, a educação passa a ser vista como uma indústria de prestação de serviços. Formando o produtor, o consumidor e a mão-de-obra para a indústria moderna que se integra ao capitalismo internacional.

A intenção de formar docentes para o magistério começa a se concretizar em 1939, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras por meio do Decreto Nº 1.190, de 04/04/1939, e a instituição do curso de Pedagogia, que adotou o esquema de formação conhecido como 3+1, isto é, três anos para o bacharelado e um para a licenciatura. À faculdade coube formar os professores das diferentes disciplinas das escolas secundárias, e das disciplinas do Curso Normal, bem como os “Técnicos em Educação”.

De acordo com Saviani (1999, p. 25-28), o que dá relevância à década de 1940 é o surgimento dos pedagogos generalistas, aqui tratados como “técnicos em escolarização”. O sistema de ensino existente até esse período não se apresentava organizado como sistema nacional. Segundo Saviani (1999), o que existia era o sistema estadual que, sem uma articulação com o sistema central, apresentava-se alheio a uma política nacional de educação. Essa reforma inicia o processo de estruturação do ensino brasileiro que irá concretizar-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4024/61.

As Reformas coordenadas por Gustavo Capanema datam do período 1942 a 1946 e enfatizam a importância dos técnicos educacionais nas escolas primárias, secundárias e normais, como também o ensino profissional com o objetivo de formar integralmente a personalidade dos educandos. Dessa forma deu-se seqüência ao processo de reestruturação do ensino brasileiro que irá

desembocar, quinze anos mais tarde, na Lei de nº 4024, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional promulgada em 20 de dezembro de 1961 (SAVIANI, 1999, p. 29).

O processo de reestruturação do ensino brasileiro iniciado por volta de 1940, segundo Saviani (1999, p.28), desenvolveu-se em duas direções dependentes entre si. Por um lado implantou-se a organização da burocracia estatal no âmbito da educação através da implantação do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais de Educação incorporando os demais órgãos já existentes. Por outro lado, havia preocupação com a formação dos agentes para operar cada vez mais a extensa e complexa máquina burocrática.

Na década de 1950, havia predominância no Brasil da rede de escolas particulares. No plano da administração do sistema existia uma acentuada centralização administrativa e pedagógica fixada pelo governo federal. Os currículos, os programas, a metodologia eram previstas em lei ou determinadas pelo Ministério da Educação.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de que a liderança burguesa da época dominava o cenário populista; controlando o aparelho burocrático dos partidos e as organizações comprometidas com a política social. Em 1954, é total o antagonismo entre os que desejam o desenvolvimento internacionalizado e os que pretendem acelerar o desenvolvimento econômico independente.

Juscelino Kubitschek, em 1956, ao assumir o poder realiza um programa de desenvolvimento econômico baseado na internacionalização dos novos investimentos sem descartar a política de massa. Os Estados Unidos passam a buscar estratégias capazes de garantir a ordem social e de preservar o mundo livre dos regimes e ideologias consagrados como não-democráticos. Sob alegação de que deveria oferecer aos países amigos da paz, benefícios e conhecimentos técnicos visando uma vida melhor, o governo norte-americano iniciou a partir da Segunda Guerra Mundial um extenso programa de assistência técnica aos países pouco desenvolvidos, principalmente aqueles situados na América Latina.

No bojo desses acordos que se implantou a supervisão, como resultado de uma política de alianças entre organizações internacionais e o Brasil (acordo MEC/USAID). Surge com o intuito de garantir um modelo desenvolvimentista

que via na educação um elemento consistente que auxiliaria na transformação social do país, também através da educação.

Como parte do acordo, em 1958, professores foram enviados à Indiana (EUA) para se especializar e posteriormente fundar em Belo Horizonte os cursos de formação de Supervisores que mais tarde iriam se espalhar por todo o Brasil.

De acordo com Nogueira (1989, p. 32) pelo fato das questões sócio-econômicas e políticas brasileiras estarem vinculadas às políticas do cenário mundial, neste período de grande desenvolvimento, em que acontece no Brasil o crescimento da população, requerem-se mais escolas e professores. A escola passa a ser uma instituição hierarquizada, que se assemelha pouco a pouco às empresas e, conseqüentemente, a Supervisão realizada na indústria e comércio estende-se para outros segmentos da sociedade, chegando assim ao âmbito da educação escolar. Por volta de 1957 há referência à criação de seis Ginásios Técnicos ou Vocacionais e Grupos Escolares Experimentais, nas grandes capitais visando o desenvolvimento de hábitos e habilidades para formação do indivíduo maduro, isto posto como tentativa de melhorar a escola tradicional. (SILVA JUNIOR, 1986)

A Supervisão Escolar nesta época tinha como propósito a renovação dos currículos, dos processos e métodos, com o intuito de buscar estimular a capacidade criadora dos alunos. Os cursos planejados de forma experimental deviam incluir originalidade seguida de orientação vocacional.

Juntamente com o Diretor, o Orientador Vocacional se firma tratando das aptidões dos alunos enquanto que o Orientador Pedagógico preocupa-se com a função de auxiliar na reforma educacional planejada nos escalões superiores, inovando o funcionamento da escola.

Tal forma de trabalho exigida por esses novos espaços, permitiu a figura do Supervisor de Área, ou seja, um professor mais experiente de uma determinada área do currículo que orientava o planejamento e o desenvolvimento do trabalho de seus colegas.

Neste período o Orientador Pedagógico entendido como Supervisor Escolar não perde o vínculo com o poder administrativo do funcionamento da escola. Agora, além de assegurar o sucesso no exercício das atividades docentes com ênfase na introdução de modelos e novas técnicas, ele exerce também o poder de

controlar os professores regentes de classe por meio da fiscalização dos aspectos burocráticos e administrativos.

Assim, pelo viés do autoritarismo, a Supervisão Escolar foi constituída como uma habilitação profissional e, caracteristicamente, surgiu à revelia de todas as experiências em supervisão realizada no sistema escolar, inclusive o Orientador Vocacional. A Supervisão deixou de ser apenas uma função para receber atribuição de um Especialista de nível superior adquirindo o *status* de profissão imposta ao sistema de ensino, anterior ao sistema universitário.

Posteriormente, consolidando os acordos na área da educação, o Programa Americano-Brasileiro de Assistência à Educação Elementar – PABAE – ,durante o governo de Juscelino Kubitschek, de 1959 a 1964, interferiu consideravelmente nos rumos da organização do sistema educacional brasileiro, ao treinar supervisores de ensino primário e professores de escolas normais e de cursos de aperfeiçoamento de professores. A ênfase da tendência centrava-se nas propostas “técnico-pedagógicas” de Franseth, Burton e Bruckner e Harris que constituíram o quadro referencial para implantação dos serviços de supervisão, até o ano de 1964, quando foi extinto pelo então Ministro da Educação.

É pertinente destacar os objetivos definidos pelo PABAE, porque, segundo Nogueira (1989, p. 37), eles esclarecem a realidade concreta do existir do Supervisor no contexto educacional brasileiro em suas origens.

Consta como objetivos básicos deste programa a introdução e demonstração, para os educadores, de métodos e técnicas utilizadas na educação primária a fim não só de atender às necessidades da escola, por meio de estímulo à iniciativa dos professores, mas também de criar e adaptar material didático e equipamento, com base nos recursos disponíveis no Brasil. No campo da educação primária, o desenvolvimento do programa também visava a seleção de professores, que apresentassem competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimento da língua inglesa, para participar de cursos avançados, no campo de educação primária nos Estados Unidos.

Analisando tais objetivos, Nogueira (1989) entende que a Supervisão foi inserida no contexto escolar brasileiro, única e exclusivamente por razões políticas e econômicas podendo ser considerado um produto da assistência técnica norte-americana prestada aos países da América Latina.

De acordo com Nogueira (1989), o papel atribuído pelas diferentes instituições educacionais ao Supervisor Escolar, desde a sua origem, tem sido o de elemento de controle fiscal do sistema instituído. Daí a formação dada a este profissional ter sido e ser conservadora. Muito embora ideologicamente, tal realidade fosse trabalhada de modo a dar conotação à função supervisora como inovadora, modernizadora, introdutora de novos métodos e técnicas de ensino. Assim, preparado para exercer uma função técnica, o Supervisor, ao caminhar no cotidiano de sua prática educativa, vê-se envolvido também com a função política.

Em 1962 o Conselho Federal de Educação elaborou documento ao qual chamou de Plano Nacional de Educação, em que estabeleceu metas a serem atingidas pela educação até 1970, com normas de distribuição de recursos federais, não ocorrendo os resultados esperados visto que, vários Estados não se habilitaram a utilizar os recursos disponíveis dos Fundos de Ensino Primário.

Com o golpe de Estado, em 1964, o regime buscou a desarticulação dos direitos civis já conquistados e procurou institucionalizar alguns direitos sociais, ao mesmo tempo em que incentivava o indivíduo a ser capaz de buscar meios para suprir suas próprias necessidades através do trabalho de méritos pessoais e de esforço profissional. Segundo Meksenas (2002) nessa fase as políticas públicas foram estruturadas parcialmente, abrindo espaço para os movimentos dos interesses privados, no aparelho do Estado enquanto cerceava-se a participação popular e monopolizava-se a produção e difusão da informação.

3.4 As Especificidades da Supervisão Escolar no Período Militar

Durante o período militar (1964 a 1980) a sociedade brasileira passa por drásticas transformações políticas e sociais com o esgotamento do populismo. Nesta fase, segundo Pimenta (2002), amplia-se a procura pela escolarização básica. A escola pública secundária, de caráter elitista, até então predominante, revela-se incapaz de atender às novas demandas.

Saviani (1999) afirma que, em decorrência da ruptura política consumada com o golpe de 1964, buscou-se ajustar a educação à nova situação por intermédio de novas reformas de ensino. Até então a categoria “Técnicos em Educação”, tinha um sentido genérico. O significado de “técnico em educação” coincidia então com o de Pedagogo Generalista. Esta nomenclatura permaneceu até o final de 1960.

De acordo com Saviani (1999, p. 28), o contexto da ditadura busca desarticular os direitos civis já conquistados ao mesmo tempo que institucionaliza vários direitos sociais. Surgem movimentos de educação popular paralelos à organização do sistema de ensino formal, liderados por grupos ligados à Igreja Católica com intuito de construir uma sociedade mais justa. Nesta fase o processo educacional desemboca em Decretos - Leis que buscam ajustar as reformas do ensino a uma nova situação que, se necessário, utiliza da força de coerção para manutenção do controle político e ideológico.

Ao treinar Supervisores Escolares, através de cursos de aperfeiçoamento segundo as idéias tecnicistas, no período 1959-1964, o programa interferiu consideravelmente nos rumos da organização do sistema educacional brasileiro deixando claro o caráter controlador do Estado, ao atribuir à educação a formação do cidadão que atendessem às necessidades econômicas do país, impostas pela ordem industrial emergente com base na política governamental de desenvolvimento.

Silva Júnior (1986, p.54), ao analisar a atividade fundamental da Supervisão Escolar esclarece que esta se centrava no controle e avaliação contínua da equipe docente. Conforme determinado pela LDB 5692/71, à escola, cabia oferecer aos alunos, além das disciplinas do núcleo obrigatório mínimo, disciplinas optativas de acordo com a aptidão de cada aluno. E ao Supervisor Escolar cabia organizar os programas de ensino, o currículo escolar, os objetivos do ensino e da aprendizagem, a metodologia, as estratégias para o ensino, as lideranças 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 encargos.

Após acompanhar e observar o trabalho realizado, reunia-se com os professores para discutir o produto de suas observações, avaliar os resultados alcançados pelos alunos, e implementar mudanças julgadas pertinentes.

Ainda sob influência norte-americana a denominação “Especialista de Educação”, de acordo com Santos (2002, p.8), surgiu com a Lei nº 5.540, de 28/11/1968 que trata da reforma do ensino superior, e dispôs em seu Artigo 30:

[...] a formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

Ainda segundo Santos (2002, p. 8), os mesmos dispositivos contemplados na lei já citada vão constar novamente na Lei de nº 5.692, de 11/8/1971 que trata da reforma do ensino de 1º e 2º graus. Em seus Artigos 29 e 33, regulamentando o assunto, o CFE baixou a Resolução nº02/69, anexa ao Parecer nº252/69, que determinava:

A formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção, no âmbito das escolas e sistemas escolares, será feita no curso de graduação em Pedagogia, de que resultará o grau de licenciado com modalidades diversas de habilitação [...] (CONSELHO FED. DE EDUCAÇÃO,1996)

No final da década de 1960, o Parecer nº 252/69 do Conselho Federal de Educação quando inserido à Lei Federal nº 5692/71, consolida a formação do Especialista da Educação no Brasil, como também reformula os cursos de Pedagogia. A introdução de habilitações ao curso de Pedagogia foi assumida oficialmente pelo aparelho de Estado, visando sua implementação em todo o país.

Por intermédio desse Parecer, em lugar de se formar o “Técnico em Educação”, com várias funções, nenhuma das quais claramente definida, como vinha ocorrendo, pretendeu-se especializar o educador numa função particular, sem haver preocupação com a sua inserção no quadro mais amplo do processo educativo. Tais funções foram denominadas “habilitações”. O curso de Pedagogia foi então organizado na forma de habilitações, as quais, após um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, deveriam garantir uma

formação diversificada numa função específica da ação educativa, ou seja, a formação do Especialista. (SAVIANI, 1999, p. 39)

Ao tratar da Supervisão, a Lei nº 5692/71, aponta para a necessidade de formação e admissão de especialistas para tratar o ensino de 1º e 2º graus nas escolas da rede oficial e particular de ensino. Também aponta para a necessidade de aperfeiçoamento de Especialistas em Educação e argumenta que sua remuneração será efetivada mediante qualificação, sem distinção de graus escolares em que atue.

Enfatizando tendência anterior agora o pedagogo tem a oportunidade de especializar-se numa função específica, centrada nas áreas de Administração, Inspeção Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, além do magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais, sem a preocupação de inserção no quadro mais amplo do processo educativo. A ênfase na técnica sobrepôs-se aos conteúdos, objetivos e finalidades, privilegiando o aspecto tecnicista do contexto educacional.

Cabe ainda ressaltar que o supervisor, ao ser visto como “Especialista em educação”, em muitos lugares deixou de ser percebido como educador, prevalecendo à ação supervisora burocrática. O anseio da pedagogia tecnicista centrava-se em garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. E isso seria obtido por meio da racionalização, ou seja, pela divisão técnica do trabalho, que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a um plano secundário, subordinados à organização racional dos meios.

A ação supervisora, de acordo com Gomes (2005), consolida-se como forma de treinamento e orientação. Sem perder o vínculo com o poder administrativo das escolas e cabe ao Supervisor preocupar-se com a organização dos currículos e determinar conteúdos, metodologia, formas de avaliação, bem como os demais procedimentos referentes ao desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Agora, além de assegurar o sucesso das atividades, busca solucionar os problemas da escola.

No que se refere ao controle do trabalho docente, assiste a aulas, participa de atividades com os alunos e reúne-se semanalmente com os professores, com o objetivo de buscar resultados. Ainda consta como sua

responsabilidade o encaminhamento, à cúpula do sistema, de um relatório no qual figuram as falhas e dificuldades dos professores.

Um fato importante dessa época, que merece registro, centra-se na regulamentação da profissão do Supervisor Escolar. Somente a Orientação Educacional teve sua profissão anteriormente regulamentada por meio da Lei nº 5 564 de 21 de dezembro de 1968, que se antecipou ao próprio Parecer nº 252/69 (SAVIANI, 1999, p.31). Outro agravante é, que por força legal, os antigos inspetores foram enquadrados como Supervisores pela Lei Complementar Estadual Nº 114 / 74, como se a simples troca de nome fosse suficiente para prover à qualificação desses profissionais.

Com a nova reestruturação do curso de Pedagogia assegurada pelo Parecer Nº 252/69, abria-se caminho para o reconhecimento profissional da atividade do Pedagogo / Supervisor Escolar no sistema de ensino. (SAVIANI, 1999, p. 30)

Um fato importante a ser considerado na busca da identidade do Supervisor Escolar é o entendimento da diferença entre “função” e “profissão” e que consta em dados de uma história recente. Os fatos apontam para o início reivindicações, que tomam corpo por volta de 1980, após o período da Ditadura, na qual, em princípio, o Especialista em Supervisão Escolar, reivindica do governo central a regulamentação do exercício de sua profissão.

Neste contexto, a Supervisão, agora entendida como entidade de classe, pela regulamentação do exercício das demais profissões passa exigir a definição de uma designação uniforme para sua função, visto que, a princípio, são utilizados vários nomes diferentes para a categoria, ou seja, Supervisão Escolar, Supervisão Pedagógica, Supervisão de Ensino, Supervisão de Educação ou Supervisão Educacional (NOGUEIRA,1989,p. 57)

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 raio de ação dos supervisores no interior dos estabelecimentos de ensino.

A questão da denominação supervisor escolar, de ensino, pedagógico e educacional não é apenas uma adjetivação, é mais fundado do que parece. Trata-se de um enfoque dado ao trabalho e à função do Supervisor: meramente técnico, restrito ao âmbito

escolar ou educacional exercido por um educador comprometido com a transformação da escola, da educação, vale dizer da sociedade global. (NOGUEIRA, 1989, P. 57)

A categoria entendia que a denominação, constante em documentos oficiais de nível estadual e municipal, representava o limite do raio de ação desses profissionais no interior das escolas. Por ser mais abrangente, considerando-se que os serviços da Supervisão já não se restringiam apenas ao âmbito escolar assumindo o papel de supervisão e orientação de pessoal em empresas particulares. A categoria, após discussões, adota a designação de Supervisor Educacional quando é contratado para atuar no contexto geral da profissão e Supervisor Escolar quando do desempenho de sua função no âmbito escolar (NOGUEIRA, 1989, p.57).

Continuando sua caminhada, os representantes das associações de supervisores, segundo Hidalgo (1999), reuniram-se em Brasília no ano de 1979, com o objetivo de analisar e reformular o Projeto de Lei nº 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 nº 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 de supervisor educacional. (HIDALGO, 1999, p .71)

Sem ser beneficiado com tais conquistas, o Supervisor Educacional atravessa várias décadas sem ser reconhecido como Especialista da Educação por aqueles que, fundamentados nas teorias crítico-reprodutivistas, cujos princípios são de negação do Especialistas e crítico-não-reprodutivistas, que, embora não negando sua especialidade, relutam em abrir-lhe espaço, alegando que a educação é construção coletiva.

Segundo Hidalgo (1999), também foram intensificadas nas décadas posteriores as reformulações dos cursos de Pedagogia que vêm paulatinamente ampliando a oferta tradicional das habilitações indicadas pelo Parecer 252/69 do CFE/MEC., incluindo aquelas voltadas para atuação em outros cursos profissionais.

Após abrangentes discussões sobre a necessidade do supervisor na escola surge ainda análises sobre o próprio curso de Pedagogia, com limitações

quanto a interpretação de questões relativas à prática do Pedagogo / Supervisor Escolar diante da dissociação entre teoria e prática. Nos últimos anos, ou seja, a partir de 1990, levanta-se uma discussão que se prolonga relativa a luta pela formação do Supervisor Generalista que possua uma visão de todas as áreas de sua profissão.

Num espaço de contradições onde se confrontam elementos de conservação e de mudança, o grande desafio posto está em compreender como essa contradição dialética se conduz. O Especialista é também um educador que possui a identidade de um Supervisor Escolar. Entendendo dessa forma faz-se necessário redefinir sua formação, tendo em vista sua função de educador com a responsabilidade de auxiliar no planejamento da prática educativa em toda sua complexidade. Repensar, a educação e por conseguinte a Gestão Democrática na realidade brasileira, torna-se algo importante para o andamento dessa pesquisa.

4 ESPECIFICIDADES DO CONTROLE ESCOLAR NO ESTADO DO PARANÁ

Deslocando a caminhada através do resgate histórico buscou-se o entendimento da trajetória da Supervisão Educacional em diferentes períodos da organização educacional brasileira, faz-se um recorte, seguindo rumo a educação paranaense, em busca, das raízes que deram origem à Supervisão Educacional no Estado do Paraná.

Valendo-se da colaboração de Hidalgo (1999), na sua busca da origem da Supervisão Escolar no Estado do Paraná, vê-se que não há diferença do percurso seguido por outros estados, o que o conduz ao ponto de origem da Supervisão Escolar brasileira.

A princípio, no início da colonização do Paraná, a província dependeu basicamente de São Paulo para estruturar seus aspectos econômicos e culturais. A educação iniciou sua caminhada respaldada nas experiências anteriormente desenvolvidas em outras províncias.

Por volta de 1885, delineiam-se as primeiras dificuldades relacionadas à decadência do ensino ministrado por leigos. Estudos de Hidalgo (1999, p. 75) dão conta de que a inspeção representava, na administração central, o elemento fundamental para o funcionamento do sistema e a possibilidade de controle das decisões políticas, enquanto a comissão especial formada para reorganização do ensino a entendia como pretexto de politicagem.

Um pequeno avanço pode ser notado, segundo Hidalgo, por volta de 1920, quando a inspeção passa de administrativa para técnica e ação do inspetor volta-se, ainda de forma rudimentar, para o aspecto pedagógico. O desempenho de tais funções era exercida por pessoas de destaque na sociedade local, (juízes, párocos e políticos), sem qualificação pedagógica.

A 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 dos municípios e do diretor em nível de unidade escolar. (HIDALGO, 1999, p. 76)

Com a criação do MEC em de 1946, por força da Lei Orgânica do Ensino Primário e do Ensino Normal de 02/01/1946, e da Secretaria de Estado da Educação e da Cultura (SEEC), em 1947, surgem novas perspectivas de avanço para a educação que passa agora a ser tratada por um órgão específico.

Até por volta de 1950 o Paraná não desiste de buscar a concretização de ações descentralizadas, criando as Inspetorias Auxiliares de Ensino (AIE) através da Lei nº 644 de 20/04/1951.

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. (HIDALGO, 1999, p. 76)

Segundo Hidalgo (1999), durante as visitas, cabia ao orientador pedagógico observar o diário do professor e o caderno dos alunos para verificar se ambos estavam cumprindo as atividades propostas nos programas de ensino. Essas atitudes além de distanciarem os professores da equipe de apoio, deixaram marcas rememoradas até os dias atuais.

A escolha do orientador pedagógico, (precursor da supervisão educacional), mais tarde passou a ser indicada pelo diretor. O processo de escolha partia do reconhecimento da eficiência de professores que se destacavam dentro da própria escola. A atuação no cargo não dava ao professor direito à remuneração, ascensão profissional ou prazo determinado para o exercício do trabalho.

Seguindo a história e o processo de organização do sistema de ensino, a partir de 1960, o Estado do Paraná busca consolidar as idéias de descentralização administrativa e pedagógica com a criação das Inspetorias Regionais de Ensino (IRE), assumindo a responsabilidade sobre a região de sua abrangência. Em 1963, é criado o Serviço de Supervisão - Setor Paraná (SS-PR), instituído pelo MEC em todo o país, com a finalidade de treinar os professores leigos, capacitando-os para a função de supervisor educacional.

O apoio técnico e financeiro para o trabalho vinha dos acordos estabelecidos entre o Brasil e as organizações internacionais (MEC/USAID e UNESCO) que no Paraná resultou na criação do Centro de Treinamento do Magistério Paranaense (CETEPAR).

Atendendo à nova legislação nacional da educação que consta da Lei 5692/71 que reformulou o ensino de 1º e 2º graus no país, e a Lei Complementar nº7 de 26/12/1976 que aprovou o Estatuto do Magistério no Paraná, o Serviço de supervisão escolar foi implantado, conforme o Plano Estadual de Educação, através do convênio PREMEN – SEEC e executado pelos Núcleos Regionais e Locais de Orientação e Avaliação (NRL). Assim, visando à implantação e consolidação das reformas do ensino é oficializado em 1974, o Sistema de Supervisão Escolar (SSE) estruturado em três níveis: o SUPEC (central), o SUPER (regional) e o SUPEL (local) cujas tarefas centravam-se no cumprimento do cronograma de implantação previsto no Plano Estadual de Educação (HIDALGO, 1999, P. 79).

Já de princípio, a Supervisão Escolar enfrentou, na sua estruturação, conflitos políticos corporativistas internos gerados entre pedagogos de formação geral e pedagogos de formação específica. A ordem estava em 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.

Tais medidas favoreceram ainda mais a geração de conflitos que marcaram, a partir de então, um sério movimento de descrédito ao exercício da supervisão escolar. De acordo com Hidalgo (1999, p. 81), na efervescência da mobilização de resistência nacional, a entidade representativa se organizou e os supervisores educacionais criaram em 1978, a Associação Paranaense dos Supervisores Educacionais - APARSE.

Assim, em meados de 1980, em meio a um período turbulento de consolidação do processo de implantação da supervisão, com ênfase tecnicista nas funções básicas por conta da reforma do ensino e do aperfeiçoamento profissional de caráter político, o Paraná tornou-se sede do II Congresso Nacional de Supervisores Educacionais.

O encontro propiciou a reflexão sobre a qualidade do processo de supervisão visando o 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.

Os supervisores enfrentaram sério descaso da SEEC ao determinar obrigatoriedade de formação específica para o ingresso oficial e exercício profissional na função de Supervisor Escolar / Educacional. A indicação através de “recomendação política” ainda prevalecia sobre a competência técnica.

O exercício da função ainda é visto, no final da década de 1970, como cargo político sem necessidade de conhecimento técnico-profissional possibilitando a transposição do padrão de professor primário para o cargo de especialista através de Decreto publicado em Diário Oficial. De acordo com Hidalgo (1999, p. 83), em 1981, houve um novo enquadramento de pessoal especialista através de um processo menos desgastante e ainda neste período novas reestruturações ocorreram em todos os níveis de ação da supervisão estadual. Nesse momento a supervisão educacional passou a ser exercida pelos coordenadores pedagógicos nos estabelecimentos de ensino.

Neste contexto, seu trabalho encontrava-se direcionado às atividades de coordenação e avaliação dos resultados do ensino no âmbito escolar, enquanto a equipe de supervisão, centrada no NRE tornou-se responsável pela implementação, coordenação e avaliação das atividades de ensino em nível regional. A supervisão parecia avançar de forma mais equilibrada, isso porém, não

significava que sua ação ainda se fundamentasse em concepções funcionalistas em que um nível central define as diretrizes, o regional as implementa, coordena e avalia enquanto que o local apenas as executa. Por hora basta dizer que o embasamento da figura do supervisor, mediante o recurso da história propicia momentos de reflexão que serão retomados posteriormente, diante do pressuposto de que a Supervisão Educacional busca formas de re-significar sua prática educativa.

CAPÍTULO II. O PROCESSO EDUCATIVO NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Neste capítulo será abordado o conceito de gestão e de democracia para um melhor entendimento da possibilidade de participação no conjunto dos membros da sociedade nos processos decisórios que dizem respeito à escola.

Em seguida buscamos conceituar e caracterizar a gestão democrática na escola, diante das exigências propostas pelos órgãos internacionais quanto ao novo papel assumido pelo Estado, e aos processos de decisão política e administrativa da educação, que propicia o início de novas mudanças no cenário educacional.

Posteriormente abordamos como eixo determinante do capítulo, os princípios contemplados na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9394/96. A análise de tais documentos foi utilizada para auxiliar na compreensão da implementação das políticas educacionais a partir de 1980, no Brasil, na qual considera-se como mecanismos administrativos a descentralização, a gestão da escola e a administração de recursos humanos, e como mecanismo pedagógico o currículo. Buscamos ainda a concepção de Autonomia para posterior tentativa de entrelaçamento da gestão democrática com o trabalho pedagógico desenvolvido pelo Supervisor Escolar.

Ainda enfocamos desdobramentos Pós Ditadura, vinculados à formação do Supervisor, relacionando-o com as políticas públicas ligadas à Gestão Democrática. Buscamos analisar o controle educacional que ainda permeia o regime democrático, através de estratégias governamentais utilizadas de diversas formas visando a manutenção do poder em contraposição ao discurso de valorização da participação da comunidade nas práticas escolares.

Nesta perspectiva analisamos a seguir o novo papel do Supervisor Educacional agora amparado pela Lei nº 9394/96 sob a denominação de Pedagogo/ Profissional da Educação, termo favorável para buscar o entendimento da alteração de nomenclatura e diferenças entre a função e a profissão do Supervisor Escolar.

Também procuramos explorar a dinâmica do trabalho do Supervisor, espaço oportuno para re-significar e contextualizar sua prática diante do processo educativo no tempo que se instala acompanhando a Gestão Democrática nas escolas públicas no Estado do Paraná.

Tais entendimentos favorecem a investigação que por ora se realiza, no momento em que a sociedade civil se depara com a possibilidade de maior participação nos rumos da escola pública. Esta perspectiva incentiva uma nova interpretação do trabalho na escola, antes concentrado nas mãos do diretor de forma burocrática. Nesta perspectiva o propósito fundamental centra-se em convencer o diretor, a deixar de ser autoridade única dotada de poder no ambiente escolar. O novo modelo reivindica a transformação da direção, em parceira, articuladora das diversas instâncias na escola, juntamente com a equipe técnico pedagógica.

Analisar a ação do Supervisor Educacional à luz dos princípios constitucionais e das transformações sociais ocorridas em tempos cada vez mais intensos constituirá os fundamentos práticos da proposta, que se explicita neste capítulo.

1 GESTÃO E DEMOCRACIA

A democracia pressupõe a possibilidade de participação dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito ao cotidiano, vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos cotidianos. Por ela busca-se a defesa de uma sociedade mais igualitária, na qual as oportunidades e direitos sejam os mesmos para todos. No entanto, Oliveira (1999) atenta ao fato de que a igualdade de oportunidades não significa identidade comum nos caminhos trilhados, nem nas escolhas políticas, profissionais ou pessoais.

A Democracia surge com o Estado durante a evolução da humanidade. Tendo início na organização social primitiva, sua progressão não se deu de forma contínua, mas com intermitência, seguindo diferentes caminhos de acordo

com os impactos sofridos durante os acontecimentos históricos que alternam avanços e recuos, progresso, estabilidade, estagnação ou decadência.

Sua organização política que por vezes monopoliza a estrutura de poder, instituída no interior de um determinado território ou população desde os primórdios pregava como objetivo primordial o alcance do bem comum para o povo.

O povo, segundo Meksenas (2002), é concebido como uma dualidade, ou seja: como uma vontade universal definido por lei – cidadão - ou como uma particularidade social na qual incluem-se: os pobres, ignorantes, supersticiosos e violentos que necessitam de solidariedade e educação.

A primeira experiência política em moldes da democracia, no mundo ocidental ocorreu na Grécia por volta do século V A.C.. A unidade política grega era a polis, ou cidade-estado, cujo governo era constituído por cidadãos, categoria a qual estavam excluídos os escravos.

No Estado grego iniciou-se a monarquia baseada na aristocracia dominante, cada cidade possuía um rei, um conselho de anciãos e leis próprias caracterizadas pelo predomínio do senso comunitário e participação política dos cidadãos na vida coletiva, embora nem todos os cidadãos participantes da pólis tivessem status. A noção de poder público e privado, decorre do enfoque dado ao discurso da época.

Acontece na Ágora, no lugar onde as pessoas que exercem diferentes atividades se juntam enquanto cidadãos, para conversar sobre as coisas que lhes dizem respeito. Nesta consideração inicial de público convergem dois conceitos que têm a maior relevância nos dias de hoje: o primeiro, tem que ver, curiosamente com o mercado – o lugar de intercâmbio - , que se constitui no contexto em que se dá origem ao público, o segundo é o tema da Democracia.

(CASASSUS,1994 p.12)

A participação por meio do poder de discurso e envolvimento de ideais, debates, e conflitos (essência do ato político que quando oculto cria uma falsa imagem de harmonia social), constitui-se, o exercício do " fazer política" do cidadão.

Ligada à noção de Estado basicamente a democracia aparece como a capacidade e poder, dos cidadãos, de analisar e propor ações sobre os assuntos que lhes eram comuns, num espaço público no qual a Lei age de forma soberana e impessoal ditada pelas decisões tomadas em assembléia. Assim, democracia em seu sentido originário *é a apropriação do público pelo conjunto dos*

em seu sentido originário é a *apropriação do público pelo conjunto dos cidadãos*. (CASASSUS,1994 p.13)

Enquanto Paro (2001) entende que a democracia, desde sua origem remota, vem-se transformando através da história, enriquecendo-se de novos significados. Ela não deve ser considerada apenas em sua conotação etimológica de governo do povo, ou vontade da maioria. Seu significado amplo e atual caracteriza-se pela mediação para a construção da liberdade e da convivência social, que inclui todos os meios e esforços utilizados pelos grupos humanos para concretização da cidadania.

A respeito do conceito de democracia, Oliveira (1999, p.11), destaca que Democracia pressupõe uma possibilidade de participação do conjunto dos membros da sociedade em todos os processos decisórios que dizem respeito à sua vida cotidiana, sejam eles vinculados ao poder do Estado ou a processos interativos cotidianos. Para se entender uma determinada formação social como democrática deve-se levar em consideração o conjunto das relações e práticas sociais desenvolvidas em todas as instâncias de inserção dos seus membros nesta mesma sociedade.

A Revolução Francesa trouxe a criação de uma nova estrutura democrática pautada na tríade: liberdade, igualdade e fraternidade adaptada às transformações econômicas que a sociedade estava experimentando com o desenvolvimento do capitalismo e administração pública. Uma das principais formas de legitimação da democracia perante o sistema consiste na estruturação de regras e mecanismos de interação supostamente consensuais, mas que permitem e perpetuam a dominação, à medida que produzem e difundem a idéia de que o sistema é democrático.

Segundo Oliveira (1999), a escola é uma das instituições da sociedade destinada a assegurar a reprodução do sistema. A ela é atribuída prioridade pedagógica, ao mesmo tempo em que se privilegia uma ação política de democratização, respeitando-se a pluralidade, o direito às diferenças e a participação coletiva. Isso implica que a escola reflita sobre os critérios utilizados para selecionar os conteúdos curriculares, percebendo em que medida o conjunto de suas práticas está de acordo com a proposta curricular.

1.1 A Gestão Democrática na Escola

Apesar de não ser a administração e gestão da escola assunto recente, o cenário internacional mostra que a partir de 1980, com o novo papel assumido pelo Estado, em relação aos processos de decisão política e administrativa da educação, surgem mobilizações com o intuito de mudanças na esfera educacional.

Transformações sociais, influenciadas pelas políticas neoliberais surgem em meados de 1990 resultantes da revolução científica e tecnológica, da hegemonia do mercado econômico e das mudanças na organização do trabalho.

Tiramonte (1997, p. 80), caracterizando o cenário que produziu e projetou as novas políticas, apontou o surgimento de novas democracias, a luta pela manutenção de alguns preceitos básicos de democracia como liberdade e igualdade as quais convivem num crescente processo de segmentação social e de exclusão.

O progresso tecnológico e o processo de inovações pautados em bases científica, incentivou os Estados a continuarem o processo de rompimento das fronteiras nacionais. Sua inserção no mercado cada vez mais globalizado, buscou o aumento da produtividade, o crescimento do capital de empresas e da economia, provocando mudanças significativas no rumo das políticas sociais, econômicas e culturais de todos os países. A inserção do país neste mercado teve como consequência o desemprego e a perda de direitos sociais historicamente conquistados. O Estado, a partir do discurso neoliberal, é questionado na sua ineficiência, e culpabilizado pela falta de organização e pelo desperdício dos recursos públicos.

A intervenção, apontando para o enxugamento do Estado suprimindo as necessidades e interesses do capital com a proposta de um Estado mínimo, é mencionada segundo Frigotto (1995), como condição para evitar a crise.

Este contexto foi marcado pela influência de organismos internacionais financiadores, tais como FMI - Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial, que intervêm nas políticas econômicas e sociais do país. Sob esse aspecto a finalidade das discussões centra-se na temática da descentralização e democratização na educação influenciando a organização do sistema de ensino no país.

Documentos do Banco Mundial indicam constantemente as defasagens educacionais como causa da miséria, atribuindo à educação o compromisso de

ampliar o mercado consumidor, de gerar trabalho, consumo, e de padronizar comportamento social e estabilidade política. (SAPELLI, 2003, p. 23)

Seguindo os ajustes econômicos propostos pelo FMI – Fundo Monetário Internacional, também para o Estado surge a intenção de consolidação de ajustes através de reformas sociais que visam aparentemente à garantia dos direitos sociais do cidadão capazes de refletir com rapidez no âmbito escolar.

O Brasil participa em Jomtien, na Tailândia em março de 1990, e em Nova Delhi em dezembro de 1993, de Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e Banco Mundial. Na conferência declara-se a necessidade de construção das bases de um Plano Decenal de Educação para os países subdesenvolvidos, de maior população do mundo.

De acordo com Oliveira (2000), através da LDB 9394/96, o Brasil atendeu aos compromissos assumidos internacionalmente, de buscar atender a demanda de universalização do ensino básico, por ocasião de sua participação na Conferência Mundial de Educação para Todos. Ainda organizou uma Comissão Especial com a intenção de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos, pautado no discurso de diminuição dos altos índices de analfabetismo e promoção da inclusão e integração desse contingente humano na vida social produtiva. (GORNI, 2001, p. 26)

No campo da educação os debates se deslocaram para os conteúdos administrativos propondo modelos de gestão da escola com o objetivo de aumentar a eficiência e a eficácia do sistema de ensino como um todo. Novos termos passaram a constituir elementos importantes para a efetivação da Gestão Democrática, destacando-se dentre eles; a descentralização dos recursos financeiros, a autonomia às unidades escolares, a criação e o fortalecimento de mecanismos de participação da sociedade no interior da escola, baseado no pressuposto de que as escolas devem superar os problemas educacionais administrativos, melhorando seus recursos.

Caracterizadas pelas novas propostas, uma série de mudanças, passaram a compor o cenário das instituições de ensino público, com o intuito de buscar uma nova delimitação para o campo pedagógico da escola, muito embora a

mobilização de movimentos reivindicatórios (associações e sindicatos de professores) desejosos de tomar parte das decisões sociais coletivas já emergissem desde a década de 1930.

De acordo com Gorni (2001), a Pedagogia da Qualidade Total assumiu, no contexto escolar, o papel de realizar inovações educacionais que incidiam sobre as práticas pedagógicas e administrativas. As políticas educacionais passaram a ser abordadas no Sistema de Ensino a partir de estratégias que intensificaram a competitividade e premiação para as escolas que se destacassem por seus feitos. A avaliação institucional é proposta como mecanismo de observação e análise das situações problemáticas da escola.

A compreensão do significado da gestão da educação agora necessita estar vinculada às novas exigências do mundo globalizado com sua complexa rede de determinações, tendo como referência fundamental a formação para a cidadania.

1.2 Um Novo Conceito da Gestão da Educação

A construção da gestão democrática na escola de acordo com Veiga (2000) passa pela implantação, na instituição educacional, de uma gestão participativa, entendida como a articulação entre a ação educativa e a administração escolar. Esta deve superar tanto o autoritarismo da escola tradicional quanto a autogestão da escola nova, por meio de um novo enfoque de organização escolar que contemple o conhecimento, a compreensão e a participação de todos na elaboração das normas necessárias para garantia dos interesses coletivos. O sentido pedagógico da administração colegiada reside na operacionalização de constantes momentos de análise, discussão dos problemas escolares e na busca de estratégias viáveis para atingir a finalidade essencial da escola.

A inserção de todos os sujeitos envolvidos, nos problemas cotidianos, provoca um efeito pedagógico sobre todos os integrantes, pois, à medida em que todos pensam nos problemas, propõem soluções e participam das decisões,

também assumem o papel de co-responsáveis no projeto educativo da escola e por extensão da comunidade. Para que a escola possa se organizar democraticamente e atingir seu objetivo maior é de fundamental importância o trabalho da equipe pedagógica e diretiva da escola.

Ainda de acordo com Veiga (2000), a representação e o envolvimento dos diferentes setores deve se materializar nas diversas ações que se desenvolvem na escola, desde o plano de desenvolvimento institucional, a elaboração dos planos de ensino e a construção do projeto político-pedagógico.

Meksenas (2002) ao analisar o atual comprometimento da sociedade com a democratização do país, bem como com as ações que envolvem a construção da cidadania, analisa que os anos precedentes ao golpe de Estado de 1964 foi palco de fóruns sindicais que tiveram um papel importante no processo de organização das classes trabalhadoras, conduzindo a grandes greves durante a década de setenta e ao movimento pela democratização do país. A administração colegiada não é estranha à ordem capitalista. Esta técnica já foi amplamente utilizada no Antigo Regime e posteriormente utilizada pelo Estado burguês para centralizar suas ações.

Durante a ditadura, a administração colegiada cedeu lugar ao poder executivo e à burocracia. Na escola, houve a promoção de certa *participação quase adormecida* do corpo docente. Diante da ausência de um movimento autônomo da comunidade, a participação inclusive dos profissionais da escola, acabou por ficar na dependência da permissão do diretor quê, dominada pela burocracia se sobrepôs ao conselho de escola.

Buscando um novo conceito de gestão, Ferreira (2001), argumenta quê, quando relacionada à atividade que impulsiona uma organização a atingir seus objetivos e a cumprir suas responsabilidades, a gestão significa organização, direção e tomada de decisões. E a gestão da educação significa a conscientização das pessoas envolvidas no âmbito escolar para que assumam suas responsabilidades e compromissos com ações garantidoras de uma mediação de qualidade no seio da sociedade.

Continua a autora, comentando que os princípios, cujo cumprimento a Gestão Democrática deve assegurar, são os princípios da educação, de uma educação comprometida com a “sabedoria” de viver junto no respeito às diferenças e

comprometida com a construção de um mundo mais humano e justo para todos os que nele habitam, independentemente de raça, cor, credo ou opção de vida.

Participar significa também, tomar decisões, organizar e dirigir as políticas educacionais, que se desenvolvem na escola, comprometidas com a formação da cidadania. Significa ainda aprender as razões e a lógica do mundo, o respeito aos diferentes costumes e valores. Tal compreensão tem como objetivo, segundo Ferreira (2001), iluminar um campo profissional minado de incertezas e inseguranças, tornando-o conseqüente com o próprio conceito e nome, a fim de que se tomem decisões sobre como formar e como garantir a qualidade da educação com base em princípios e finalidades definidos coletivamente.

Segundo Portugal (2001, p.3), a utilização do termo gestão tomou o lugar de administração não apenas como uma simples substituição de palavras, mas sim como uma mudança de paradigma. Anteriormente o “Diretor era um administrador que enfeixava as decisões em suas mãos. Como gestor, agora, ele compartilha com os seus colaboradores tanto na formulação da Proposta Político-Pedagógica como na sua implementação no dia-a-dia”. Para o autor o termo pode significar um tempo de mudança, um caminho para a Gestão Compartilhada.

Complementando, Portugal (2001), argumenta que a Gestão na Educação é radicalmente diferente da gestão de uma empresa industrial, comercial ou de serviços. A diferença fundamental, “com raras exceções,” encontra-se no modo de aproveitamento da força de trabalho.

Enquanto a empresa se obriga a livrar-se dos empregados que não contribuam para o lucro, numa espécie de instinto de sobrevivência, o Gestor na Escola Pública tem de aproveitar as melhores características de todas as pessoas, sem se livrar de ninguém. É o mesmo que dizer que ele não pode se livrar da missão de inserir todos, com dignidade, no contexto social.

(PORTUGAL, 2001, p.3)

Concluindo seu pensamento, o autor considera que os funcionários da empresa não brincam em seu trabalho porque visam o lucro – o material, o produto final e o dinheiro. Segundo ele, a escola também visa o lucro, mas um outro tipo de lucro, um lucro não palpável, ou seja, a formação humana.

A Gestão na Educação também pode ser entendida como criação de um ambiente propício para que o professor consiga realizar sua obra pedagógica,

com segurança, criatividade e de forma arrojada, com o objetivo de tornar sua prática didático-pedagógica uma constante experimentação.

A Gestão Democrática da educação define-se pelo compromisso de quem toma decisões, consciente da importância do trabalho coletivo e entende o diálogo como generosa disposição de compreender o outro. Tal compreensão pode ser utilizada como tentativa de superar as estruturas do poder autoritário que ainda afetam as relações sociais e as práticas educativas. Este sentido de gestão exige que os educadores – professores, pais, gestores, políticos e todos que tomam decisões sobre o destino de outros comecem a inquietar-se com as conseqüências psicológicas e sociais do excessivo uso e consumo de elementos incentivado pela mídia.

Através da Gestão Democrática, ou democracia participativa, firma-se o regime de colaboração entre estado e municípios. Com a municipalização do ensino a educação passa a ser entendida, em muitos discursos, como mecanismo capaz de reverter os problemas sociais e econômicos intensificados com o fortalecimento do capitalismo.

O paradigma da democracia participativa, no entender de Souza (2003), obriga governos, mesmo que de forma tímida, a defender programas, projetos e políticas que vão desde a tentativa de viabilização da reforma agrária, em terras do Estado, até a garantia do acesso e permanência das classes populares na escola. Ainda garante qualidade no ensino e enfrentamento dos altos índices de reprovação e evasão, expressão do fracasso da educação escolar no Brasil.

Em toda a América Latina vivenciam-se mudanças no papel social da educação e da escola, por meio de um conjunto de medidas que alteram o panorama da educação básica e superior. (DOURADO, 2002, p.150)

A gestão escolar avança lentamente, visto que, historicamente além de reproduzir o poder ainda guarda estreita relação com o mesmo. Poder entendido na lógica da cultura do modo de produção capitalista, como excludente e autoritário. É certo que as práticas retrógradas ainda persistem em muitas instituições, porém em muitas escolas surgem debates com ampla participação da comunidade escolar.

Assim é que, como estratégia pedagógica para a reorganização da escola pública no Brasil ocorre, ainda na década de 1980, a implantação do Ciclo Básico de Alfabetização, o lançamento de campanhas educacionais de impacto,

como as eleições diretas para diretor das escolas públicas, a proposta de descentralização administrativa e a criação dos Núcleos Regionais de Educação.

Segundo Gorni (1999), dando seqüência às transformações no campo educacional, no que tange à escola pública, os organismos internacionais propõem uma reforma do ensino voltada ao fortalecimento dos sistemas de informação relacionados à matrícula, assistência, custos, insumos do sistema, capacitação de pessoal em assuntos administrativos, entre outros.

Dentre os temas propostos com vistas às transformações no campo educacional, destacam-se ainda, segundo Gorni (1999, p. 39), a prioridade na educação básica e a melhoria da qualidade e da eficiência da educação como eixos da reforma educativa. O paradigma da democracia participativa propõe a consolidação dos Conselhos Escolares deliberativos, como instrumento de construção coletiva e democrática das propostas político-pedagógicas e o incentivo à organização dos estudantes em todos os níveis.

Segundo a autora tais estratégias aconselham os governos a manterem centralizadas algumas funções, como: fixação de padrões, aquisição e uso de materiais e equipamentos e monitoração do desempenho escolar. Ademais sugere a descentralização e o aumento da autonomia, exigindo a responsabilidade das instituições educacionais quanto aos resultados a serem alcançados.

Com relação à direção da escola, recomenda o citado documento, como medida administrativa que todos os segmentos da comunidade escolar (através de representantes) participem do processo de eleição do diretor do estabelecimento escolar. Também sugere uma maior autonomia para a direção da escola, no que tange à decisão de alocar recursos, contratar ou dispensar pessoal, elaborar calendário escolar, horário de funcionamento da instituição, entre outros.

Ainda propõe que os professores tenham maior autonomia para decidir sobre as práticas pedagógicas, mas respeitem os limites estabelecidos pelo currículo nacional, tais como: padrões, avaliações e Supervisão. Sugere maior participação dos pais e da comunidade propondo as seguintes recomendações: contribuição econômica para sustentação da infra-estrutura da escola, critérios de seleção da escola e maior envolvimento na gestão escolar. (GORNÍ, 1999, p. 40)

Assim a Gestão da Educação ultrapassa hoje as formas técnicas e mecânicas que a caracterizaram durante muitos anos, sem contudo prescindir de al-

guns destes mecanismos, enquanto instrumentais necessários ao seu bom desenvolvimento e ao bom funcionamento da escola, mas apenas como instrumentais a serviço dos propósitos tomados coletivamente e expressos no projeto político pedagógico da escola, que cumpre, desta forma, sua função social e seu papel político-institucional.

[...] a razão de ser da gestão da educação consiste, portanto na garantia de qualidade do processo de formação humana – expresso no projeto-político-pedagógico – que possibilitará ao educando crescer e, através dos conteúdos do ensino, que são conteúdos de vida, hominizá-lo, isto é, torná-lo mais humano.

(FERREIRA, 2000, p.10 -11)

2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA A PARTIR DOS PRINCÍPIOS CONTEMPLADOS NA LEI

De acordo com Dourado (2002), analisando-se o momento histórico após o período ditatorial, compreende-se o motivo da incorporação desse princípio à lei. Um dos motivos que merecem destaque é a expectativa e a necessidade de vivência de relações mais democráticas a partir da década de 1980. O caráter autoritário e centralizador do Estado consolidado durante o regime militar (1964-1985) agora recebe críticas e questionamentos dos setores progressistas que reivindicam a implantação de procedimentos mais transparentes e participação no controle da administração do próprio Estado. Os partidos de oposição incorporaram em suas plataformas de governo, a partir de 1982 perspectivas com cunho participativo e democrático.

Os mecanismos de democratização da gestão do Estado foram constatados no texto da Constituição Federal de 1988, evidenciando um avanço em relação à legislação, no sentido de garantia de acesso à informação e à participação de representantes de setores específicos em órgãos da administração pública. Já na área da educação, a Constituição de 1988 introduziu o princípio da gestão democrática da educação nacional.

No âmbito legislativo ficou mais transparente a instalação e consolidação das expectativas democráticas. Porém a lei representava interesses diversos

e antagônicos, traduzindo os conflitos existentes entre o proposto e o implementado. O texto final da Lei representou o conflito de interesses. Após vários embates, o texto final sobre a gestão democrática apresentou duas questões a serem comentadas no que se refere à Educação. A primeira diz respeito ao adjetivo público, excluindo-se o ensino privado; enquanto que a segunda questão refere-se ao espaço deixado para implementação do princípio da gestão em futuras legislações, uma vez que a redação aprovada consta gestão democrática do ensino público, na forma da lei; não sendo mais retomado o assunto ao longo do texto constitucional.

Ainda em consonância com as propostas internacionais a Constituição Federal promulgada em 1988, em seu Art. 214, estabelece a exigência de um Plano Nacional de Educação, (em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios). Tal exigência implica em tentativa de integrar ações que auxiliem na erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar e melhoria da qualidade do ensino, além da formação para o trabalho e programação humanística, científica e tecnológica do país. (Incisos I a V).

O documento apresentou propostas referentes à Organização da Educação Nacional, particularmente para a configuração do Sistema Nacional de Educação, para a Gestão Democrática da Educação brasileira e para o Financiamento da Educação. Também apresentou diretrizes e metas para a Educação Básica e Superior e para a Formação de Profissionais da Educação. Em relação aos níveis de modalidades de ensino, o documento compreende: A Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos, o Ensino Médio, Educação Profissional e Educação Superior.

(OLIVEIRA, 2000, p. 22).

Respaldadas na Constituição Federal de 1988, leis tais como: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei nº 9394/96, o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, o Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação e o Regimento das escolas, inseriram em seus textos expressões como: Gestão Democrática, Planejamento Participativo, Órgãos Colegiados, Autonomia, Avaliação Institucional, interesses coletivos, cidadania, direito ao trabalho, entre outras.

Diante das novas propostas políticas que envolvem o contexto escolar, Paro (2001, p. 53), chama atenção do educador e ao analisar a LDB 9394/96, argumenta que é bastante vasto o conjunto de determinações constantes na Lei no

que diz respeito à gestão da educação. Nela, vários temas referem-se mais diretamente à democratização da gestão nas unidades escolares.

Quanto à autonomia da escola, é necessário que esta seja detentora de um número mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira efetiva. Paro (2001, p.58) relembra que durante o período da ditadura militar, no Brasil, os educadores investiram fortemente na luta pela autonomia da escola, em oposição ao controle político-burocrático que se impunha as unidades escolares. Agora conclama os educadores para analisar a questão da participação da comunidade na escola, questiona se não seria esta, uma justificativa do Estado para eximir-se de seu dever de arcar com os custos da escola.

Referindo-se à autonomia pedagógica, o autor sugere a necessidade de bases mínimas de conteúdos curriculares, nacionalmente estabelecidos, não deixando os reais objetivos da educação escolar a mercê de grupos e interesses particulares.

No tocante ao planejamento e racionalização das atividades propostas no interior da escola, Paro (2001, p.59), considera que cada vez mais se afirma a participação da comunidade, não apenas como um direito de controle democrático sobre os serviços do Estado, mas também como uma necessidade do próprio empreendimento pedagógico levando ao fortalecimento da participação da comunidade na escola visando a realização de seus propósitos educativos.

A avaliação dos serviços da escola torna-se elemento imprescindível no processo de realização de objetivos em que se constitui a administração escolar. Segundo Paro (2002), tal avaliação não pode consistir-se em aferição do desempenho discente feito pelos professores através de testes e provas ao estilo de concursos e vestibulares.

A verdadeira avaliação comprometida com a apropriação do saber deve levar em conta todo o processo escolar e incluir como avaliadores permanentes aqueles que se beneficiam dos serviços, além dos alunos, seus pais e a comunidade. Tal processo de integração na tomada de decisões pode ser benéfico porque os pais se colocam como interlocutores, diante dos profissionais da escola, especialmente os professores, que passam a ter diante de si, aqueles a quem devem prestar conta da qualidade de seus serviços. Em contrapartida os pais podem inteirar-se

dos problemas da escola, tendo mais condições de reivindicar do Estado providências e soluções, exercendo plenamente o direito de controle democrático do Estado.

Quanto à escolha de dirigentes, Paro (2001) considera altamente positivo a colocação de experiência docente como pré-requisito para o exercício das funções do magistério. Considera igualmente benéfica o estabelecimento de concurso público como norma para ingresso na carreira do Magistério, o que torna o sistema eletivo, capaz de dar legitimidade política ao desempenho de suas funções.

Ainda a Constituição de 1988 e a LDB 9394/96 estabelecem, como princípio, a causa principal, “a origem”, a partir da qual as políticas educacionais devam ser construídas e estabelecidas, e quais práticas profissionais devem ser desenvolvidas para a formação da cidadania e a qualificação para o trabalho. Assim, de acordo com Ferreira (2001), do ponto de vista lógico, normativo, fica claro que toda administração da educação e as práticas profissionais decorrentes, necessitam seguir o que expressa a Lei Magna, em todos os âmbitos e níveis.

Uma das recomendações da Conferência de Educação para Todos, referia-se a gestão democrática que de acordo com Oliveira (1997), através da LDB9394/96, recebeu influência também dos organismos internacionais de financiamento provocando um momento de impacto na educação, pois, se anteriormente havia avanços e retrocessos na implementação da lei, agora, com o poder crescente dos Bancos no âmbito político-educacional obrigou os Estados nacionais a se adaptarem ao ritmo imposto pela reforma.

As reformas em sua maioria são congruentes com os compromissos assumidos pelo Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos. Suas proposições convergem para novos modelos de gestão Assim em suas diretrizes a LDB 9394/96, incorpora também algumas tendências internacionais relacionadas às concepções norteadoras das reformas do ensino em que inclui:

[...] a flexibilidade curricular; flexibilidade de organização administrativa e financeira, com a consolidação da implantação de processos de descentralização e autonomia às redes de escolas; avaliação contínua e somativa de alunos, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; aproveitamento de estudos concluídos com êxito.

(MARTINS, 2002, p.128)

Desse modo, na LDB, contemplam-se diretrizes que permitem às escolas liberdade para os profissionais da educação elaborar, de forma conjunta, a proposta pedagógica da instituição, incluindo currículo e organização escolar, enquanto que aos docentes foi dada a incumbência de zelar pela aprendizagem dos alunos, entendendo-se aprendizagem como a aquisição de competências básicas e essenciais necessárias ao indivíduo para a sua inserção na sociedade, de forma justa e igualitária. (SEED, 2000, p.4)

Ferreira (2000), ao tratar o currículo, afirma que este tornou-se ponto-chave para ser contemplado com conteúdos e práticas voltadas à solidariedade, representatividade social e formação da cidadania. O currículo passa a considerar como finalidade o planejamento de cursos, de disciplinas, de planos de estudo, do elenco disciplinar e seus respectivos conteúdos, sobre a atividade de professores e alunos, ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos, financeiros, os tipos e modos de avaliação além do tempo para sua realização. Também considera a participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, delegando aos sistemas de ensino a definição *das normas de gestão democrática*.

Todos esses princípios implicam uma nova escola, onde novos processos de participação na gestão da escola pública devem ser implementados, envolvendo comunidade, professores, coordenadores, supervisores, orientadores educacionais, pais e alunos na definição das políticas e na orientação para a gestão do sistema com autonomia para a escola.

(DOURADO, 2002, p.153)

Muito embora os legisladores tenham deixado a cargo dos estados e municípios a implementação e a implantação da gestão democrática, com governos podendo estar ou não articulados com os interesses democráticos, segundo Dourado (2002, p.152), o princípio constitucional da gestão democrática do ensino público favoreceu o avanço das políticas educacionais. Permitiu o aumento da participação de educadores, pais, alunos e funcionários na gestão escolar da rede pública. Assim, a gestão já se apresenta sobre forma de experiências em algumas localidades, através do estímulo aos Grêmios Estudantil, à constituição do Conselho Escolar, APMF e à eleição de diretores.

O Conselho Escolar constitui importante espaço de tomada democrática de decisões. Dessa instância de representação participam “diretores, professores, supervisores, funcionários, estudantes, pais e outros representantes da comunidade para discutir, definir e acompanhar o desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola.

A princípio segundo Aredes (1997), o Conselho de Escola tinha caráter consultivo e suas atribuições eram definidas pelo poder executivo; era portanto, um órgão sem poder de decisão na área relativa à parte pedagógica. A Assembléia Legislativa tomou providências para que a escola pública tivesse um órgão com autonomia para decidir seus rumos, o que ocorreu em 1984. Com a aprovação da Lei Complementar nº 375/84, o Conselho Escolar passa de órgão consultivo para deliberativo.

De acordo com o MEC é atribuição do Conselho Escolar deliberar sobre questões político-pedagógicas, administrativas, financeiras; analisar, empreender e viabilizar o cumprimento das finalidades da escola; representar a comunidade escolar e local. Nesta perspectiva, é papel das comunidades locais, participar nas decisões relativas aos rumos, diretrizes e organização da escola, como forma de garantir uma educação de qualidade.

Se a atuação do Conselho Escolar precisa ser garantida na escola que se pretende democrática, o Projeto Político Pedagógico, como norteador da prática educativa, requer, da mesma forma, um processo democrático. De acordo com essa visão, para que o P.P.P. se efetive no cotidiano é necessário que a escola busque a democracia participativa.

Quanto ao Grêmio Estudantil, a princípio sua atuação centrava-se em ajudar a escola, atender à demanda dos/as alunos, de melhor aproveitar o tempo e o espaço escolar. Não se observavam atividades conjuntas com o Conselho Escolar e a APMF. Atualmente o Grêmio Estudantil têm uma função muito importante na formação do jovem, possibilita-lhes a participação nas decisões. O quê, pode vir a favorecer a sua própria integração e atendimento de suas necessidades, aproximando as atividades da escola de acordo com os interesses do educando.

Apostando na fecundidade do processo coletivo, Paro (2004), argumenta que é preciso verificar, na atualidade, em que condições essa participação ocorre investigando as potencialidades e os obstáculos à participação, presentes

tanto na unidade escolar quanto na comunidade, tendo em mente que, tanto uma quanto a outra são resultado de determinações econômicas, sociais e políticas mais amplas. Segundo Paro, é preciso ter consciência de que os avanços que ocorrerem rumo à democratização das relações no interior da unidade escolar ocorrerão em consequência das lutas que se fizerem em toda a sociedade civil.

Nesta perspectiva, a administração da educação passa a ser entendida como instância inerente à prática educativa, privilegiando discussões em que se possa refletir sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa a qualquer forma de discriminação, a importância da solidariedade e do respeito.

Uma das obrigações legais da administração e da Supervisão diz respeito a facilitar a comunicação entre os diferentes segmentos dentro da escola, entre esses e a comunidade, entre a comunidade e as instâncias administrativas.

Portanto, torna-se essencial a vinculação da escola com questões sociais e com valores democráticos, não só do ponto de vista da seleção e do tratamento de conteúdos, como da própria organização escolar. E uma escola só pode ser democrática a partir de uma construção coletiva e permanente. E com uma ação integrada entre supervisão e administração.

Segundo Brabo (2004, p. 64), tanto a Supervisão quanto a administração escolar devem estar a serviço da concretização dos ideais democráticos propagados nas políticas educacionais.

3 O CONSELHO ESCOLAR

De acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento do Conselho Escolar (2004, p.13) o Conselho Escolar constitui-se um dos mais importantes mecanismos de democratização da Gestão de uma escola, representado através de instância colegiada, ou seja, contando com a representação da comunidade educativa, composta por direção, supervisão, orientação, professores, funcionários da escola, alunos, pais e representantes da comunidade local.

Essa participação de representantes dos diferentes segmentos da comunidade escolar e local, favorece a constituição de um espaço de discussão de natureza consultiva, deliberativa e avaliativa. Em conformidade com as políticas e diretrizes educacionais há toda uma legislação educacional, definida pelos espaços parlamentares competentes, influenciados pelos movimentos sociais organizados, que pode ser acionada para favorecer a gestão democrática da escola básica e a existência de Conselhos Escolares atuantes e participativos.

Dentre os princípios que devem nortear a educação escolar, o Art. 206 contido na Constituição de 1988, é reforçado pelo Art. 3º da LDB nº 9394/96, na qual consta-se de forma explícita “a gestão democrática do ensino público, na forma da Lei e da legislação dos sistemas de ensino”. (inciso VIII do art. 3º da LDB). Nessa perspectiva, segundo o Estatuto do Conselho Escolar, quanto mais ativa e ampla a participação dos membros do Conselho na vida da escola, maiores serão as possibilidades de fortalecimento dos mecanismos de participação e decisão coletiva.

As atribuições do Conselho Escolar dependem das diretrizes do sistema de ensino e das definições que a comunidade escolar lhe impinge. Segundo o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004, p. 43) é fundamental que a instituição educativa tenha autonomia para elaborar o Regimento da escola, sendo que este, construído de forma coletiva, constitui-se em referência legal básica para o funcionamento da unidade escolar.

Até pouco tempo, centralizava-se nas mãos do diretor a tomada de decisões, pouco partilhando com a comunidade escolar. Atualmente, a complexidade das tarefas de gestão e organização da escola, o avanço teórico-prático da educação e da gestão, e a democratização das relações escolares começam a interferir na lógica tradicional. A organização e a gestão da escola passam a ser assunto dos diferentes segmentos que compõem a comunidade escolar. Nesse cenário, questões como avaliação educacional, planejamento escolar, calendário, Projeto Político-Pedagógico, eleições, festas e muitas outras atividades e decisões contam com a participação cada vez maior dos pais, dos estudantes, dos professores e dos funcionários.

As mudanças acarretam a necessidade de se pensar o processo de organização e os mecanismos de participação na escola e, ainda, de estruturar a gestão com a participação de outros membros além do diretor. Nessa direção, as

escolas passam a contar com a equipe pedagógica, envolvendo, coordenadores, supervisores, orientadores, professores e funcionários que, no espaço escolar trabalham coletivamente com o diretor, buscando soluções e alternativas para melhorar o funcionamento das escolas. O Conselho Escolar surge como um aliado na luta pelo fortalecimento da unidade escolar e pela democratização das relações escolares.

Paro (2001) ao tratar a gestão escolar, considera que o processo de democratização da escolha de diretores tem contribuído para se repensar a gestão e o papel das lideranças na escola. Segundo o autor, há uma tendência crescente de entender o diretor como líder da comunidade e como gestor público da educação e não como mero representante de um determinado governo.

Em uma unidade escolar, normalmente, o diretor assume o papel de coordenador das atividades gerais da escola, partilhando-as com os diferentes segmentos da escola. Esse processo de mudança, amplia o estabelecimento de ações compartilhadas na escola e fortalece a forma de organização coletiva. Assim, segundo Paro (2001, p. 81-82) definir as atribuições e o papel político da equipe gestora e do Conselho Escolar torna-se fundamental para o avanço da gestão de forma democrática na escola.

Dentre as principais atribuições do Conselho destacam-se sua função de coordenação do coletivo da escola e a criação de mecanismos de participação. A participação efetiva no processo de escolha do diretor da escola, constitui-se uma de suas ações de maior relevância, haja vista que, o Conselho de Escola quando dotado de funções diretivas, assume uma co-responsabilidade juntamente com o diretor. O Conselho, na condição de entidade coletiva, fica menos vulnerável, podendo tomar medidas ousadas, sem que uma pessoa sozinha, corra o risco de ser punida pelos escalões superiores. De acordo com Paro (2001) tal entendimento supõe que o dirigente da escola, neste caso o conselho, detenha maior legitimidade e maior força política, posto que representam todos os setores da escola. Seu poder de representação, para reivindicar benefícios para a escola, seria diferente daqueles buscados de forma isolada.

O capítulo II, do Estatuto do Conselho Escolar, ao tratar sua Natureza e Fins, apresenta a **função deliberativa** como referente à tomada de decisões relativas às diretrizes e linhas gerais das ações pedagógicas, administrativas e financeiras quanto ao direcionamento das políticas públicas desenvolvidas no âmbito

escolar. Decide sobre o P.P.P. e outros assuntos da escola, aprova encaminhamentos de problemas, garante a elaboração de normas internas e o cumprimento das normas dos sistemas de ensino, além de decidir sobre a organização e o funcionamento geral da escola, propondo à direção as ações a serem desenvolvidas. Elabora normas internas da escola sobre questões referentes ao seu funcionamento nos aspectos pedagógico, administrativo e financeiro.

A **função consultiva** refere-se à emissão de pareceres para anular dúvidas e tomar decisões quanto às questões pedagógicas, administrativas e financeiras, no âmbito de sua competência. Possui um caráter de assessoramento, analisando as questões encaminhadas pelos diversos segmentos da escola e apresenta sugestões ou soluções, que poderão ou não ser acatadas pela direção da unidade escolar. A **função avaliativa** se refere ao acompanhamento sistemático das ações educativas desenvolvidas pela unidade escolar, objetivando a identificação de problemas, propondo alternativas para melhoria de seu desempenho, garantindo a transparência do processo pedagógico, administrativo e financeiro. A **função fiscalizadora**, ou seja, de avaliação, acompanha a execução das ações pedagógicas, administrativas e financeiras, avaliando e garantindo o cumprimento das normas das escolas e a qualidade social do cotidiano escolar. O Conselho ainda possui a **função mobilizadora** quando promove a participação, de forma integrada, dos segmentos representativos da escola e da comunidade local em diversas atividades, contribuindo para a efetivação da democracia participativa e para a melhoria da qualidade social da educação.

O Estatuto em seu Art. 5º esclarece que o Conselho Escolar não tem finalidade ou vínculo político-partidário, religioso, racial, étnico. Não possui fins lucrativos ou de qualquer outra natureza, a não ser aquela diretamente ligada à atividade educativa da escola, prevista no Projeto Político-Pedagógico. Em seu Art. 8º o documento esclarece que o Conselho Escolar abrange toda a comunidade escolar tendo como principal atribuição aprovar e acompanhar a efetivação do Projeto Político-Pedagógico da escola, eixo de toda e qualquer ação a ser desenvolvida no estabelecimento de ensino. Assim, a atuação de qualquer integrante do Conselho Escolar deve visar o interesse dos alunos, inspirados nas finalidades e objetivos da educação pública, definidos no seu Projeto Político-Pedagógico, para assegurar o cumprimento da função da escola que é ensinar.

De acordo com o Estatuto a construção coletiva e permanente da qualidade da educação pública deve estar diretamente vinculada a um projeto de sociedade. Assim, a qualidade de ensino e a competência político-pedagógica são elementos indissociáveis num projeto democrático de escola pública.

Numa perspectiva emancipadora, de acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004, p. 36) o projeto Político-Pedagógico elaborado apenas pela coordenação pedagógica da escola não consegue representar os anseios da comunidade escolar, devendo ser organizado de forma coletiva. Forma que privilegie a legitimidade, a transparência, a cooperação, a responsabilidade, o respeito, o diálogo e a interação, em todos os aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros da organização do trabalho escolar.

Para essa elaboração coletiva, torna-se necessário considerar a experiência acumulada pelos profissionais da educação de cada escola, a cultura da comunidade e os currículos locais, a troca de experiências educacionais, bibliografia especializada, as normas e diretrizes do sistema de ensino e as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais. Tais aspectos devem ser considerados visando coerência com o projeto da sociedade efetivamente comprometido com os interesses e as necessidades da grande maioria excluída da sociedade.

O diretor da escola atua como coordenador na execução das deliberações do Conselho Escolar e também como o articulador das ações de todos os segmentos, visando à efetivação do P.P.P. na construção do trabalho educativo, podendo ou não, ser o presidente do Conselho Escolar, conforme estabelecido no Regimento Interno da Escola.

Em consonância com as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação a organização do trabalho pedagógico, a cargo do Pedagogo/Supervisor, consiste em coordenar, implantar e implementar, no estabelecimento de ensino, as diretrizes pedagógicas da escola com o apoio do corpo docente, conselho de classe e responsável pela biblioteca da escola.

No processo de elaboração do P.P.P. da escola, compete ao Conselho Escolar debater e tornar claros os objetivos e os valores a serem coletivamente assumidos, assim como, a definição de prioridades, a contribuição para a organização do currículo escolar e a criação de um cotidiano de reuniões de estudo e reflexão contínuas, que inclua, principalmente, a avaliação do trabalho escolar. Tal pro-

cesso visa o combate à improvisação e as práticas cotidianas que se mostram incompatíveis com os objetivos e as prioridades definidos, ou seja, visa a criação de mecanismos pedagógicos que vão ao encontro da melhoria da prática docente. A comunidade escolar ao assumir a função de estimular e desencadear uma contínua realização e avaliação do P.P.P. das escolas, acompanhando e interferindo nas estratégias de ação,, contribuindo decisivamente para a criação de um cotidiano escolar, no qual a escola e a comunidade se identificam no enfrentamento não só dos desafios escolares, mas dos graves problemas sociais vividos.

Nesta perspectiva os objetivos do Conselho Escolar são elencados da seguinte forma: realizar a gestão escolar numa perspectiva democrática, contemplando o coletivo, e valorizando as propostas educacionais contidas no Projeto Político-Pedagógico da escola. Constituir-se em instrumento de democratização das relações no interior da escola, ampliando os espaços de efetiva participação da comunidade escolar nos processos decisórios sobre a natureza e a especificidade do trabalho pedagógico escolar. Articular a integração e a participação dos diversos segmentos da comunidade escolar na construção de uma escola pública de qualidade. Estabelecer políticas e diretrizes norteadoras da organização do trabalho pedagógico na escola, a partir dos interesses e expectativas histórico-sociais, em consonância com as orientações da SEED e a legislação vigente. Acompanhar e avaliar o trabalho pedagógico desenvolvido na escola pela comunidade escolar, realizando as intervenções necessárias para a construção da escola pública, além de garantir o cumprimento da função social e da especificidade do trabalho pedagógico da escola numa perspectiva democrática.

Quanto à sua composição, o Conselho Escolar deve privilegiar a possibilidade de efetiva participação valorizando a representatividade, a disponibilidade e o compromisso. Ainda de acordo com o princípio da representatividade, que abrange toda a comunidade escolar, terá assegurada na sua constituição a seguinte proporcionalidade: 50% para a categoria de profissionais da escola, diretor, equipe pedagógica, corpo docente, funcionários administrativos e de serviços gerais e 50% para a categoria comunidade atendida pela escola, alunos, pais de alunos, representantes da APMF, representante do grêmio estudantil e representante dos movimentos sociais organizados.

O Conselho possui como característica básica um espaço permanente de debates, de articulação entre os vários setores da escola, reunindo-se periodicamente, tendo em vista o atendimento das necessidades educacionais e os encaminhamentos necessários à solução de questões pedagógicas, administrativas e financeiras, que possam interferir no funcionamento da mesma. Outra característica é o encaminhamento de ações que visem à organização e funcionamento da escola, compatíveis com a política educacional da Secretaria de Estado da Educação, responsabilizando-se pelas suas deliberações, evitando burocratizar o desenvolvimento da ação pedagógica e administrativa da escola.

Das atribuições do Conselho Escolar destacam-se a aprovação, acompanhamento e efetivação do Projeto Político-Pedagógico da escola. Análise e aprovação do Plano Anual da escola, com base no projeto político-pedagógico. Criação e garantias de mecanismos de participação efetiva e democrática na elaboração do P.P.P. e Regimento Escolar, incluindo suas formas de funcionamento aprovados pela comunidade escolar. Acompanhamento e avaliação do desempenho da escola face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas no Plano Anual, redirecionando as ações quando necessário. Definição de critérios para utilização do prédio escolar, observando os dispositivos legais. Análise de projetos elaborados ou em execução por qualquer membro dos segmentos que compõem a comunidade escolar, no sentido de avaliar a importância dos mesmos no processo educativo. Propor alternativas de solução a questões de natureza pedagógica, administrativa e financeira, detectadas pelo próprio Conselho Escolar, bem como as encaminhadas por escrito pelos diferentes participantes da comunidade escolar. Articular ações com segmentos da sociedade que possam contribuir para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Elaborar ou reformular o Estatuto do Conselho Escolar sempre que se fizer necessário, de acordo com as normas da Secretaria de Estado da Educação e legislação vigente. Definir e aprovar o uso de recursos destinados à escola mediante Plano de Aplicação. Promover círculos de estudo de formação continuada a partir das necessidades detectadas. Aprovar e acompanhar o cumprimento do Calendário Escolar observada a legislação vigente e diretrizes emanadas da SEED. Estabelecer critérios para aquisição de material escolar, ou outros. Zelar pelo cumprimento dos Direitos da Criança e do Adolescente, com base na Lei nº 8.069/90 – ECA. Avaliar sistematicamente, as informações referentes ao uso dos recursos financeiros, os serviços prestados pela escola e os resultados pedagógicos obtidos.

Acompanhar a evolução dos indicadores educacionais (abandono escolar, aprovação, aprendizagem, entre outros) propondo, quando se fizer necessário, intervenções pedagógicas e ou medidas socioeducativas visando à melhoria da qualidade social da educação. Além de fiscalizar a gestão administrativa, pedagógica e financeira da unidade escolar.

O Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004, p. 49) quando trata da democratização da escola argumenta que se torna fundamental a convivência harmônica entre o Conselho Escolar e os outros poderes constituídos tais como a direção e outras instâncias de poder na comunidade escolar. As reuniões, bem como as assembléias-gerais devem ser convocadas sempre que se fizerem necessário. Tanto as assembléias quanto as reuniões do Conselho Escolar devem ser realizadas com a presença da maioria dos representantes, sendo todas as discussões, votações e decisões registradas em atas, posteriormente lidas, aprovadas, assinadas e colocadas à disposição da comunidade escolar.

A organização estudantil, na instituição educativa que tenha como objetivo formar indivíduos participativos, críticos e criativos, adquire papel central, como mecanismo de participação dos estudantes nas discussões do cotidiano escolar e em seus processos decisórios. Assim, o Conselho Escolar beneficia-se com a existência de outros espaços de participação na escola, como o Grêmio Estudantil, e a Associação de Pais, Professores e Funcionários. A participação nesses espaços contribui para a aprendizagem da função política da educação e para o aprendizado da significação democrática. A vivência de discussão e participação possibilita o fortalecimento da organização política.

Assim, de acordo com o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004, p. 43) a autonomia da unidade escolar e a democratização da educação, e conseqüentemente a construção da gestão democrática, exigem a participação dos diferentes segmentos. Para tanto, as formas de escolha e a implantação ou consolidação de Conselhos Escolares e de outras instâncias de participação constituem passo importante para a democratização dos processos decisórios, possibilitando a implementação de uma nova cultura desenvolvida por meio do aprendizado coletivo e do partilhamento do poder.

3.1 A Concepção de Autonomia

A autonomia da escola para experienciar a gestão participativa encontra-se prevista no Art. 17 da LDB 9394/96, afirmando que: “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público”.

A autonomia passa a ser interpretada segundo Martins (2002) como um:

paradigma que orienta os movimentos de trabalhadores para a prática de ação direta contra o capital, propondo a superação de antagonismos fundantes das relações sociais de produção: a divisão entre o trabalho intelectual e manual; a cisão entre quem decide e quem executa; a separação entre dirigentes e dirigidos, enfim, indica uma nova distribuição de poder.

(MARTINS,2002, p.32)

No momento em que surge como possibilidade a participação da comunidade nos rumos da escola pública, buscar a concepção de autonomia favorece na interpretação das diferentes formas de execução das ações a serem desenvolvidas nesse espaço. O trabalho na escola, antes concentrado nas mãos de um diretor, autoridade única, que o exercia de forma burocratizada, nesta perspectiva é incentivado a ser realizado de forma colegiada com participação da comunidade, diretor e equipe pedagógica. A comunidade é incentivada a perceber-se como parceira e articuladora das diversas instâncias presentes na escola; ainda nesta perspectiva a escola, através da gestão, passa a ter maior autonomia para buscar solucionar seus problemas.

Flores (1996, p.119), em seus estudos ao referir-se à autonomia da escola, diz que não se pode deixar de levar em conta dois elementos fundamentais: o seu conceito e as condições impeditivas para sua viabilização. Segundo o autor, a autonomia se conceitua como liberdade de ação e decisão, diante dos órgãos centrais, e como maior independência da ampla comunidade escolar composta por educadores, pais, funcionários e comunidade. Enquanto Martins (2002) considera que o termo autonomia passou a conter uma pluralidade de interpretações, posteriores às versões utilizadas pelos tecnocratas, anarquistas, comunistas,

proletários, humanistas e cientistas. Porém, não se pode separar a idéia de autonomia de sua significação política e econômica, ou seja, o auto governo, a capacidade do sujeito de exercitar sua própria formação com independência.

No cenário educacional, Ferreira (1998, p. 94), argumenta que, desde a Lei 4024/61 até a Lei Federal 5692/71, a palavra autonomia foi pouco utilizada na área da educação e nunca teve um significado mobilizador que mostrasse uma direção para a solução dos problemas da educação no Brasil.

O termo autonomia, na LDB 9394/96 chamou atenção, ao centralizar esforços para a instalação e efetivação dos Conselhos nas escolas, com o objetivo de propiciar às mesmas, liberdade de formular e executar seu projeto educativo. Isto torna-se mais preciso em seu Art. 14, quando afirma que:

os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

Dando suporte a tal proposta, o Plano Nacional de Educação – PNE, é aprovado como Lei nº 10 172, em 09 de janeiro de 2001. Seu surgimento advém do debate entre proposta encaminhada pelos movimentos sociais organizados, sob a denominação de Plano Nacional de Educação e outra emitida pelo Poder Executivo, na qual prevaleceu a proposta do Executivo, que acabou incorporando alguns pontos defendidos pelos segmentos sociais organizados.

O Plano estabelece objetivos e prioridades que devem orientar as políticas públicas de educação durante um período de dez anos. Dentre os objetivos à serem alcançados destacam-se a democratização da gestão do ensino público, salientando-se a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto político pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes, bem como a descentralização da gestão educacional, com fortalecimento da autonomia da escola e garantia de participação da sociedade na gestão da escola e da educação.

O Art. 10º da LDB 9394/96, também prevê, em seu inciso III, a existência de Planos Estaduais de Educação, visando uma articulação desses

planos com as diretrizes do Plano Nacional. Assim, a Lei nº 10 172/2001, estabelece, em seu art. 2º, que os municípios deverão com base no PNE, elaborar planos decenais correspondentes.

Respalhada em tais leis o termo autonomia é retomado com maior ênfase após sua regulamentação pela Deliberação 014/99 do Conselho Estadual de Educação que propõe às escolas autonomia financeira, administrativa e pedagógica.

Souza (2003, p.58), ao tratar da autonomia no âmbito escolar, organiza-a sob três vertentes destacadas a seguir:

A autonomia administrativa apresenta-se como capacidade da escola para elaborar e gerir seus projetos, definir sua forma de gestão, bem como indicar dirigentes por meio de processo eleitoral e constituir conselhos escolares com funções deliberativa, consultiva e fiscalizadora.

A autonomia financeira apresenta-se como capacidade de administração de seus próprios recursos. A autonomia é total quando a instituição administra todos os recursos destinados pelo Poder Público e é parcial quando administra apenas parte dos recursos.

A autonomia pedagógica é direta e específica e está voltada à elaboração e ao desenvolvimento da Proposta Pedagógica da escola. Neste caso diz respeito à construção da identidade da escola, à consciência de sua função social, à organização curricular e à capacidade auto-avaliativa. Neves (2000, p. 98), recorrendo à filosofia, ao tratar o termo autonomia, alerta para uma possível contradição e diz que a autonomia não exclui uma relação sistêmica. Segundo a autora, o fato de a escola ser autônoma não impede que ela obedeça a diretrizes gerais, a um núcleo básico de conhecimentos ou currículo. Como a escola está inserida num sistema nacional de educação, concorda-se que ela seja regida por leis comuns a todo esse sistema contudo, se esta só recebe ordens, leis e deliberações, possivelmente corre o risco de transformar-se apenas em órgão tutelado.

Porém deve-se levar em consideração que cada escola possui também suas especificidades baseadas nos padrões sociais da comunidade na qual encontra-se inserida. E a não observação destas especificidades poderá permitir a transformação do espaço escolar em espaço cumpridor de rituais burocráticos, fato gerador da redução de sua própria capacidade de mediação.

Assim, o exercício de democratização do espaço público, permite à escola conquistar o direito de possuir leis próprias que condicionam sua relação com os órgãos centrais, ao mesmo tempo que a tornam responsável pela prestação de contas de suas ações.

De forma paralela, a autogestão aparece como possibilidade de rompimento com a tradição centralizadora, burocratizada e antidemocrática de administração, planejamento e avaliação; porém, segundo Martins (2002), experiências autogestionárias ainda esbarram em normatizações externas e relacionamentos sociais que se encontram impregnados na dinâmica de funcionamento da sociedade. Dessa forma, a escola não pode autogerir-se, por estar envolvida com serviços sociais determinados por um amplo conjunto de fatores.

No contexto, algumas escolas buscam autonomia aproveitando brechas contidas na lei e fazendo delas “suas aliadas na consecução de objetivos comuns e estabelecendo metas para serem cumpridas individualmente e no coletivo”. (Souza, 2003, p. 54), enquanto outras partem mesmo para as “infidelidades normativas”, contornando preceitos legais que impedem ou dificultam a tomada de decisão.

Neves (2000, p.99) conclui tais considerações afirmando:

a autonomia da escola não deixa de ser autonomia por considerar a existência e a importância das diretrizes básicas de um sistema nacional de educação. Da mesma forma, assim como a democracia sustenta-se em princípios de justiça e igualdade que incorporam a pluralidade e a participação, a autonomia da escola justifica-se no respeito à diversidade e à riqueza das culturas brasileiras, na superação das marcantes desigualdades locais e regionais e na abertura à participação. Assim, pode-se reafirmá-la como a categoria por meio do qual a escola insere-se na totalidade do sistema educacional ao mesmo tempo em que o transcende para, por intermédio de seu projeto político-pedagógico, servir cada vez melhor seus alunos, realçando o papel mediador e transformador da educação.

Flores (1996, p. 119) ainda sustenta que, apesar das dificuldades, não se pode deixar de pensar na autonomia como algo possível quando colocada como ideal, numa escola em que se desenvolve um trabalho coletivo e participante; deve-se considerar como pressuposto que esta maneira de trabalhar (em que cada

um dos envolvidos participa de forma plena, consciente e responsável) é a melhor maneira de atender as necessidades concretas da sociedade atual.

Como apoio e impulso na democratização da educação e da gestão da escola, visando estimular a criação e consolidação dos Conselhos Escolares surge o Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares no ano de 2004.

A atuação consistente do Conselho implica apoio à outras lutas, tais como, as que reivindicam condições materiais de infra-estrutura das escolas, valorização dos profissionais da educação (formação continuada e salários dignos), entre outras proposta que devem ser fortalecidas e encaminhadas pelos organismos sociais, tais como: sindicatos, associações de educadores, entidades acadêmico-científicas da área educacional. De acordo com os organizadores do Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004, p. 29), o programa não pode substituir políticas públicas de maior amplitude, mas poderá alicerçar uma nova prática escolar que supere concepções meramente burocráticas e formais de gestão, possibilitando efetivos processos democráticos de gestão escolar, apoiados pela criação e funcionamento dos Conselhos Escolares.

3.2 O Conselho Escolar e o Projeto Político Pedagógico da Escola

A autonomia pode ser traduzida na escola pela construção da Proposta Pedagógica, prevista na LDB 9394/96 quando assegura a participação de alunos, professores, pais, funcionários e demais interessados pelo desenvolvimento do trabalho. Porém mesmo contemplada na Lei, em seu aspecto formal e legal, segundo Souza (2003) ainda não se garante a condição de seu exercício de forma prática.

Acompanhar o desenvolvimento da prática educativa, do processo ensino e aprendizagem, deve ser o foco central do Conselho Escolar. Sua função político-pedagógica se expressa no olhar comprometido desenvolvido durante todo o processo educativo, tendo como foco privilegiado a aprendizagem expressa pelo

planejamento, implantação, implementação e avaliação das ações da escola. Nesse acompanhamento, o Conselho Escolar participa da elaboração do P.P.P. num processo permanente de acompanhamento e avaliação. Tais momentos servem como diagnóstico, indicador de aspectos a serem revistos na prática cotidiana da escola, bem como, nos procedimentos propostos.

O Projeto Político Pedagógico deve ter como objetivo primordial a organização do trabalho pedagógico. O P.P.P. apresenta-se articulado ao compromisso sócio-político ao preocupar-se com a formação de um determinado tipo de homem ao mesmo tempo em que torna-se pedagógico por definir ações educativas e possuir características necessárias às escolas para cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. O P.P.P. tem a ver com a organização do trabalho da escola como um todo e como organização da sala de aula (ação educativa), incluindo relação com o contexto social imediato, trabalhar conflitos, superar relações competitivas e autoritárias. procurando preservar a visão de totalidade.

De acordo com o Programa de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (2004) uma das funções primordiais do Conselho Escolar é fundamentalmente político-pedagógica. É política, não no que se refere a política partidária, mas sim na medida em que estabelece as transformações, de forma consciente e intencional, desejáveis na prática educativa escolar. É pedagógica, ao estabelecer os mecanismos necessários para que essa transformação realmente aconteça.

A primeira atividade que o Conselho Escolar deve buscar desvendar, segundo Veiga (1998), discutir e definir o tipo de educação a ser desenvolvido na escola, para torna-la uma prática democrática e comprometida. A opção da escola pela transformação da realidade, através da educação emancipadora, portadora de um caráter político-pedagógico, pode vir a ser mediadora de algumas mudanças sociais.

Em segundo plano é preciso romper com a lógica massificadora da escola, que tem historicamente desconsiderado a diversidade de opiniões, posturas, aspirações e demandas dos atores sociais que agem no seu interior. É preciso respeitar e criar condições para o desenvolvimento das potencialidades e para o atendimento das necessidades específicas dos estudantes. Assim, o respeito ao pluralismo torna-se garantia de um ambiente efetivamente democrático na escola.

Segundo Veiga (1998), o P.P.P., como instrumento de planejamento coletivo, procura resgatar a unidade do trabalho escolar, garantindo que não haja uma divisão entre os que planejam e os que executam. Assim, o Conselho Escolar necessita zelar pela dimensão unitária do trabalho desenvolvido na escola, resgatando a função educativa de todos os que atuam em seu espaço.

Gentili (1994) ao analisar a questão da qualidade da educação compatível com a educação emancipadora afirma que convém verificar qual a lógica predominante que envolve as políticas públicas nos últimos anos. O conceito de qualidade da educação que prevalece nas políticas públicas, segundo o autor, foi construído a partir do argumento de que o Brasil havia atingido a quase universalização do ensino fundamental. Tal concepção apontou para um número suficiente de escolas e salas de aula para todos. A existência de crianças e jovens fora da escola era atribuída apenas à reprovação e à evasão escolar. Nessa concepção, a qualidade se reduz à superação do problema da reprovação e da evasão e não mais a sua democratização.

Segundo Gentili (1994) essa visão tem sido utilizada no discurso utilitarista que reafirma uma postura que nega o processo educativo emancipador. A discussão sobre a importância da democratização como política para a educação e para a gestão implica compreender que a democratização da educação não se limita ao acesso, mas envolve e garante, também, a prática democrática que se desenvolve no interior da escola. Gentili (1994) considera que a qualidade total, ou seja, gestão por resultados, desenvolvem padrões elitistas e excludentes ditados pelo mercado. Tais padrões acabam por fazer com que a educação contribua para aumentar as desigualdades existentes no Brasil.

De acordo com Gentili (1994) na educação emancipadora, o sentido de qualidade precisa ser decorrente do desenvolvimento das relações sociais (políticas, econômicas e culturais) contextualizadas e sua gestão contribuir para o fortalecimento da escola pública, construindo uma relação efetiva entre democratização e qualidade. Uma educação de qualidade visa à emancipação dos sujeitos sociais. A partir da concepção de mundo, sociedade e educação, que a escola procura desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes que irão encaminhar a forma pela qual o indivíduo vai se relacionar com a sociedade, com a natureza e consigo mesmo. Assim, a escola de qualidade é aquela que rompe com

modelos ou padrões preestabelecidos, contribuindo com a formação no aspecto cultural, antropológico, econômico e político, intimamente ligado à transformação da realidade e à emancipação dos sujeitos sociais.

Num processo educativo dialético, todos aprendem e todos ensinam, numa construção coletiva do conhecimento. O processo é revelado nas condições da escola e na ação do professor, entre outros. Nesta perspectiva torna-se necessário aos participantes do Conselho Escolar uma visão global da escola, que contemple: O contexto social no qual a escola encontra-se inserida; as condições da escola para uma aprendizagem relevante, os mecanismos utilizados na gestão democrática na escola, a atuação dos trabalhadores em educação no processo educativo e o desempenho escolar dos estudantes.

De acordo com Gentili (1994), numa democracia, o setor público tem o dever de ser transparente para a sociedade. Nesse sentido, a escola precisa divulgar suas ações para toda a comunidade escolar e local. A avaliação empreendida pelo Conselho Escolar, junto com a direção da escola, serve como um mecanismo para esse fim. O sentido ético tem que permear todas as ações além de ser a chave para o sucesso do processo democrático.

4 O CONTROLE EDUCACIONAL NO REGIME DEMOCRÁTICO: OS RESQUÍCIOS DE UMA FORMAÇÃO TRADICIONAL

O movimento neoliberal, no final de 1980, com o *slogan da qualidade total*, na educação, retoma a concepção privada, almejando satisfazer o paradigma de: necessidade de habilidades e saberes para a inserção eficaz dos sujeitos no mercado de trabalho. A proposta neoliberal segundo Gentili (1996), confia na lógica mais prática do livre mercado aplicado aos serviços sociais e à educação. Os bancos internacionais passam a financiar propostas que contemplem a universalização dos direitos sociais básicos.

Nesta fase, geram-se novos padrões administrativos, novos processos com base tecnológica moderna, fundamentados na informática, na incorporação da microeletrônica, da biotecnologia e nos processos produtivos. Tais

processos exigem uma maior qualificação geral dos trabalhadores. Diante da necessidade de um projeto nacional que favoreça a área econômica, social e política, a educação se coloca como uma área estratégica.

Diante das exigências propostas pela realidade atual, os profissionais da educação também são incentivados segundo Medina (1995) a analisarem os vestígios de sua formação tradicional, orientada pela pedagogia tecnicista e pela ideologia do desenvolvimento e segurança nacional.

O caráter de treinamento e orientação permeia a formação dos profissionais graduados, num período em que a ação supervisora recebe forte influência das teorias administrativas e organizacionais. Neste contexto ocorre a divisão do trabalho na escola. As funções técnicas encarregavam-se de delegar o poder de decisão ao especialista da educação, acerca de determinadas etapas do processo educativo, parcelarizando a função docente. Procedimentos para definir objetivos, planejar, estabelecer estratégias, conteúdos e avaliar, tornaram-se rituais obrigatórios e formais, copiados de ano para ano, retirando do professor os atos e processos inerentes à sua função.

A divisão do trabalho passa a ser a racionalização ou aperfeiçoamento da forma de fazer as coisas, sem questionar conteúdo, ritualizando procedimentos. Os resquícios dos processos acadêmicos daquela fase, não priorizaram uma análise sociológica e política a respeito da sociedade, da educação, das novas manifestações culturais e da própria identidade dos sujeitos em formação.

O exercício da profissão ainda apresenta um elevado perfil burocrático em determinadas instâncias, talvez pela possibilidade da influência dos formadores (professores graduados durante o período do tecnicismo), confundirem a realização das mudanças que se fazem urgentes na escola.

Relembrando os desdobramentos Pós-Ditadura que envolve a Supervisão Escolar, Falcão Filho (1990) salienta o ataque sistemático desencadeado por certos educadores contra os Especialistas de Educação, em particular os Supervisores. Tais críticas caracterizavam-se por apontar e transformar aspectos negativos da ação de alguns supervisores em características da *função* da Supervisão, questionando sua própria existência, ou seja, sua identidade.

Segundo Falcão Filho (1990, p.17), a preocupação em apontar as deficiências, sem reconhecer a necessidade da Supervisão, escondia o propósito

político de provar a sua ilegitimidade com o objetivo de extingui-la. A crítica de que ela existia em razão de um tipo de divisão do trabalho característico do sistema capitalista, por conseqüência, decorrente do sistema de produção, que, aplicado na fábrica capitalista, estende-se à escola, transformara a Supervisão em representante do sistema.

Entendida como representante do sistema, a Supervisão impõe à escola seus valores, políticas e normas, frutos de uma sociedade capitalista. Nesta perspectiva o Supervisor passa a ser entendido na escola como elemento encarregado de manter e reproduzir os valores, as políticas e as normas do sistema. Tal visão faz concluir que o aparecimento da Supervisão na escola teria sido parte de um plano que visava parcelar a produção pedagógica, ou o processo de ensino e aprendizagem, que sempre estivera a cargo do professor, de forma que o professor perderia a visão do todo e a possibilidade de geri-lo. O fato permitiria que o professor pudesse ser controlado em suas dificuldades técnicas por alguém estranho ao processo, ou seja, o Especialista em Educação.

De acordo com Falcão Filho (1990) essa crítica procura provar que a Supervisão, não tendo uma produção própria, alimenta-se (expropria) da produção de outro profissional, neste caso o professor. e o mau desempenho de alguns supervisores, ao invés de ser creditado ao profissional, é transferido para a função.

Paralelamente ao contexto, o Supervisor reage com críticas ao desempenho do professor; afirmando que os alunos não aprendem porque os professores não são adequadamente formados para atender à realidade presente na escola, além de não dominar conteúdo e não conseguir manter a disciplina em sala de aula. Neste espaço de tempo, uma situação conflituosa se instala, com a revolta dos professores que alegam que a ação autoritária do Supervisor os impede de desenvolver seu trabalho em sala de aula.

Os Supervisores, não conseguindo reagir ao conflito posto, pelo fato de estarem acostumados ao pensamento doutrinário, para justificar sua permanência na escola, refugiam-se em meio às atividades burocráticas, desempenhando ações junto à secretaria e à direção da escola, coordenando conselhos de classe, programando reuniões, confeccionando boletins de aproveitamento e realizando outras atividades. Tal comportamento serviu para aumentar o desconforto existente no relacionamento dos funcionários da escola.

Medina (1995, p.79) constata quê, a partir desse momento, tanto a história da educação brasileira quanto a Supervisão Escolar passaram a ser vistas, sob enfoques diferenciados. Um dos pontos de vista centrava-se na proposta de educação gerada no seio dos grupos que detinham o poder, marcado pela redefinição das forças produtivas da sociedade capitalista enquanto o outro apontava para a história, ainda não contada da luta de classes populares pelo acesso à escola.

Junto a essa luta se estendia a conquista dos direitos sociais básicos, a saúde, a moradia, a alimentação, a jornada de trabalho, o salário e a previdência social, tudo isso somado à participação política. A supervisão passa a viver o período mais crítico de sua história durante a década de 1980, quando os professores relutam em admitir um espaço na escola para o Especialista da Educação.

Nogueira (1989, p.55) aponta que nesta época, como parte do cenário nacional marcado por greves e protestos da classe trabalhadora, as associações estaduais dos supervisores educacionais realizam em diversas capitais do Brasil o Encontro Nacional de Supervisores de Educação (ENSE), com intuito de promover a mediação no espaço educacional, a melhoria e a expansão da Supervisão Educacional brasileira. Além de incitar a reflexão sobre o curso de Pedagogia, a formação docente, exercício profissional na Educação, reativam, reestruturam e criam entidades representativas de classes profissionais.

Nogueira (1989) argumenta que entre as entidades representativas, que receberam maior destaque citam-se 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), contemplando uma ideologia voltada para a dimensão política do ato educativo, chamando atenção do compromisso do educador como agente de transformação da realidade social e ainda incitando à necessidade de engajamento destes profissionais nos movimentos populares.

Hidalgo (1999, p. 70), reportando-se a Medeiros e Rosa (1985, p. 86), enfatiza que 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 pela regulamentação da profissão.

Ainda no governo do presidente João Figueiredo, entre os despachos publicados posteriormente em Diário Oficial datado de 19 de julho de 1982, tornou-se pública a mensagem de nº 304 que justificava o veto ao projeto de lei. Tal publicação foi analisada posteriormente, por alguns autores como descaso do poder público para fazer regulamentar o exercício da profissão do supervisor educacional.

Retomando a discussão sobre a identidade da Supervisão Educacional, em resposta aos educadores que teceram críticas à ação do Supervisor na escola, Falcão Filho (1990, p.21) entende que os argumentos colocados pelos críticos não impedem de reconhecer que continua existindo um significativo número de Supervisores cuja prática acaba sendo produto típico do “modo de produção capitalista”. E, conseqüentemente, esses profissionais fazem jus às críticas que lhes são atribuídas. Para esses Supervisores o exercício de supervisão é o único responsável pela qualidade do ensino e também pela organização, planejamento e controle das atividades docentes.

Tais Especialistas entendem a Supervisão como processo de dirigir os esforços de professores, motivá-los, controlar sua ação e modificar seu comportamento, para atender exclusivamente às necessidades da escola, do aluno e da Supervisão, cabendo conseqüentemente, aos professores executar as determinações da Supervisão.

Os Supervisores com esta visão apontam que os professores tornam-se egocêntricos, indiferentes ou mesmo hostis às necessidades da escola, dos alunos e da própria Supervisão, se não ocorrer uma intervenção ativa do Supervisor. De um modo geral, ainda de acordo com alguns Supervisores, os professores são indolentes por natureza e tendem a trabalhar o mínimo possível, faltando-lhes ambição e gosto pela responsabilidade e pelas atividades docentes. Atribuindo a muitos sua má formação durante a graduação o Especialista alega que o docente resiste a qualquer inovação que se pretenda introduzir na escola. Nesse modelo de Supervisão o Especialista ainda argumenta que sempre conhece os conteúdos e as metodologias melhor que os professores, sentindo-se à vontade para desenvolver um trabalho voltado ao individualismo.

Entretanto, em oposição a esta visão, surge no início da década de 1990, um conceito repensado de escola por meio do qual autores, enfatizam a escola como local em que o sucesso do aluno não depende exclusivamente do conhecimento de conteúdos, métodos e técnicas.

Assim, o Supervisor Escolar encontra-se diante de um desafio que implica mudança nos valores educacionais e, como consequência numa revisão dos valores das pessoas que trabalham em educação. Não é suficiente que o educador modernize as técnicas de trabalho. É preciso que ele acredite nos princípios que sustentam a modernização. Sua identidade deve ser recuperada por ele e pela sociedade que o acolhe. Porém transformar a realidade é função da escola e dos que nela atuam. No contexto a busca da identidade pressupõe o desvencilhamento das amarras do autoritarismo que necessita ser ultrapassado. E isso somente será possível com a ampliação da compreensão da realidade no sentido de apreendê-la na sua totalidade.

De acordo com Falcão Filho (1990), o diálogo abre a possibilidade para a criação da escola democrática e da gestão democrática na escola. A busca de estruturação de uma escola comprometida com a construção do conhecimento e com a transformação social, exige profissionais da educação capazes de compreender a unidade do processo educativo e de superarem a execução de trabalho fragmentado e autoritário.

Observa-se a emergência de um profissional com formação que lhe dê condições de uma prática mais abrangente, que atua na escola estimulando a ação educativa como um todo. Que seja um elemento integrador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da busca de uma prática pedagógica que colabore significativamente para a construção de uma sociedade mais justa. Que busque referências teóricas que dêem suporte à sua prática de educador. Que se construa, como sujeito de sua formação continuada vislumbrando o educador compromissado com o processo coletivo de produção, apropriação e distribuição do saber.

5 O PEDAGOGO SUPERVISOR ESCOLAR / PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Em tempos contemporâneos (1990 – 2005) quando o mundo experimenta a aceleração das mudanças tecnológicas, muitos termos estão em voga para indicar que a civilização ingressa em uma nova era cultural. Neste contexto o Especialista em Educação como os demais profissionais, necessitam aprimorar continuamente seus conhecimentos.

O discurso educacional fixou-se em torno da democratização do ensino e do ingresso e permanência das crianças menos favorecidas no espaço escolar. Como consequência, os dirigentes e docentes da escola são indagados sobre seu papel diante do universo escolar. O questionamento sobre como concebem a educação e a sociedade, a função social da escola, do cidadão que a escola deseja formar, entre outros, propicia reflexão, momentos de diálogo, bem como de participação. A nova visão de Supervisão é um desafio a ser conquistado por todos os que acreditam que a escola pública pode ser melhor.

Segundo Crestani (1993), acompanhando esse processo, os diferentes agentes presentes no processo educacional, professores, supervisores, orientadores e comunidade escolar, passaram a exercer a função de Coordenação pedagógica da escola, início de um trabalho integrado e desenvolvido de forma coletiva, exigindo do profissional da educação a compreensão da unidade do processo educativo e a defesa da qualidade do ensino.

Nesta fase, ainda de acordo com Crestani (1993), surge a necessidade de superação da perspectiva empresarial postuladora da fragmentação do processo de trabalho, com controle rigoroso de suas etapas. Observa-se na escola a partir de então, a emergência de um profissional com formação que lhe dá condições de uma prática mais abrangente. Um profissional que atua na escola estimulando a ação educativa como um todo, possuidor de sólida fundamentação teórica que lhe permite não só a compreensão da escola como um todo, mas uma visão contextualizada do processo educativo. Este profissional, ainda, possui como incumbência ser elemento integrador e facilitador do processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva da busca de uma prática pedagógica que colabore significativamente para a construção de uma sociedade mais justa.

Em resposta às discussões anteriores, a nova LDB, Lei nº 9394/96, deixou de contemplar as nomenclaturas “Especialistas de Educação” e “habilitações”. Segundo Santos (2002, p.9), a Lei nº 9394/96 trata dos “*profissionais da educação*” no Título VI e em seus Artigos 61 a 67. Revogando as disposições das leis anteriores, tais artigos referem-se à formação do Pedagogo, entendida aqui como formação de profissionais para atuar no campo da administração, planejamento, inspeção, supervisão escolar e orientação educacional, no (Artigo 64):

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional. (BRASIL, 1996, p 46)

Inúmeros trabalhos científicos sugerem e destacam como centralidade do trabalho na escola a incorporação dos Profissionais da Educação. O Pedagogo/Profissional da Educação *especialista* em “Supervisão Escolar”, no âmbito escolar deve ser entendido como agente educativo; ou seja, sujeito do processo pedagógico.

Durante a década de 1990, de acordo com Saviani (1985) dá-se continuidade ao processo de discussão da reformulação das propostas curriculares das escolas. Tal proposta contempla a reorganização da escola num sentido mais amplo, ou seja, com a valorização do pedagogo enquanto responsável pelo domínio sistemático e intencional das formas (métodos), através dos quais se deve realizar o processo de formação cultural que também se dá no interior das escolas.

Variadas são as abordagens referentes ao trabalho que este profissional é chamado a desempenhar no contexto escolar, observando elementos relacionados ao: Currículo, Projeto Político Pedagógico, novas tecnologias de ensino, gestão escolar, relação entre escola e comunidade, disciplina, violência, requisitos da empregabilidade, dificuldades de aprendizagem, avaliação institucional, entre outras. Sob todos os enfoques revela-se a responsabilidade pedagógica e social do trabalhador da educação.

Respaldada pela lei, Primiano (2003, p.5) entende que o Pedagogo habilitado em Supervisão Educacional deva ser utilizado como recurso para o desenvolvimento da educação escolar, quer na organização, autorizando,

reconhecendo ou credenciando escolas e cursos, quer no funcionamento do sistema de ensino orientando, acompanhando e assessorando o trabalho educacional realizado nas práticas escolares, na apresentação e na efetivação de uma proposta pedagógica que contemple, as peculiaridades da própria escola e as diretrizes e bases estabelecidas para a educação nacional.

Na educação básica, a autora revela que a Supervisão exerce sua ação, no mínimo em dois âmbitos, ou seja, na escola articulando, acompanhando e orientando as atividades educativas da equipe escolar e no âmbito do próprio sistema de ensino. Confirma quê, mesmo a ação supervisora, desenvolvida em diferentes âmbitos, deve sempre estar voltada para as finalidades da educação nacional, e tanto a ação supervisora que atua dentro da escola como a que atua no sistema de ensino realizam incumbências diferentes, porém estabelecidas nas diretrizes e bases da educação nacional decorrentes dos princípios norteadores da educação brasileira.

No sistema de ensino, a função pode ser definida como Supervisão do Ensino que articula e auxilia as instituições escolares públicas e privadas e suas modalidades e níveis de ensino, seguindo os princípios e objetivos da educação nacional.

No caso específico do sistema de ensino, a dimensão pedagógica, administrativa e política fica ampliada, ao envolver a atuação e articulação entre as escolas e cursos de diferentes níveis e modalidades de ensino; as relações com os órgãos próprios da gestão do ensino que priorizam a comunicação entre as unidades escolares, seus profissionais e os órgãos executivos do governo; e a orientação para o correto cumprimento da ordem legal definida para efetivação dos princípios constitucionais fixados para a educação nacional do sistema de ensino.

A Supervisão Educacional adquire relevância e sua ação torna-se importante também para o terceiro setor diante das novas políticas e da função educativa presente nos projetos elaborados por grupos ligados a Ongs. Não só as Organizações não Governamentais como também os movimentos sociais, hospitais, empresas, orfanatos e Centros de Educação Infantil, entre outros, a partir de 1990 ganham um novo impulso através das políticas públicas. De acordo com Meksenas (2002) também amparada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente a sociedade amplia o atendimento as crianças e jovens em situação de risco.

Com a ampliação de espaços destinados a atividades com crianças em situação de risco, crianças internadas em hospitais, ainda surge a possibilidade dos projetos realizados pelo terceiro setor ofertar cursos profissionalizantes com conteúdos voltados ao discurso da cidadania e direitos humanos, como preparação dos adolescentes para o primeiro emprego ou especialização para o mercado de trabalho. Outro viés também amparado pela Lei 9394/96, é a valorização da educação dos portadores de necessidades especiais, chegando às diferentes escolas, inclusive as escolas do Estado, seguindo o discurso da inclusão.

Para o profissional graduado em Pedagogia, ou seja, o Pedagogo, a escola passa a ser o local na qual todos aprendem e ensinam, cada um ocupando o seu lugar e onde o Supervisor tem uma contribuição específica e importante a dar no processo de “ensinar e aprender. A aprendizagem do Supervisor não acontece tão somente porque este Especialista em educação faça permanentemente cursos, mas porque este torna-se pesquisador, refletindo sobre a própria prática educativa procurando fundamentar teoricamente esta prática..

O Supervisor nesta fase apresenta como características primordiais do ponto de vista de sua identidade, além de competência técnica de Especialista, a vontade de superar a concepção ingênua de que a educação é um fenômeno neutro. Isso decorre da sua capacidade de enxergar a educação como um todo, ou seja, como um subsistema de uma dada sociedade e não como algo que acontece, de forma imparcial em determinada unidade escolar. De acordo com Freire (1979), nesta nova visão de educação o Supervisor pode problematizar a escola e as relações vivenciadas na mesma, através de um processo de conscientização, como condição necessária para que os professores também exerçam tal proposta dentro da sala de aula. Porém, este fato só é possível se o Supervisor compreender que as normas burocráticas devam servir ao desenvolvimento da escola, o que possibilita a compreensão de que os conteúdos programáticos estão a serviço da aprendizagem.

Falcão Filho (1990) mostra que o supervisor elabora, tanto quanto o professor ou outros profissionais em atividade na escola, uma produção específica, própria e necessária ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem com o fim de complementar a atividade do professor.

Um conjunto cada vez maior de variáveis de ordem política, social, econômica, afetiva e normativa apresenta um peso decisivo no alcance dos objetivos

educacionais. Além do conhecimento, métodos e técnicas utilizadas pelos docentes, as variáveis decorrentes da dimensão afetiva (sentimentos e emoções), normativa (valores e normas), contextual (aspectos políticos, sociais, econômicos e técnico-administrativos) ligados às características de vida do aluno, seu ambiente familiar, sua relação com os pais, suas condições de saúde e nutrição; são aspectos que acabam por interferir no aproveitamento do aluno e, conseqüentemente, no trabalho do professor; igualmente os aspectos ligados à sua história escolar, seu aproveitamento em outras séries, sua relação com os professores e com os colegas.

Nesta perspectiva o Pedagogo/Supervisor Escolar tem uma importante contribuição específica a dar no processo de ensino e aprendizagem, segundo Falcão Filho (1990) assessorando o professor no campo das variáveis psicossociais e político-administrativas que interferem na relação entre professor e aluno. O levantamento dessas variáveis só pode ser realizada por um profissional cuja formação lhe permita acompanhar não apenas o passado e o presente do aluno, como também suas relações com os outros professores, em outras séries, em outros cursos.

Só o Pedagogo, com a sua formação ao mesmo tempo abrangente e específica, não somente no processo de ensino e aprendizagem, mas em todo o processo educativo desenvolvido pela escola, tem condições de coletar as informações decorrentes da vida dos alunos e de suas famílias e do contexto sóciopolítico e econômico em que estes vivem.

A formação do aluno requer um conjunto de ações que apenas um docente não pode realizar, portanto, o processo de ensino e aprendizagem não se alimenta exclusivamente da contribuição individualizada ou compartimentada de cada conteúdo ou professor isoladamente; pelo contrário, além das contribuições individuais, há aquelas provenientes do trabalho conjunto de todos os docentes e destes com os demais profissionais da educação lotados na escola.

Nesta perspectiva, surge a compreensão de que o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem exige integração entre as matérias e os professores de um mesmo curso, enfim o êxito do processo educativo exige um trabalho de articulação e integração entre todos os profissionais da Educação. Além de uma ação permeada pela competência política, humana e técnica, o profissional

deve dispor de tempo necessário para tornar a integração e a articulação possíveis. Esse profissional pode ser o pedagogo supervisor.

Após esse raciocínio têm-se aí definidas as três dimensões que caracterizam a especificidade da Supervisão: a pedagógica, a administrativa e a política.

- É pedagógica, quando contribui para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem por meio de ações de planejamento, orientação, acompanhamento, execução e avaliação, desenvolvidos conjuntamente pelo supervisor e pelo docente.
- É administrativa, quando contribui para a viabilização desse processo por meio de ações de coordenação e articulação de conteúdos e disciplinas que visam à integração entre professores, alunos e famílias, considerando-se o contexto político, social e econômico.
- É política, quando elege a privilegia valores e objetos que fundamentam as ações de reflexão, orientação, coordenação, acompanhamento e articulação da comunidade escolar, para mudanças no processo de ensino e aprendizagem, na escola e na sociedade.

Diante da tentativa de aprofundamento da natureza própria do trabalho educativo e seu entrecruzamento com a dinâmica específica do modo capitalista de produção e reprodução da existência, muitos autores sugerem que o Pedagogo entre os quais, eles o *especialista* em Supervisão Escolar, abandone a tarefa de fiscalizador e atue como articulador da autonomia pedagógica. Com a contribuição dos sociólogos, filósofos e dos cientistas políticos e educacionais, verifica-se a necessidade de levar em consideração, além das técnicas e métodos, os aspectos de ordem social, política, econômica e técnico-administrativa que envolvem alunos e professores.

As Ciências Pedagógicas e Administrativas vêm demonstrando, nas últimas décadas, a importância da integração e da articulação entre Pedagogos, professores em sala de aula e alunos para o êxito do processo de ensino e aprendizagem numa escola cada vez mais complexa, diferente das pequenas escolas da década de 1950.

Portanto, este estudo mostra, por um lado, no campo pedagógico, a necessidade de integração e articulação entre os docentes, e, por outro lado, no

campo administrativo, a necessidade de profissionais que viabilizem essa integração.

Com base nesses princípios, um Supervisor que deseja realizar uma Supervisão democrática, compartilhada com os professores, precisa considerar que: a maioria dos professores deseja contribuir efetiva e criativamente para a consecução dos objetivos da escola. E, se não o fazem, é em consequência de experiências negativas vividas anteriormente, na faculdade ou em escolas em que trabalharam. A maioria dos professores é capaz de ter mais iniciativa, responsabilidade e criatividade do que exigem ou permitem as atuais condições de trabalho nas escolas.

Essa capacidade dos professores representa recursos inesgotáveis que, presentemente, estão sendo desperdiçados. A tarefa do supervisor é criar um ambiente no qual os professores possam contribuir, com toda a extensão de seu talento, para a consecução dos objetivos da escola; ele deve tentar descobrir e revelar os recursos criativos dos professores. Deve permitir e encorajar os professores a participarem, não apenas das decisões de rotina, mas também de assuntos importantes que dizem respeito às atividades pedagógicas da escola. Deve tentar expandir continuamente as áreas sobre as quais os professores exerçam autodireção e autocontrole.

A qualidade das decisões e do desempenho do Supervisor melhora quando ele potencializa toda a gama de experiências, discernimento e capacidade criativa do corpo docente da escola. Os professores contribuem mais para a consecução dos objetivos da escola, quando ajudam a estabelecê-los. A satisfação do professor aumenta à medida que o processo pedagógico da escola é sentido e articulado também como seu.

A ação do supervisor não se dá diretamente durante o desenrolar do processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, cuja organização, controle e execução deverão estar a cargo exclusivo do professor acontecem durante todo o tempo na complementação da ação docente. O êxito do processo educativo, desenvolvido pela escola, vincula-se intrinsecamente à existência de uma atividade que, através da integração e articulação de todos os profissionais, propicie a totalização do processo criando condições para que todos os profissionais da educação possam, cada um com sua contribuição específica, colaborar para o

alcance dos objetivos educacionais com os quais todos estão comprometidos. Viabilizar esse caráter totalizador do processo educativo, através da ação de integração-articulação, é tarefa de quem tem uma formação específica, ou seja, o Pedagogo/Supervisor. O processo de ensino e aprendizagem desenvolvido pelo professor, em sala de aula, não obterá o sucesso desejado se não contar com a participação de um Supervisor competente, sob o ponto de vista político, humano e técnico.

A competência política identifica a capacidade do supervisor de ver a escola, a sociedade e o sistema educacional como um todo. Inclui o entendimento e a compreensão de que a escola e todos os que militam são interdependentes, não só entre si, mas também em relação à sociedade. Pressupõe o entendimento e a compreensão de que a escola com todos que dela fazem parte se insere num contexto maior, a sociedade, e implica o entendimento de que essa sociedade também é permeada e dependente de um sistema político, social e econômico. Enfim, a competência política pressupõe que o supervisor conheça e compreenda as causas e as conseqüências de toda essa interdependência em seu trabalho com os professores e alunos.

A competência humana pressupõe a capacidade do supervisor de trabalhar eficaz e eficientemente com os professores e demais profissionais da Educação, em base individual e em situações de grupo. Essa competência exige considerável compreensão, aceitação, empatia e consideração pelos outros. Seu conhecimento básico inclui facilidade para motivar os professores e desenvolver atitudes favoráveis ao trabalho educativo; conhecimento e domínio da dinâmica de grupo, preocupação permanente com as necessidades humanas e o desenvolvimento das pessoas.

A competência técnica supõe compreensão e proficiência em métodos, processos, procedimentos integradas em todas as ações da Supervisão.

Segundo Paulo Freire (1979), pelo diálogo, constrói-se a intersubjetividade, o conhecimento coletivo, que, libertando cada educador de suas visões ingênuas do mundo, permite-lhe a reconstrução de sua própria educação. O diálogo é uma condição necessária para que o Supervisor ao invés de *impor convença*, isto é, vença junto.

Assim, o objetivo do Supervisor centra-se na conscientização dos educadores, ou seja, propicia condições para que, pelo processo de conscientização, os educadores insiram-se coletivamente, na realidade da própria escola e da sociedade que essa escola serve, desvendem os processos de dominação através da problematização, e analisem os conteúdos das normas legais que os mediatizam. Porquanto, mesmo que o conteúdo problematizado seja um conteúdo legal, ele o é em referência ao concreto, de tal sorte que a problematização parta da ação e para ela retorne.

Com a visão voltada nessa perspectiva um grupo cada vez maior de supervisores vem desenvolvendo uma prática fundamentada numa visão democrática e democratizante da escola. Tal prática baseia-se nos seguintes princípios: primeiramente a consideração de que a escola pode ser entendida como um projeto coletivo no qual somente o trabalho conjunto concretiza os objetivos educacionais. O projeto coletivo torna-se possível apenas diante de uma Supervisão compartilhada com os principais viabilizadores do projeto pedagógico da escola.

Neste modelo de prática, para que as redes de aprendizagem cresçam, é preciso valorizar a convivência, tornando a escola uma comunidade de aprendizagem. O clima gerado pelas relações entre a Supervisão Escolar e os professores é o principal responsável pelo êxito ou fracasso da ação supervisora e uma escola interpretada como comunidade de aprendizagem não se efetua na aplicação de um programa de Secretaria de Educação. Resulta do esforço dos Pedagogos, educadores e alunos em pensar a realidade que os cerca, em tempos de globalização.

5.1 O Pedagogo / Supervisor Escolar re-significando sua prática no Estado do Paraná

Acompanhando as estratégias propostas, a educação também no Estado do Paraná passou por uma ampla reorganização curricular a partir de 1985. Neste período, segundo Hidalgo (1999, p.83), ocorre sob forma de estratégia a

implantação do Ciclo Básico de Alfabetização – CBA pela Secretaria de Estado da Educação – SEED, com o intuito de ampliação do tempo necessário para alfabetização dos alunos, visando à modificação dos índices estatísticos de evasão e de repetência que se concentravam na 1ª série. Tal projeto amparado por lei incorporou-se em toda a rede estadual a partir do ano de 1989, abrindo demanda nas escolas para um ou mais supervisores escolares implementar o projeto educacional.

A estrutura de financiamento da SEED sofreu outras modificações por conta do enxugamento de pessoal administrativo. Nesta época foram extintas as Inspetorias Auxiliares de Ensino e as Inspetorias Regionais de Ensino permanecendo apenas os Núcleos Regionais de Ensino e setores de Documentação Escolar dos 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, ficou responsável pelo acompanhamento do trabalho escolar fornecendo orientações, quando necessário, para superação de quaisquer dificuldades.(HIDALGO, 1999, p.84)

Este período recheado de novas propostas tornou-se um dos mais turbulentos, em face dos desentendimentos entre os professores e os representantes do poder público. As idéias crítico-reprodutivistas marcam fortemente o período com movimentos contínuos de greves nas escolas.

Com a abertura política e eleições diretas do povo para escolha dos governadores dos estados brasileiros, a nova administração na SEED, propõe ampliação da autonomia administrativa e financeira das escolas, bem como busca formas de incentivar a participação da comunidade escolar no projeto político pedagógico da escola e na escolha de seus diretores. Com a nova política, a comunidade escolar foi chamada a participar em diversos eventos.

Hidalgo (1999, p.85) comenta que as novas perspectivas pareciam marcar uma nova etapa de entendimento e esforços visando à melhoria da qualidade do ensino no Estado do Paraná. Os professores iniciaram trabalho criativo envolvendo conteúdos e disciplinas em projetos e atividades extra-classe ao mesmo tempo em que passaram a reivindicar apoio da SEED, no intuito de disponibilizar

carga horária e remuneração extra para atendimento aos alunos, estudos teóricos em grupo, material específico para as atividades a serem desenvolvidas, entre outros requisitos. Tais reivindicações e idéias inovadoras propostas pelos professores, deixaram ainda mais clara a necessidade de autonomia da escola em perspectiva democrática.

Apoiadas pela SEED, as escolas passaram a elaborar cada qual o seu Projeto Político Pedagógico, registrando sua história, suas metas, objetivos e trabalhos desenvolvidos com a finalidade de atender mais uma das exigências da SEED, ligada às inovações da política educacional.

Como consequência das inovações em 1993 a SEED realizou concurso de ingresso oficial do quadro de especialista na classe D, abrindo 1.293 vagas para supervisor de ensino.

Em seguida surge como proposta da SEED a implantação e execução de muitos projetos nas escolas. Dentre eles destacaram-se o Programa de Adequação Idade – Série, conhecido na comunidade escolar como Correção de Fluxo, que através de um trabalho pedagógico com metodologia adequada buscava acelerar a aprendizagem do aluno multirrepetente, desistente ou com ingresso tardio na escola, para que adquirisse os conhecimentos necessários até alcançar a série que deveria frequentar de acordo com sua idade.

De acordo com Hidalgo (1999), coube à escola apenas a operacionalização do projeto, visto que todas as orientações referentes às normas a serem cumpridas, bem como o material à ser utilizado em sala de aula encontravam-se preestabelecidos. Tal fato levou a equipe escolar à sobrepor as preocupações burocráticas acima das preocupações pedagógicas. De acordo com a autora os professores preocupavam-se apenas com a realização das atividades, enquanto o fundamento pedagógico privilegiava a tendência construtivista.

Contrapondo-se ao discurso da autonomia da escola um outro trabalho sugerido, implantado a partir de 1995, é o Programa de Avaliação do Sistema Educacional do Paraná, que visava a caracterização da qualidade do ensino paranaense, através de avaliação da aprendizagem dos alunos de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental.

Hidalgo (1999) afirma que com este trabalho o supervisor escolar teve seu tempo pedagógico desviado para processar a operacionalização das

tarefas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar, através de gráficos, tabulação e análise de dados a serem desenvolvidos sob forma de relatórios e posteriormente encaminhados à SEED.

Ainda de acordo com Hidalgo (1999), nas administrações que se seguiram, muitos outros fatores interferiram na conquista da autonomia pedagógica das escolas do Paraná. A relativa autonomia, entendida apenas como administrativa, na realidade possibilitou que o exercício da função de supervisão escolar fosse indicado politicamente como cargo de confiança, de um ou outro professor com ou sem habilitação específica para tal função, comprometendo desta forma a qualidade da organização e do desenvolvimento do processo pedagógico das escolas paranaenses.

O sistema escolar amparado pela Constituição Federal (art. 206 Inciso VI), a partir da década de 1990 caracterizou-se pela Reforma intitulada Gestão Democrática que passou a acentuar o estabelecimento do regime de colaboração entre Estados e Municípios. A partir de então o espaço escolar adquire uma relativa autonomia, com subsídios “menos autoritários” dos órgãos oficiais, no qual descortinam-se novos horizontes, tais como o “ensaio” de um rompimento com certas resistências burocráticas. Surge o discurso de educação de qualidade e valorização do profissional da educação, além de incentivo para o envolvimento e participação da comunidade nas atividades desenvolvidas no interior da escola.

Em janeiro do ano de 2003, de acordo com a Carta Aberta 3600154593/2003-DR/PR, do então secretário de Estado da Educação – Mauricio Requião de Mello e Silva, no Estado do Paraná, 17.231 funcionários e 21.331 professores estavam condenados à demissão, ou seja, mais de 40% dos servidores tinham vínculo irregular de emprego com o Estado.

O Tribunal Superior do Trabalho declarava nulo de direito os contratos celetistas, sendo determinada sua eliminação, ou seja, demissão dos funcionários. Como proposta paliativa adotou-se a abertura de concurso público (forma legítima de acesso ao serviço público), no qual os antigos trabalhadores apresentariam seus anos de trabalho prestado sob forma de títulos como parte do processo de seleção.

Foram realizados em seguida, entre os anos de 2003 e 2004, três concursos com oferta de 34.068 vagas para professores e 8.043 vagas para

funcionários técnico-administrativos. Todos os aprovados foram enquadrados no Plano de Carreira como estatutários. Na época mais de 5.700 servidores atuantes foram substituídos pelos aprovados.

Quanto às proposições que regulamentam o exercício da profissão de Supervisor Educacional, tramitam atualmente na Câmara dos Deputados em Brasília as proposições sob o nº PL 4412 desde o ano de 2001 que regulamentam o exercício da profissão de Supervisor Educacional e dá outras providências.

O Pedagogo habilitado em Supervisão Escolar foi colocado de forma sistemática no Plano Estadual de Educação, no ano de 2005. Este plano deu uma outra visão à ação supervisora, direcionando-a para a função de organizar o currículo e valorizar o trabalho coletivo, quando no interior da escola.

As ações realizadas foram consideradas pelos Pedagogos/Supervisores como um profundo significado para a ação profissional, pelo fato de que o movimento de reivindicações das décadas anteriores culminou com algumas mudanças educacionais. Uma mudança que mereceu destaque centra-se na reestruturação dos cursos de Pedagogia assegurando especificidades no que tange aos aspectos, teóricos, práticos, físicos e humanos. E surge, como elemento central na formação do pedagogo o compromisso de trabalhar para a melhoria da qualidade do ensino. Para tanto, o ponto crucial de sua formação e atuação centra-se na problematização do processo de ensino e aprendizagem.

As exigências legais para implantação do curso de Pedagogia, consignadas no Parecer nº 252/69, de 11/04/69, que aboliu a distinção entre bacharelado e licenciatura, a Resolução CFE nº 02/69, de 12/05/69, que fixa o conteúdo mínimo e a duração do curso; a Resolução CFE nº 09/69, de 10/10/69, que prevê a obrigatoriedade das práticas de ensino e matérias que sejam objetivo de habilitação profissional e a nova LDB 9394/96 de 20/12/96 estabeleceram novas bases políticas para a formação dos profissionais da educação.

A partir de 2003, o Conselho Nacional de Educação conclama a comunidade educacional representada por diferentes entidades – associações acadêmico-científicas, comissões e grupos de estudo, sindicatos e centros acadêmicos, assim como estudantes e professores para participação em amplos debates nacionais, tendo como objetivo, repensar a formação do Pedagogo ao mesmo tempo em que analisa-se a realidade educacional brasileira.

Tais análises propõe novas Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia com sólida formação teórico-prática. Uma visão global exige o reconhecimento de alianças essenciais tais como: educação que mobilize para o comprometimento profissional, conhecimento e prática que propicie ao Pedagogo conhecer os saberes produzidos no campo educacional aliado à prática e criação de ambiente de aprendizagem construtivo e criativo. Outra aliança reconhecida é a docência vinculada à pesquisa. Esta deve permitir ao Pedagogo o entendimento de que a reflexão sobre a prática produza novos conhecimentos que colaborem na melhoria da educação. A qualidade na educação também implica o comprometimento com uma educação democrática, a favor das transformações sociais necessárias para a socialização do conhecimento.

A formação do Pedagogo nesta nova visão deve contemplar os seguintes eixos: o conhecimento a prática e a docência, como base comum da formação; a formação do Pedagogo generalista com ênfase nas habilitações para atuar nos processos de organização do trabalho pedagógico; e a formação do Pedagogo problematizador dos processos de ensino e aprendizagem com ênfase na pesquisa em educação. Garantir uma formação pautada na problematização consiste antes de tudo questionar, investigar. Tais elementos tornam-se portanto, atributos essenciais de um pesquisador em educação.

O conjunto de elementos formadores do Pedagogo deve ainda contemplar a formação de profissionais que, em um processo de trabalho didático-pedagógico mais abrangente, possam criar, com competência, novas alternativas que busquem atender à exigências de formação e de organização da escola básica, dos sistemas educativos, de processos educativos não escolares, produzindo e construindo novos conhecimentos, que proporcionem a emancipação humana das crianças, dos jovens e adultos brasileiros. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2005 p.13)

Notadamente um dos avanços acolhidos pela SEED, no Estado do Paraná é o ingresso oficial do Pedagogo na escola, através de concurso público realizado em dezembro do ano de 2004. Como parte do Edital 37/2004, p.1-3 (anexo) que trata do concurso público registraram-se os seguintes critérios:

REGIME JURÍDICO: Estatutário, com direitos, vantagens, obrigações e atribuições especificadas na Lei Complementar nº 7, de 22 de

dezembro de 1976 (Estatuto do Magistério), na Lei Complementar nº 77 de 26 de abril de 1996, na Lei Estadual nº 6.174, de 16 de novembro de 1970 (Estatuto dos Funcionários Cíveis do Paraná) na Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004 e legislação pertinente que vier a ser aplicada.

Quanto à delimitação das atividades específicas do Pedagogo foram destacados no Edital 37/2004, p.1-3 à descrição das atividades genéricas do professor Pedagogo nos estabelecimentos de ensino de Educação Infantil, Educação Profissional, Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede estadual de ensino no Estado do Paraná da seguinte forma: Cabe ao Pedagogo com habilitação em Supervisão Escolar e Orientação Educacional desenvolver nas instituições de ensino (ambiente educativo) da rede pública, os princípios da gestão democrática de forma participativa, referenciando a autonomia da escola, a atitude investigativa, a formação continuada e a ética profissional.

De acordo com o edital 37/2004 o trabalho do pedagogo quando entendido como prática pedagógica pode dar ênfase à dimensão humana, cultural e social, à formação continuada e a organização da escola como ambiente educativo.

Quando a prática é entendida de forma política valoriza-se a dinâmica político cultural, a comunidade escolar a participação externa nas decisões internas e a interface família-escola, escola-comunidade, educadores e cidadania. E quando a prática é entendida como prática organizacional dá-se ênfase no uso de formas ativas e autogestionárias, com descentralização do poder, gestão escolar mais horizontal, participativa e democrática com o estabelecimento de parcerias e trabalho cooperativo.

De forma geral analisando-se a implementação do trabalho pedagógico no coletivo da escola cabe ao Pedagogo, coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do projeto político-pedagógico e do plano de ação da escola; coordenar a construção coletiva e a efetivação da proposta curricular da escola, a partir das políticas educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE; além de promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola; participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da

educação escolar; participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar.

Elaborar o projeto de formação continuada do coletivo de professores e promover ações para sua efetivação; organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de reflexão-ação sobre o processo pedagógico desenvolvido em sala de aula; Atuar junto ao coletivo de professores, na elaboração de projetos de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas em sala de aula, de modo a garantir as condições básicas para que o processo de socialização do conhecimento científico e de construção do saber realmente se efetive; Organizar a realização dos conselhos de classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo; Informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar, de forma a promover o processo de reflexão-ação sobre os mesmos para garantir a aprendizagem de todos os alunos;

Desenvolver projetos que promovam a interação escola-comunidade, de forma a ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber e de melhoria das condições de vida da população; Participar do Conselho Escolar subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar; Promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todas as categorias e classes sociais;

Após a realização do concurso público, os Pedagogos assumiram suas atividades em escolas escolhidas pelos mesmos, nas diversas cidades do Estado do Paraná. Segundo dados fornecidos pelo NRE, o Paraná possui quatrocentos e quarenta e sete Pedagogos, sendo que sete são celetistas aprovados anteriormente por concurso realizado pelo Paraná Educação. O Estado ainda possui trezentos e sessenta e quatro profissionais, professores readaptados, assumindo a função de técnicos, auxiliares na equipe pedagógica das escolas.

Ao assumir seu posto em uma determinada escola, o Pedagogo foi informado que em meses anteriores à realização do concurso, diversas escolas durante o ano de 2005, ainda não haviam contado com a presença do Pedagogo, estando o lugar vago, enquanto em outras escolas o lugar era ocupado por professores graduados em diferentes Licenciaturas, que haviam sido remanejados para a função. O Pedagogo entendido como generalista, à partir de então, assume a coordenação pedagógica das escolas e colégios do Estado com carga horária de no mínimo 20:00 horas em período escolhido pelo mesmo, organizado pela escola como matutino, vespertino ou noturno.

Com esta realidade o Pedagogo começa desenvolver sua habilidade de pesquisador e problematizador, buscando formas de auxiliar no encaminhamento de ações que pudessem a princípio melhorar o andamento do trabalho pedagógico e estabelecer uma relação de cooperação com o professor e com a escola.

Nesta perspectiva apresentam-se a seguir a descrição e análise dos dados referentes à pesquisa realizada em uma unidade escolar pública (tida como Caso Exemplar) da rede Estadual da cidade de Londrina/Estado do Paraná. Cidade que conta, até o ano de 2005, com 188 estabelecimentos de Ensino Fundamental com 71.762 alunos inicialmente matriculados e, 51 estabelecimentos do Ensino Médio com 23.906 alunos matriculados perfazendo um total de 95.668 alunos matriculados no Ensino Fundamental e Médio. Londrina ainda conta com 11.302 alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos, 1.254 alunos matriculados na Educação Especial, 2.048 na Educação Profissional. Calcula-se ainda 3.969 alunos matriculados em creches e 13.249 matriculados em Pré-escola. (FOLHA DE LOND.11/01/2006)

CAPÍTULO III. ANÁLISE DOS DADOS E CATEGORIZAÇÃO DA PESQUISA

Tendo procedido à contextualização referente ao resgate histórico do trabalho do Pedagogo/ Supervisor diante das novas perspectivas apontadas pelas políticas que envolvem a Gestão Democrática que ora se instala nas escolas no Estado do Paraná; centramos o argumento fundamental deste Capítulo, nas ações desenvolvidas pelo Pedagogo/Supervisor, ao longo do período letivo do ano 2005 que, posteriormente, foram utilizados como embasamento para a pesquisa.

Durante o ano de 2005, foram realizados quatro encontros presenciais com todos os Pedagogos de Londrina e dos demais dezenove municípios da região de abrangência do NRE de Londrina, nas dependências da Universidade Estadual de Londrina e mais quatro encontros com Pedagogos, em grupos de estudo, em colégios estaduais de suas respectivas cidades.

Cabe esclarecer que o principal objetivo desses encontros, após o concurso realizado em dezembro do ano de 2004, consistia em buscar formas de contribuir, intermediar e apoiar o trabalho do Pedagogo a ser desenvolvido na escola, com vistas principalmente à reestruturação do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino no Estado do Paraná.

A metodologia adotada durante a efetivação dos trabalhos propiciou a participação individual e coletiva, podendo cada participante apresentar suas dúvidas, questionamentos e conclusões, com o intuito de estabelecer relações entre teoria e prática, confrontar diferentes pontos de vista e consolidar a importância de alguns pressupostos teórico-metodológicos do cotidiano da prática pedagógica escolar; propiciou também avaliar o processo de ensino e aprendizagem e a reorganização da prática pedagógica na escola.

O primeiro encontro presencial na UEL com os Pedagogos, representantes das escolas, realizou-se no dia 22 de junho e tratou sobre o tema “A busca da identidade do Pedagogo”. O encontro seguinte aconteceu no dia 30 de agosto tendo como tema central os “Conteúdos trabalhados pelo Currículo”. Mais um encontro ocorreu no dia 28 de outubro, tendo como tema a “Avaliação Escolar”. A

abordagem dos temas servia de subsídios e sustentação para as próximas etapas a serem realizadas pelo Pedagogo em seu campo de trabalho, ou seja, a escola.

Finalizando a etapa das atividades presenciais, no dia 12 de novembro, nas dependências do Colégio Estadual Marcelino Champanhagnat realizou-se o último encontro que tratou da análise dos dados provenientes de relatório entregue pelo representante de cada grupo de estudo, de todas as escolas do município à equipe de apoio pedagógico do NRE. Nesse encontro ainda foram explicitados os acertos finais quanto à reestruturação do P.P.P. de todas as escolas.

1 ENCONTROS PRESENCIAIS NA UEL

As discussões e esclarecimentos favorecidos pelos encontros são descritos a seguir.

1.1 Primeiro encontro: Como a SEED analisa a postura do Pedagogo na escola

Iniciando o primeiro encontro presencial para todos os Pedagogos nas dependências da UEL, a representante da equipe de apoio pedagógico do NRE reforçou a concepção de que a Secretaria de Educação do Estado, a partir da Gestão Democrática, tem como princípio básico, no Estado do Paraná, a universalização do ensino, a elevação do nível do rendimento escolar, o aperfeiçoamento do corpo docente e técnico administrativo, orientando, controlando e acompanhando o trabalho desenvolvido nos estabelecimentos de ensino. Os organizadores consideraram que os princípios da política educacional defendidos pela SEED norteiam o Plano Estadual de Educação e o Projeto Político Pedagógico das escolas. Sua linha de ação valoriza a inovação tecnológica, as diretrizes do currículo escolar, a cultura escolar, a capacitação dos profissionais da educação tendo o tempo todo a pesquisa como fonte de apoio das ações educacionais.

Entendem que a SEED prioriza uma constante discussão e conscientização, por parte de seus Pedagogos, sobre o papel social da escola e do trabalho coletivo, valorizando o processo educativo presente na política da Gestão Democrática.

De acordo com a representante da equipe de apoio pedagógico do NRE de Londrina, o evento surgiu como possibilidade de avanço no processo de construção e avaliação do Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino. A representante da equipe de apoio pedagógico do NRE afirmou que o trabalho de cada profissional presente na escola é de suma importância, no processo educacional quando contribui para a qualidade do ensino e aprendizagem.

Segundo a representante do NRE, o curso de capacitação teve por objetivo alertar o Pedagogo para que o trabalho a ser desenvolvido na escola pudesse:

- Garantir a participação do coletivo dos educadores e demais profissionais da escola, além dos alunos e da comunidade à qual pertence a escola;
- Valorizar a busca por uma nova organização do trabalho pedagógico nos diferentes níveis da esfera administrativa;
- Adotar e aperfeiçoar práticas coletivas e de gestão democrática;
- Conceber escola como centro de cidadania
- Reconfigurar as instâncias colegiadas e trabalho coletivo (APMF, Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmios Estudantil),
- Buscar identificar entraves e recuos à continuidade do trabalho de gestão democrática nas escolas, ou seja, limitações, incoerência entre o discurso veiculado e a prática realizada, resistências, insegurança, inexperiência em gestão democrática, excesso de atividades burocráticas, dificuldades em corrigir disfunções;
- Buscar identificar se existe, ou não, a incorporação efetiva das propostas pedagógicas por parte dos diversos grupos que compõem o trabalho na escola valorizando seus conteúdos estruturantes;
- Rever aspectos legais que norteiam as ações escolares.

Além dos pontos já citados, o tema tratado posteriormente foi “O papel do Pedagogo na escola pública”, tendo como finalidade introduzir o Pedagogo em seu campo de trabalho. Na fala da palestrante Rosana Pereira de Sousa Lopes,

ficou claro, para todos os presentes, o salto na valorização do Pedagogo no Estado do Paraná, entendido como elemento importante no trabalho da escola. Foi rememorada a ação do Pedagogo desde suas origens, e, em seguida, foi comentado o contexto atual da reorganização dos cursos de Pedagogia. A palestrante finalizou o encontro salientando a importância do Pedagogo para a escola na organização do trabalho pedagógico cotidiano durante o ano de 2005. Trabalho que se iniciou com a reestruturação do P.P.P. implementado de forma coletiva, além de privilegiar a formação continuada dos profissionais da educação, as relações entre escola, órgãos colegiados e comunidade, finalizando com a avaliação do trabalho pedagógico nas escolas.

Nesse encontro os Pedagogos ainda receberam instruções sobre como acessar a internet e se cadastrar no portal através do endereço eletrônico dia-a-diaeducacao@seed.pr.gov.br, disponibilizado pelo estado aos profissionais da educação atuantes no Paraná. A equipe de apoio pedagógico do NRE sugeriu que o pedagogo fizesse uma investigação na escola, em que se encontrava lotado, como parte das ações que poderiam desvendar dificuldades ligadas ao ensino e aprendizagem, como a reprovação e o fracasso escolar dos últimos três anos de trabalho da escola. Sugeriram tabular índices de aprovação e reprovação dos anos anteriores, conseqüências da reprovação para os alunos, professores, equipe pedagógica e escola, fatores internos e externos que causam a reprovação, sugeriram também que se acatassem as sugestões da comunidade escolar para a superação das dificuldades e para a melhoria do aproveitamento escolar. Os dados coletados posteriormente serviriam de referencial para a reestruturação do P.P.P.

Diante da relevância das metas a serem atingidas e do peso da responsabilidade, os Pedagogos sentiram-se ansiosos, até porque a realidade de cada escola encerra especificidades que devem ser consideradas. Enquanto em uma escola o Pedagogo recém-chegado recebia apoio de todos, em outras ele devia arranjar seu espaço contando com a ajuda apenas da equipe de apoio pedagógico do NRE, órgão, em princípio, distante da realidade diária da escola.

1.2 Segundo Encontro Presencial na UEL

Este encontro veio atender a demanda dos Pedagogos quanto à organização do trabalho em conjunto, buscando explicitar, a partir de então, a concepção do trabalho proposto e da equipe diretiva, ou seja, da equipe pedagógica. Paralelamente a este trabalho, a SEED representada pelos NRE desenvolveu um trabalho com os diretores das escolas, a fim de conscientizá-los da importância do trabalho conjunto fundamentado nos princípios da Gestão Democrática.

A proposta incluía um movimento transformador articulado de forma coletiva que envolvia todas as categorias de profissionais da escola. Coube à representante da equipe de apoio pedagógico do NRE focar a importância da reestruturação do P.P.P. seguindo referencial teórico disponibilizado aos Pedagogos anteriormente.

A leitura do material, possibilitou o entendimento de que o Projeto Político Pedagógico, de acordo com Veiga (2000), constitui-se num processo democrático de tomada de decisões, com o objetivo de organizar o trabalho pedagógico visando superar a competição, o corporativismo e o autoritarismo e com isso diminuir a fragmentação escolar. Chegou-se à conclusão de que o P.P.P. deveria ser estruturado com o envolvimento de todos, através de discussão, análise e posicionamentos, organizados a nível pedagógico e político. Pedagógico porque envolve todo o processo de construção do ensino e aprendizagem, político: porque intenciona a formação de um determinado tipo de homem, escola e sociedade, sendo necessária interferência nesse sentido para a concretização deste propósito.

As leituras permitiram ver que, por não ser um projeto pronto e acabado, o P.P.P. supõe uma busca constante de alternativas viáveis para a efetivação do trabalho pedagógico, exigindo uma atitude de pesquisa e reflexão sobre a realidade cultural do aluno, da escola e das práticas docentes numa perspectiva não-excludente. Elaborar, executar e avaliar um P.P.P., de forma coletiva e compartilhada, implica diagnosticar a realidade escolar mediante um levantamento da situação social, econômica, política e cultural da comunidade em que a escola está inserida.

Para o desenvolvimento deste processo coletivo de tomada de decisões Veiga (2000), afirma que é imprescindível a presença do Pedagogo como mediador. A idéia de mediação assume importância fundamental, porque o trabalho coletivo não deve apagar as diferenças existentes entre os diferentes membros da comunidade escolar, e sim instaurar processos de interlocução e negociação e tirar proveito das experiências e saberes do grupo, para elaborar ou re-elaborar o projeto da escola.

O processo exige mecanismo de avaliação em vários setores, não só na sala de aula com o acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, mas também em qualquer outro segmento ou ato específico da escola. Tais ações propiciam o exercício vivo de trocas e interações que problematizam, questionam, explicitam o implícito, preenchendo lacunas de informações, negociações e tomada de decisões sobre o projeto da escola.

Após palestra sobre “Conteúdos trabalhados pelo Currículo”, entre os quais a reestruturação do P.P.P., a representante da equipe de apoio pedagógico do NRE, retomando a discussão sobre o trabalho do Pedagogo na escola, apresentou a seqüência de passos que esse profissional da educação deveriam seguir para iniciar o trabalho coletivo a partir de discussões com os demais profissionais da escola. Em sua fala deixou claro que o trabalho deveria ser desenvolvido de acordo com o tempo disponível e contemplado pelo calendário escolar.

Entre os objetivos de reestruturação do Projeto Político Pedagógico da escola entendeu-se como necessário que cada profissional repensasse sua prática, de forma a atender as necessidades daqueles que dela faziam parte, de modo especial os alunos, sem se esquecer da comunidade. Salientou também, que o profissional da educação, ou seja, o pedagogo revisse a legislação específica, seus ideais, a ideologia da escola, para não só redefinir o seu papel político pedagógico, em consonância com a realidade e recursos disponíveis na instituição, mas também assessorar os docentes em suas atribuições específicas, realizasse reuniões e grupos de estudo por área, a fim de instrumentalizá-los para a prática integrando-os à nova proposta.

Assim foi encaminhada às escolas documentação com: fichas de freqüência, material referente aos estudos sobre ensino fundamental, ensino médio,

educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e material bibliográfico referente à construção do Projeto Político Pedagógico.

Ao pedagogo coube a responsabilidade de coordenar, planejar e organizar as ações a serem desenvolvidas durante o curso de capacitação. Este profissional ficou também responsável tanto por elaborar um relatório das atividades desenvolvidas na escola com os professores, reservando uma parte específica a ser realizada com os demais funcionários da escola, quanto encaminhar os resultados à equipe de apoio pedagógico do NRE, posteriormente.

1.3 Terceiro Encontro Presencial na UEL

Durante o terceiro encontro presencial, a palestrante Lílian Caldeira tratou do tema “Avaliação Escolar”. Nesta fase já havia sido realizado, nas escolas, o segundo conselho de classe referente ao segundo bimestre do qual o Pedagogo participou de forma direta ou indireta. Nessa ocasião ficou claro que, diante do que se observou em algumas escolas, as dificuldades relacionadas ao ensino e aprendizagem eram precárias. De acordo com a fala de um Pedagogo/Supervisor Escolar, na escola em que este se encontrava lotado, alguns professores durante a realização do conselho sugeriram que se detectassem os prováveis alunos que participariam, no final do ano, do conselho de classe final.

Nessa escola, os alunos com baixo rendimento escolar, pelos mais variados motivos, poderiam ser aprovados, se maioria dos professores concordassem. Mas quando o Pedagogo direcionava a conversa no sentido de dirigir o futuro do aluno, relacionando a dificuldade do mesmo a questões particulares, muitos professores, ainda com visão retrógrada, afirmavam que, se o aluno fosse promovido, ele poderia imaginar que o professor estivesse agindo por compaixão. Outros, no entanto, afirmavam que, se o aluno fosse reprovado ele daria muito trabalho no ano seguinte. O que quase não se ouvia era: de que forma recuperar o aluno e quais alternativas poderiam ser utilizadas pelo professor para que o aluno fosse aprovado por mérito?

Durante o encontro com os Pedagogos, alguns comentaram quê, pelo fato dos professores trabalharem em várias escolas, não era possível desenvolver um trabalho coerente com a nova proposta. Neste mesmo encontro, uma representante da equipe de apoio pedagógico do NRE informou aos Pedagogos/Supervisores Escolares, sobre a necessidade da inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Quanto à disponibilização de salas de apoio nas escolas, algumas Pedagogas ainda demonstraram resistência, afirmando que as escolas não estão preparadas para receber nem os alunos ditos “normais” quanto mais aqueles com necessidades especiais. Segundo fala de uma das participantes do encontro, a avaliação dos alunos que não apresentavam necessidades especiais já era muito difícil, quanto mais não o seria daqueles alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem mais severas. Acrescentou-se, que muitos professores não se encontravam preparados para trabalhar nem mesmo com os alunos que não apresentam problemas de deficiência, quanto mais trabalhar com aqueles alunos portadores de exigências múltiplas diariamente.

1.4 Quarto Encontro Presencial na UEL

Na quarta reunião presencial do grupo de Pedagogos/Supervisores, uma representante da equipe de apoio pedagógico do NRE apresentou, sob forma de esquemas e categorias, os dados coletados em todas as escolas dos dezenove municípios que compõem a área de abrangência do Núcleo Regional de Londrina para conhecimento dos Pedagogos.

Durante a explanação dos dados percebeu-se que, no geral, todas as escolas apresentavam os mesmos problemas, fossem eles explicitos ou não, o que provocou pergunta: De quem seria a culpa? A fala de uma das Pedagogas despertou a preocupação de como devesse levar à direção da escola e aos professores, os quais imaginam que o Pedagogo é quem resolve todos os problemas dos alunos, a aceitar a nova proposta de trabalho a ser realizado de

forma coletiva. Cabe destacar aqui que muitas escolas, segundo a fala dos Pedagogos, já desenvolviam de alguma forma o trabalho coletivo. O grande problema encontrava-se nas escolas resistentes às mudanças.

Diante da realidade explicitada e diante das reflexões suscitadas pela troca de experiência, o grupo concluiu que a ação do Pedagogo não pode desenvolver-se seguindo padrões de um antigo modelo, ou seja, de escolas individualista e isolada.

O Pedagogo/Supervisor Escolar deveria ter uma visão geral da prática educativa, em virtude da necessidade de estar integrado à direção e a todos os demais setores internos e externos da escola. O trabalho da equipe pedagógica não poderia limitar-se aos muros da escola; há que se ultrapassar essas fronteiras, para se conhecer a realidade do aluno, de sua família, de sua comunidade, visto que é papel da equipe pedagógica redirecionar permanentemente o currículo escolar, e isto só poderia acontecer à luz de um diagnóstico planejado pela comunidade escolar.

De acordo com as análises ocorridas durante o encontro, o trabalho coletivo só teria sentido se feito em cooperação. Ele não seria, portanto, um trabalho feito para o professor, para o aluno ou para a família, mas sim, com o professor, com o aluno e com a família. Da união de esforços com estes grupos que o Pedagogo/Supervisor Escolar iria encontrar sentido para o seu trabalho e torná-lo mais eficiente.

Ainda concluiu-se que a função do Pedagogo/Supervisor na escola, quando visto de forma superficial poderia confundir-se com a função do professor, mas o quê, basicamente, diferencia aquela, desta, estaria na natureza da relação estabelecida entre ambas. O Pedagogo teria a visão da escola como um todo, fator este que possibilitaria a efetivação de uma inter-relação entre a escola e a família de forma que ambas pudessem agir coerentemente com o aluno.

Diante da expectativa de alguns Pedagogos perante aproximação da eleição de diretores, ansiosos em saber se quem fosse eleito diretor, viria a acolher as propostas a serem desenvolvidas pelos profissionais da escola, durante ano de 2006, o chefe do NRE, tomando uso da palavra explicou que o diretor da escola seria eleito pela comunidade escolar por um período de dois anos. Enquanto que o Pedagogo já havia conquistado seu espaço através de concurso público devendo

por isso ser considerado como um profissional de maior importância dentro do espaço escolar.

E a existência desse profissional da escola estava ligada à necessidade de profissionais especializados para coordenar o processo pedagógico das escolas, articulando ações e relações entre a escola e a comunidade, em consonância com o Projeto Político Pedagógico. A equipe diretiva, composta pelo diretor, vice diretor e pedagogos, segundo a fala do chefe do Núcleo Regional, era entendida como responsável pela articulação dos aspectos político-administrativo-pedagógicos, responsáveis pelo encaminhamento das ações e reflexões do dia-a-dia da escola.

O trabalho coletivo poderia representar uma concreta possibilidade, no campo da educação, de contrapor-se à lógica da exclusão social. Para tanto se fazia necessária uma ação coletiva intencionalmente organizada com vistas à construção de um currículo comprometido e orientado por interesses emancipatórios. Nessa perspectiva que a equipe diretiva da escola assumiria um papel fundamental para a efetivação da gestão democrática, superando sua estrutura conservadora.

Ainda em sua fala o chefe do NRE ponderou que a equipe diretiva composta pelo diretor, pedagogos e representantes do Conselho Escolar, teria como função articular, propor, problematizar, mediar e acompanhar o pensar e o fazer político-administrativo-pedagógico da comunidade escolar, a partir das deliberações do Conselho Escolar. Assim, seria preciso superar as tensões, os conflitos e as diferenças inerentes ao processo de construção participativa para que se pudesse avançar, na prática, visando à superação dos aspectos limitadores. Dessa forma, todos estariam contribuindo para a construção da competência coletiva que justificaria e daria significado à participação do Pedagogo/Supervisor no ambiente escolar.

Ficou registrado também que em muitas escolas, após a superação do individualismo, o trabalho de equipe, coordenado pelo Pedagogo havia desencadeado um processo de participação direta nas decisões e no planejamento de todas as ações que exigiam o conjunto de profissionais e da comunidade escolar. No desenrolar do processo amadureceram concepções e propostas de trabalho que

apontaram para uma prática com orientação mais consciente, crítica e competente na rede estadual de ensino.

Os pedagogos mostraram-se abertos para trabalhar pela necessária transformação das concepções e práticas dos docentes e demais funcionários envolvidos no trabalho da escola, visando a completa integração da direção, corpo docente, alunos, pais e a comunidade em geral.

2 O GRUPO DE ESTUDO

O trabalho efetivado durante os encontros do grupo de estudo foi inicialmente sugerido pelos Pedagogos à equipe de apoio do NRE, durante o primeiro encontro presencial nas dependências da UEL. Tal sugestão foi motivada pela manifestação de alguns Pedagogos que estavam se iniciando na profissão. Como recém-formados, sentiam-se inseguros diante da experiência daqueles que atuavam há muito na profissão.

Durante o evento, os Pedagogos, consideravam que a troca de experiências, poderia servir de apoio para analisar em grupos as dificuldades encontradas por cada integrante do grupo nas escolas em que os respectivos profissionais estavam desenvolvendo o exercício de sua função. Tal posição foi prontamente considerada pela equipe de apoio do NRE de Londrina, ficando os pares responsáveis pela própria organização dos grupos de estudos em suas respectivas escolas.

Como contribuição para o desenvolvimento dessa pesquisa, participamos, como profissional e como observadora, de um grupo composto por sete pedagogas, responsáveis pela coordenação pedagógica de colégios da rede estadual de ensino na cidade de Londrina que atendiam turmas de ensino fundamental e ensino médio no período diurno.

Os encontros ocorreram, de junho a outubro, uma vez por mês, durante quatro horas diárias. A cada mês, com o objetivo de observar as diferentes realidades de cada escola, (uma encontra-se localizada no centro da cidade e as

demais na periferia) as reuniões aconteciam na escola em que um dos membros do grupo encontrava-se lotado.

Os relatórios, a troca de experiências, as diferentes análises efetuada no grupo, muito contribuíram para o conhecimento do trabalho dos pedagogos nas diferentes realidades, pois cada escola possuía sua especificidade.

2.1 Os Encontros do Grupo de Estudo nas Diferentes Escolas

No espaço escolar o grupo de estudo composto por sete Pedagogas lotadas em diferentes escolas de Londrina, reuniu-se durante quatro meses consecutivos, cada mês em diferente escola avaliando as dificuldades e esclarecendo dúvidas que as participantes encontravam no ambiente escolar, após a realização do concurso.

A proposição da equipe de apoio do NRE de reestruturação do P.P.P. fez com que algumas Pedagogas se sentissem inseguras, porque havia a necessidade de interpretação de textos disponibilizados como fundamentação teórica, além da necessidade de tabulação de dados. Algumas Pedagogas sugeriram que, durante as reuniões do grupo de estudo, pudessem trocar informações, fazer análise dos textos, confrontar dados coletados em suas escolas, trocar experiências sobre situações que poderiam vir a ocorrer.

Como participante e pesquisadora, apresentamos ao grupo nossa investigação, solicitando ajuda e compreensão das colegas para futuramente poder utilizar parte das nossas análises como suporte para re-significar nossa própria identidade profissional em vista das discussões atuais sobre o processo educativo.

Das sete Pedagogas do grupo de estudo, duas possuíam pós-graduação *stricto sensu*, na área de Educação e atuavam no ensino superior, uma desenvolvia o mestrado em Educação, enquanto as demais possuíam cursos de especialização *lato sensu* em Psicopedagogia e Administração Escolar.

Logo no início, durante a apresentação individual no grupo de estudo, as Pedagogas mais antigas comentaram sobre sua dificuldade de continuação dos estudos e da participação em cursos, por estarem enquadradas no

regime de 40 horas de trabalho. Na conversa ainda foi apresentado um outro entrave ligado à questão financeira: algumas profissionais dispunham de poucos recursos para bancarem seus estudos, e assim aguardavam as oportunidades que o próprio Estado lhes oferecia.

Durante a trajetória do grupo, em nossas análises, pudemos perceber que, atualmente, o Pedagogo ocupava um espaço fundamental para a construção da escola democrática em sua prática político pedagógica. Investigar, problematizar e desvelar a realidade deveria ser compromisso profissional do Pedagogo que procura formas de superação diante das adversidades encontradas em seu trabalho na escola.

2.2 Primeiro Encontro do Grupo de Estudo na Escola

O primeiro encontro, além da leitura e interpretação dos textos disponibilizados pela equipe de apoio pedagógico do NRE, serviu para que os Pedagogos relatassem as primeiras dificuldades encontradas na escola, na qual se encontravam lotados. As dificuldades referiam-se à proposta de trabalho veiculada pela equipe de apoio pedagógico do NRE sugeriu uma investigação das ações que poderiam desvendar dificuldades ligadas à reprovação e fracasso escolar.

Segundo a Pedagoga (M) o diretor da escola não dava total apoio às suas iniciativas. Ela sentia falta de apoio ao não conseguir marcar reunião com todos os professores diante da necessidade de expor os primeiros requisitos relacionados à reestruturação do P.P.P. Muitos professores, trabalhando em diferentes escolas, diziam não poder participar das reuniões. Poderiam, caso houvesse interesse e apoio da direção da escola porque o trabalho desenvolvido pelas demais escolas centrava-se nos mesmos objetivos.

Ao analisar a questão, as demais Pedagogas argumentaram que determinadas escolas ainda situavam-se dentro de um modelo autoritário. Contribuíram para a reflexão, comentando que, para se libertar definitivamente das amarras da inspeção, a ação pedagógica deveria empenhar-se em sentido de ser:

- Realista, isto é, capaz de identificar os problemas prioritários da realidade educacional e envolver-se efetivamente com eles;
- Crítica, capaz de analisar a realidade educacional a partir de um contexto social mais amplo, repensando a educação e, a Supervisão Escolar;
- Transformadora, pronta a aceitar e enfrentar o desafio de reinventar a realidade trabalhando para a sua superação;
- Democrática, agindo a partir do grupo, mediante uma prática dialógica na articulação com os diferentes segmentos, comprometida com uma escola de qualidade para as classes populares.

A observação geral realizada, a princípio, pelas Pedagogas, em suas respectivas escolas, possibilitou deduzir que muitas práticas ainda são tradicionais, burocráticas e hierárquicas. Além disso, algumas Pedagogas não se conformavam com a resistência de profissionais da equipe pedagógica e do corpo docente da escola, a um projeto mais arrojado, ou seja, uma nova perspectiva de trabalho.

Grandes questões foram emergindo dentro do próprio grupo que sentia a necessidade de modificar práticas antiquadas e retrógradas de rever teorias que as sustentavam, enfim de parar, para juntos, fazer a análise crítica do trabalho a ser desenvolvido na escola, buscando formas de superar as dificuldades e as contradições encontradas.

As atividades realizadas no grupo de estudo contaram com um relator, eleito pelo grupo. O relator do grupo serviu de apoio na preparação e coordenação das reuniões a serem efetivadas nas escolas e na sua avaliação. Também ficou responsável por entregar à equipe de apoio pedagógico do NRE um relatório, síntese das reflexões do grupo de estudo sobre as dificuldades e as resistências que cada Pedagogo encontrara durante as etapas de realização do trabalho desenvolvido na escola.

2.3 Segundo Encontro do Grupo de Estudo na Escola

Durante o segundo encontro, a Pedagoga (L) afirmou estar sentindo certo desconforto ao desenvolver as atividades na escola, no qual desenvolvia seu trabalho pelo fato de não estar sendo acolhida por todos com a mesma abertura. O grupo analisou o problema e argumentou que juntas haveriam de buscar formas de contornar a situação.

Analisou-se também a responsabilidade do Pedagogo em coordenar, ou seja, planejar e organizar as ações a serem desenvolvidas durante o curso de capacitação a ser realizado na escola.

Após esses preliminares, organizou-se em grupo, material de apoio que posteriormente possibilitou ao Pedagogo reunir na escola, os professores em suas respectivas áreas de conhecimento, bem como, os demais profissionais da escola. O Pedagogo ficou também responsável por elaborar um relatório das atividades desenvolvidas e dos dados coletados, junto aos professores e demais funcionários da escola, para posterior análise no grupo de estudo e encaminhamento ao NRE.

2.4 Terceiro Encontro do Grupo de Estudo na Escola

Nesta reunião do grupo de estudo Pedagogas/Supervisão Escolar em uma das escolas, após análise dos textos anteriormente disponibilizados pela equipe de apoio pedagógico do NRE, em clima de empolgação e troca de experiências sobre o desenvolvimento do trabalho em suas respectivas escolas, cada membro do grupo apresentou os dados já coletados para análise e reflexão. O interessante é que quase sempre fazia-se uma comparação entre respostas semelhantes, quando não idênticas, para uma mesma questão analisada pela Pedagoga de uma determinada escola.

Durante a explanação dos dados percebeu-se que todas as escolas apresentavam quase que os mesmos problemas, uns de maneira mais explicita outras, menos claramente.

Após análise e conclusão dos dados coletados, referentes à reestruturação do P.P.P. das escolas, o material foi recolhido pela relatora do grupo para ser encaminhado à equipe de apoio pedagógico do NRE. Ao dar-se seqüência ao encontro percebeu-se que toda conversa do grupo de Pedagogas encontrava-se contagiada de insegurança, em razão da eleição dos diretores a ser realizada na terceira semana do mês de novembro em todas as escolas do Estado do Paraná. A ansiedade das Pedagogas era decorrente da possibilidade de reestruturação do P.P.P.. Segundo as Pedagogas, depois de tanto trabalho, ainda não se sabia quem seria eleito e como o novo diretor acolheria as propostas que deveriam ser desenvolvidas pelos profissionais da escola, durante o próximo ano de 2006.

Ainda neste encontro comentou-se sobre as diferentes tendências de alguns diretores em relação ao que se pretendia com o trabalho. Diante da postura de alguns diretores a Pedagoga (L) entendia que a concepção de alguns diretores sobre o desenvolvimento do trabalho na escola baseava-se, ainda, num caráter conservador, pelo fato de acharem que os profissionais deviam cumprir determinadas ações como tarefeiros e disciplinadores.

Após tais considerações entendeu-se que a direção da escola e o Pedagogo, na função administrativa do tempo e do espaço cotidiano, desempenhavam um papel importantíssimo no que diz respeito ao desencadeamento desse processo, considerando-se sua realidade e especificidade. A partir da reflexão sobre o fazer pedagógico, puderam ter expectativas mais sólidas e avançar na construção da escola que se sonha, vale dizer, ensino e aprendizagem de qualidade.

Quanto ao papel do Pedagogo, como articulador na relação entre professor e direção, ou mesmo em relação a sua prática pedagógica, concluiu-se que ele, ao trabalhar de forma coletiva, ganhava espaço junto ao professor, podendo intervir e apoiar diretamente o trabalho deste, dando contribuições significativas. Quando ultrapassa a concepção de trabalho burocrático, o Pedagogo/Supervisor demonstra firmeza e seu trabalho pode adquirir credibilidade.

Relembrando o contexto da avaliação escolar discutida no encontro presencial na UEL e pensando na reestruturação do P.P.P. de cada escola, o grupo de estudo, possibilitou que os Pedagogos estruturassem juntos um roteiro a ser desenvolvido, por cada um em sua escola, com a comunidade escolar.

No roteiro estabelecido definiram-se questões relacionadas a quem ensina, ao que se ensina e ao modo como se ensina, e ainda a quem aprende, ao que se aprende, e ao modo como se aprende. Para os docentes, a questão posta foi: qual a importância da disciplina ministrada e quais os principais objetivos pretendidos com a disciplina. Questionou-se, ainda, sobre o que é ensinar, como se ensina, o que é aprender e o que os alunos deveriam aprender.

Finalizando-se o roteiro, questionou-se como deveria ser caracterizada a relação entre professor e aluno de acordo com a pedagogia histórico-crítica dos conteúdos e quais os principais objetivos previstos como base nesta pedagogia. Questionou-se também como as diretrizes definiam o ensino da disciplina para o docente e o que se tornava fundamental no ensino da disciplina de acordo com as diretrizes. Uma auto-avaliação (Avaliação Institucional) dos membros da comunidade escolar fechou o trabalho de pesquisa com equipes que representavam a secretaria, a cozinha, os docentes, a biblioteca, a equipe técnico-pedagógica, os órgãos colegiados e a direção, avaliando cada um o seu próprio trabalho e o trabalho do outro.

Partindo-se de um levantamento das dificuldades, necessidades e expectativas de toda comunidade escolar diante do trabalho desenvolvido pela direção, equipe pedagógica, professores, alunos, entre outros, os dados permitiriam a efetivação do Marco Situacional da escola.

Paralelamente às atividades realizadas pelos Pedagogos, durante os encontros no grupo de estudo, elaboramos e aplicamos um questionário composto de dez questões abertas, referentes às dificuldades encontradas pelo Pedagogo em seu campo de trabalho. Utilizamos também como fonte de dados os relatórios da escola tida como caso exemplar.

Desde o início, quando da apresentação de nossa proposta de investigação, ficou acordado, que não haveria necessidade de identificação dos autores, nas respostas aos questionários, relatórios ou registro de sínteses. A detecção de problemas surgia com muita facilidade quando analisadas as diferentes

realidades, e o objetivo da pesquisa centrava-se apenas em analisar as situações que envolviam o trabalho do Pedagogo e em problematizá-las de forma coletiva.

3 CASO EXEMPLAR

Dando suporte à pesquisa, também foram considerados os dados coletados em uma escola de periferia que atende uma média de 500 alunos do ensino fundamental e médio, nos três períodos, matutino, vespertino e noturno. Nessa instituição participamos das atividades como profissional e pesquisadora. Os dados coletados permitiram fosse tomado como Caso Exemplar o conjunto de atividades desenvolvidas nessa determinada instituição pública de ensino.

Nessa instituição pudemos examinar as experiências que se fizeram no âmbito escolar e nas quais se encontrava envolvido o trabalho do Pedagogo, partindo do pressuposto de que, em geral, o exemplo tomado, ou seja, o Caso Exemplar, contenha ao menos os principais elementos contemplados pelo fato entendido de forma universal.

Os depoimentos, a troca de experiência com a comunidade escolar (diretor, vice-diretor, professores, equipe pedagógica, demais funcionários, alunos, professores e membros da comunidade local), a tabulação de dados referentes a questionários, e os relatórios elaborados pelos funcionários da escola, durante o curso de capacitação na instituição, com vistas à reestruturação de seu Projeto Político Pedagógico, tornaram-se rica fonte de consulta. No papel de investigadora pudemos participar do mundo dos envolvidos com o objetivo de buscar a compreensão das diferentes ações, bem como dos relacionamentos que foram sendo efetivados durante momentos distintos do processo.

3.1 Capacitação Realizada na Unidade Escolar pelo Pedagogo

A capacitação na escola marcou o início do 2º semestre em período de trabalho do professor e de férias dos alunos. Prevista em calendário escolar oficial da SEED, a capacitação ocorreu do dia 21 a 23 de julho/2005. Nesses dias houve na escola somente expediente interno, a fim de propiciar a todos os profissionais da educação a oportunidade de se manterem concentrados nos estudos.

Coube à equipe de apoio pedagógico do NRE, promover ampla divulgação do que ocorreria na escola, através dos meios de comunicação, para que as pessoas que necessitassem comparecer à instituição de ensino o fizessem em outra data, pois nesses dias os funcionários estariam participando de grupos de trabalho, no período da manhã e da tarde em suas respectivas escolas.

As escolas ofereceram a capacitação em seus horários normais de atendimento, ficando facultada às mesmas a possibilidade de realização da capacitação em apenas dois turnos, desde que a decisão fosse consenso dos envolvidos, observada a carga horária de 24 horas de atividades.

Nas escolas o Pedagogo, num primeiro momento, organizou o trabalho, no qual seguiu o roteiro de construção do P.P.P. encaminhado pelo NRE, priorizando reunião com o diretor e os professores, o pessoal administrativo e dos serviços gerais, com os alunos representantes de turma e com o Conselho Escolar.

O caderno de orientações gerais do curso de diretrizes pedagógicas e administrativas para a educação básica (2005, p. 4) indicava que o curso de capacitação procuraria atender, do melhor modo possível, às sugestões enviadas anteriormente pelos Pedagogos à SEED. Nele constava que o trabalho ficaria assim esquematizado: dia 21 de julho de 2005, realização de trabalho em grupo com leitura comentada sobre o texto “A construção coletiva do Projeto político pedagógico” redigido pela CADEP/SEED, em seguida discussão sobre o Projeto Político Pedagógico da escola com participação de todos os profissionais para refletir e elencar considerações referentes ao Ato Situacional (diagnóstico de como a escola se encontra atualmente), Conceitual (valorização de referencial teórico) e Operacional (objetivo que se pretende atingir com a reestruturação do P.P.P.).

De acordo com o caderno de orientações gerais do curso de diretrizes pedagógicas e administrativas para a educação básica (2005, p. 4) o Ato Situacional entrega, como ponto de partida, neste trabalho, a prática social, descreve e situa a escola no contexto da realidade brasileira, do estado e do município, explicita os problemas e as necessidades, apresenta uma análise crítica dos problemas referentes à aprendizagem, formação inicial e continuada, organiza o tempo e o espaço; os equipamentos físicos e pedagógicos; examina as relações de trabalho na escola, a participação dos pais, descreve e analisa a gestão democrática, as contradições e conflitos presentes na prática docente, os critérios de organização e distribuição de turmas, enfim é um momento em que se analisam problemas e possibilidades relacionadas aos seguintes itens:

- Em qual sociedade vivemos, qual o papel do aluno na sociedade, o que pode ser mantido e o que deve ser alterado em nossa sociedade, de que forma podemos colaborar?
- Qual o papel da escola em nossa sociedade, como a transmissão de conhecimentos científico/escolares foi sendo utilizada pelas políticas públicas de educação, existe escola para todos, como a escola vem respondendo às questões emergentes da sociedade, para melhor atender aos alunos, qual deve ser a função da escola?
- Quem é nosso aluno, quais suas características reais, coincidem com as características apontadas nos livros, existe um aluno ideal, como são constituídas as famílias de nossos alunos, como é o meio em que ele vive, como se caracteriza a comunidade escolar, o que sabemos sobre aspectos da vida do nosso aluno, por exemplo sobre sua: alimentação, lazer, doença, problemas, soluções, o que nossos alunos pensam do futuro, eles possuem um projeto de sociedade, de trabalho, de vida pessoal?
- Quem é nosso professor, quais seus posicionamentos, qual sua formação, acreditam na formação continuada, quais assuntos dominam, quais são seus projetos para a escola?
- Que sujeitos queremos formar, que saberes discutir, que sociedade queremos para viver, que escola queremos, que educação priorizar, que avaliação

precisamos discutir, que cultura valorizar, que conhecimento trabalhar, que relações de poder queremos manter?

O ato Conceitual analisa este mesmo referencial com a expectativa de um ponto de chegada, ou seja, a prática social transformada, pressupõe a explicitação do lugar onde se quer chegar, busca uma resposta, a partir do compromisso coletivo objetivamente sustentado por fundamentação teórica, enquanto que o Ato Operacional delinea as esperanças e utopias, as mudanças significativas a serem efetivadas, define as linhas de ação e a reorganização do trabalho pedagógico escolar na perspectiva administrativa, pedagógica, financeira e político-educacional sob o enfoque da Gestão Democrática.

Durante todo o dia os profissionais da escola reuniram-se primeiramente em grupos menores para refletir juntos sobre o trabalho desenvolvido individualmente e coletivamente no espaço escolar. Determinados pontos de vista geraram discussões mais acaloradas que iam sendo registradas a fim de mais tarde serem levadas à plenária para análise de todo o grupo de participantes.

No final do dia, em plenária, cada grupo apresentou suas reflexões e propostas que foram colocadas em discussão. Em seguida foi elaborado por escrito um quadro sintético das reflexões, utilizando-se como referência a sociedade, a escola, os alunos e professores que temos e que queremos.

Após o primeiro dia de curso na escola, atuando como pedagoga e companheira de trabalho, responsável pela concretização da proposta de capacitação, passamos a contar com o apoio de muitos professores, a princípio de forma individualizada, depois de forma coletiva. Assim, a organização das atividades tomou força, e durante os meses seguintes os profissionais da escola participaram de reuniões gerais com o intuito de refletir sobre sua própria prática buscando um redimensionamento do trabalho na escola, na relação com o educando e com a comunidade, além de buscar subsídios para a construção coletiva de metas que culminariam com a reestruturação do P.P.P.

Dia 22 e 23 de julho de 2005, os professores estudaram sobre os níveis e modalidades de ensino com base no referencial teórico encaminhado pelo NRE os professores refletiram sobre as seguintes questões:

- O que significa, na prática pedagógica da escola, trabalhar com os educandos para que superem o saber de pura experiência, articulando-o com o saber científico?
- Que relações podem se estabelecer entre os conteúdos escolares e o conhecimento da realidade, no planejamento escolar?
- Os conteúdos e encaminhamentos metodológicos desenvolvidos pela escola têm considerado o perfil de seus educandos jovens, adultos e idosos e os eixos tempo, trabalho e cultura? Como?
- É possível utilizar o diálogo na prática pedagógica da escola? Como?

Os demais funcionários da escola refletiram sobre a legislação educacional, focando as legislações da escola onde atuam. Foi sugerido aos funcionários que durante as discussões deveriam ter em mãos os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; Estatuto da Criança e do Adolescente; Regimento interno da Escola, Estatuto da APMF, Estatuto do Conselho Escolar e Estatuto do Grêmio Estudantil da escola.

O levantamento de dados foi primeiramente sistematizado pelo coordenador das diferentes áreas do conhecimento e pelos demais funcionários. Posteriormente o Pedagogo organizou todos os relatórios em um único trabalho, sistematizando o pensamento do grupo de professores e funcionários, referente à capacitação, priorizou as expectativas em relação à troca de experiências, socializando avanços e dificuldades, aprofundando estudos relacionados à evasão, repetência, avaliação, planejamento e outros. Buscou ainda elaborar eixos comuns estabelecendo relações de trabalho e integração entre as áreas respeitando a identidade dos diferentes grupos.

Finalizada a reunião do grupo de estudo na escola, o material foi encaminhando ao NRE juntamente com as fichas de frequência, necessárias para emissão dos certificados de participação. O profissional que trabalha em duas ou mais escolas, optou por fazer a capacitação em um único estabelecimento de ensino. Durante todo o ano o Pedagogo realizou na escola em que se encontrava lotado, inúmeras reuniões de áreas com os professores, com alunos das diversas

séries ou com alunos, representantes das diferentes turmas, além da comunidade, com a finalidade de agilizar as discussões a respeito da reestruturação do P.P.P.

Preparou, ainda, e distribuiu vários encaminhamentos sob forma de questionários, aos alunos, professores, demais profissionais e pais com o objetivo de enriquecer as discussões sobre o trabalho desenvolvido pela escola, além de incentivar a participação da comunidade na escola. Coube à equipe de apoio pedagógico do NRE, acompanhar e assessorar o Pedagogo durante todo o processo de capacitação.

3.2 Avaliação Institucional

Ainda foi considerada, como parte do trabalho coletivo, a Avaliação Institucional, na qual os profissionais da escola e das diferentes áreas puderam refletir sobre o desenvolvimento de seu trabalho de forma individual e coletiva, apresentando problemas e possíveis soluções para os mesmos. O que passamos a descrever consta no relatório emitido pela escola tomada como Caso Exemplar, ao NRE, após tabulação de dados.

A comunidade escolar, vale dizer, diretor, vice-diretor, pedagogos, professores, demais funcionários, alunos e pais analisou a ação desenvolvida pelo diretor da escola. Apontou que existe pouca divulgação de informações referentes aos recursos conseguidos pela escola. Embora seja explicitada em edital, as aplicações de recursos não são amplamente divulgadas, faltam encontros, reuniões periódicas com a comunidade escolar, faltam recursos financeiros para suprir as necessidades de ordem material, dos professores. Os professores também reclamaram da falta de profissionais na escola para dar suporte ao administrativo,

Como soluções para tais problemas, apontaram à utilização de diversos meios tais como: reuniões periódicas, cartazes, melhor divulgação de dados, favorecimento de maior integração entre comunidade escolar e direção, disponibilidade de acesso à ata das reuniões. Ainda afirmaram que deveria haver mais autoridade e pulso firme da direção em determinados casos relacionados ao

descompromisso de alguns profissionais, ou às questões ligadas à indisciplina de alunos.

Consideraram importante a promoção de mais eventos na escola com o intuito de aproximação da comunidade local, além de arrecadação de fundos para suprir necessidades da escola. Também foi apresentada como favorecedora de maior organização interna da escola a separação de funções de determinados profissionais o que poderia manter uma melhor articulação entre secretaria, direção e equipe pedagógica.

Ao analisar o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica, os profissionais que a compunham apresentaram como principais problemas; a falta de integração entre si e com os professores. Segundo os pedagogos, recém chegados em algumas escolas, a equipe pedagógica apresentava um desvio de função; de apoio pedagógico para inspetor escolar, o quê, ocasionava transtornos tais como: falta de tempo, falta de atendimento e orientação oportuna ao professor e aluno.

Ainda de acordo com fala dos pedagogos não havia orientação adequada ao professor, cada professor agia conforme seu método pessoal de trabalho. Porém dentro do possível a equipe pedagógica ocupava-se com os alunos e professores dando suporte para o desenvolvimento das aulas.

Consta nos relatórios que os professores ao analisarem o trabalho da equipe pedagógica, avaliaram que esta, em determinados momentos, prioriza apenas aspectos burocráticos, tais como “inspeção” dos registros do livro de chamada e avaliações a serem aplicadas aos alunos. (...) “deveria haver, por parte da equipe pedagógica, maior apoio para que o professor pudesse melhorar seu trabalho em sala de aula”. O professor (L) - apontou a necessidade de maior rigor quanto à cobrança de assiduidade, pontualidade e reposição de aulas. Quanto aos alunos, os professores salientaram a necessidade de maior cobrança quanto ao comportamento dos mesmos.

Os profissionais sugeriram como solução, que a equipe pedagógica devesse realizar sua função específica de acordo com o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico. Deveria separar o trabalho da orientação educacional da supervisão escolar. Segundo eles, o trabalho alcançaria melhores resultados, se cada qual, a partir de sua especificidade, desse acompanhamento e atenção adequada aos problemas dos alunos.(...) “o atendimento fica falho por falta de

recursos humanos, porém alguns necessitam desenvolver sua função com maior vontade”. (...) “deveria haver reuniões pedagógicas periódicas com direção, professores e funcionários, visando à solução dos problemas internos logo que detectados”.

Ao analisar a ação desenvolvida pelos professores, estes, ou seja, os professores, em consenso, afirmaram existir poucos momentos para reflexão sobre a própria prática. Segundo eles, os cursos de capacitação ofertados pelo NRE algumas vezes, não atendem às necessidades do professor, o qual não se sente incentivado para participar dos cursos.

Os docentes, após analisar seu trabalho e o trabalho dos demais professores, afirmaram que alguns professores não interagem com a comunidade escolar. Reclamaram da falta de grupos de estudo por área. Queixaram-se também que as regras escolares não são cumpridas pela maioria dos profissionais e acusaram que (...) “quando falta um professor a questão de “subir aula” acaba atrapalhando o andamento das demais atividades à serem desenvolvidas em sala de aula”.

Como solução, os professores apontaram a necessidade do calendário escolar contemplar mais períodos para cursos de formação. Segundo eles, deveria haver, por parte da direção da escola, mais pulso firme para conscientização de alguns profissionais sobre regras relativas ao Regimento Escolar, P.P.P. e regras da escola. (...) “isso favoreceria a correção de abusos, de alguns profissionais, no que se refere à assiduidade e pontualidade”. Os professores também apontaram a necessidade de maior apoio da equipe pedagógica ao professor diante das dificuldades do ensino-aprendizagem. Ainda apontaram a necessidade de agendamento de reposição de aulas. Quanto aos cursos de capacitação e demais cursos destinados ao aperfeiçoamento dos professores, (...) “estes deveriam ser custeados pelo governo”, na opinião dos professores.

Ao analisar o trabalho da secretaria, os demais funcionários e a comunidade local, apontaram que o atendimento na instituição avaliada deixa a desejar; segundo o relatório, falta cordialidade no trato com a comunidade escolar. Falta pessoal capacitado para desenvolver atividades específicas, com acompanhamento da direção.

Ainda foi constatado que na secretaria e biblioteca, não existe atendimento aos alunos e professores do período noturno por falta de funcionário. E não há no período noturno, relatórios acessíveis que informem detalhadamente sobre o desempenho escolar do aluno aos membros da família que vierem saber sobre seus filhos.

Apontaram a necessidade de instruir os funcionários para que atendam os demais profissionais e comunidade com cortesia. Segundo alguns profissionais avaliadores, todos os funcionários da secretaria deveriam ter acesso aos demais serviços de forma alternada, o que lhes possibilitaria, maior informação sobre o desenvolvimento escolar de cada aluno.

Quanto à ação desenvolvida pelos profissionais da cozinha e pelas zeladoras, a comunidade escolar num primeiro momento apontou a falta de comunicação e de maior integração entre os funcionários dessas áreas. Alguns funcionários da escola salientaram que o ambiente escolar é, em parte, limpo e organizado, porém, apontaram à existência de muito lixo esparramado na entrada do estacionamento escolar, em quase todos os dias. Com referência à cozinha, acusaram a falta de variedade de gêneros alimentícios básicos para complementação da merenda, bem como a falta de utensílios tais como: pratos, copos, talheres para a alimentação dos alunos, sem contar que nem todos os alunos gostam do cardápio repetido constantemente.

Nos relatórios constam como sugestão visando a solução do problema, a necessidade de que a escola promova mais encontros sociais com a finalidade de estimular a união do grupo de trabalho. (...) “O estado deveria repassar mais recursos para a merenda e a aquisição de equipamentos e utensílios e para melhoria do trabalho na cozinha”. Segundo os funcionários, o acondicionamento do lixo deveria ser adequado ao ambiente escolar com aproveitamento do lixo reciclável.

Com relação à limpeza do espaço escolar os profissionais apontaram à falta de conscientização dos alunos no que tange a limpeza e conservação da escola. Segundo os próprios funcionários, o número de pessoas encarregadas do trabalho de limpeza não condizia com as necessidades da escola: faltavam funcionários no período da tarde, faltavam produtos de limpeza, faltava atenção com os reparos no espaço físico: consertos, pinturas, entupimentos, entre

outros e faltava adequar o horário da limpeza ao horário em que menos alunos estivessem no espaço a ser limpo.

Como solução, afirmaram (...) “que deveria existir maior união e conscientização dos funcionários a respeito desse trabalho”. Dever-se-ia requisitar e redistribuir os funcionários por período, acondicionar adequadamente o lixo, dotar a escola de verbas suficientes, além de desenvolver atividade sob forma de projeto, visando a conscientização dos alunos quanto ao valor da limpeza do espaço escolar.

Assim, procuramos descrever as observações feitas, valorizando o sentido qualitativo das ações nas quais pudemos, de alguma forma, interagir, ao mesmo tempo que nos preocupamos com a interpretação e a compreensão dos fenômenos, considerando o significado que os outros sujeitos dão às suas próprias práticas e as práticas dos demais sujeitos, ou seja, preocupamo-nos em retratar a perspectiva dos demais participantes.

Preocupamo-nos também em observar se a realização das atividades propostas, ocorriam de forma coletiva, ou seja, valorizando-se a perspectiva contemplada pelo discurso da gestão democrática. Dentre elas a questão da melhoria da qualidade do ensino, a redução dos índices de evasão e repetência e uma maior valorização dos profissionais do magistério. Citam-se ainda a melhoria das estruturas e condições adequadas ao desenvolvimento do trabalho docente, a ampliação da compreensão das diferentes relações de poder que permeiam a organização da ação educativa e a transmissão e re-elaboração significativa dos conhecimentos.

Também acabou sendo observada, a interação e participação da comunidade local nas atividades da escola, uma vez que a concepção e a prática das relações de poder vividas na escola devem buscar, dentro do possível, estender seus benefícios, ou suas conseqüências para além dos muros escolares, envolvendo pais, associações, entre outros.

Tentando entender a natureza e especificidade da atuação do Pedagogo/ Supervisor como a escola contribui para a construção da gestão participativa, buscamos ainda, alguns caminhos para explicitar a re-significação do trabalho do Supervisor na função de observador e problematizador de sua própria ação e da ação daqueles que com ele compõem o trabalho na escola.

4 PRIMEIROS RESULTADOS: O PEDAGOGO EM SEU PROCESSO DE TRABALHO

Os encontros com os Pedagogos nas dependências da UEL, bem como os encontros nas escolas nas quais os Pedagogos desempenham sua função serviram para que cada profissional repensasse sua relação de trabalho e a organização do trabalho pedagógico na escola, procurando compreender a natureza e a especificidade do trabalho educativo. Os encontros ainda permitiram analisar que o trabalho educativo não pode desenvolver-se sem a observância de normas de conduta, de organização e de sistematização.

Ao examinarmos as questões relativas à função do Pedagogo/Supervisor Escolar, como articulador do trabalho pedagógico, as intervenções e os instrumentos empregados permitiram uma reflexão constante sobre o desenvolvimento da ação do Pedagogo, como se dão suas relações com os diferentes profissionais que atuam no espaço escolar, bem como suas relações com a comunidade externa à escola.

Esse exercício permitiu avaliar se o Pedagogo, na função de Supervisor, consegue realizar, de forma concreta, a proposta de participante, organizador e articulador do trabalho pedagógico, ultrapassando a concepção técnico-burocrática.

As reflexões expostas a partir dos dados coletados são de caráter interpretativo, uma vez que os conhecimentos adquiridos sucedem as reflexões teóricas e, especialmente, a relação entre reflexão e ação, realizada após a análise das ações desenvolvidas no contexto escolar e no grupo de estudos.

Para melhor organização da investigação, consideramos o eixo determinante dessa proposta de análise, ou seja, procuramos explorar a hipótese de que o trabalho do Pedagogo/ Supervisor, em virtude basicamente da implantação da Gestão Democrática, passa por um processo de res-significação. Tal processo entendido como circunstancial em determinado fragmento, em outro pode ser entendido como a própria característica da Gestão Democrática que, ao lidar com processos coletivos democráticos de tomada de decisões, supõe a presença concomitante de acomodações e conflitos mais ou menos permanentes.

Em conexão com a idéia de re-significação, no transcurso da pesquisa buscamos também evidenciar como o Supervisor Escolar, agora assumindo a identidade de pedagogo, tem conseguido desempenhar a função de organizador pedagógico no processo de trabalho coletivo proposto pela Gestão Democrática. Ainda procuramos verificar se a ação do Pedagogo/Supervisor no ambiente escolar encontra-se em consonância com os aspectos legais presentes na atual legislação.

Avaliar se o Pedagogo/Supervisor, atuando em princípio como articulador democrático do trabalho pedagógico, consegue de fato ultrapassar na escola a concepção técnico-burocrática que anteriormente regia sua função e trabalho também faz parte desse contexto, que, em suma tenta estabelecer concretamente quais são os entraves existentes e qual é o grau de dificuldade que se apresenta no desenvolvimento de uma concepção democrática de Supervisão em sintonia com a Gestão Democrática, uma vez que estamos partindo da suposição de que existem de fato esses entraves.

4.1 A Relação entre o Pedagogo e o NRE de Londrina

Para buscarmos um entendimento que aproximasse de forma prática o Pedagogo da SEED – Secretaria de Educação do Estado e do NRE – Núcleo Regional de Ensino tomamos por base, a discussão que permeou o primeiro Simpósio Estadual de Pedagogos efetivado de 18 a 20 de abril do ano de 2005, na capital do Estado do Paraná – Curitiba.

Com participação de 740 Pedagogos das escolas estaduais do estado do Paraná, o evento ainda contou com a participação da Equipe de Coordenação de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica - CADEP, de um representante dos departamentos e coordenações da SEED - Secretaria da Educação, de representantes das equipes pedagógicas dos NREs – Núcleos Regionais de Ensino, uma conferencista e docentes que ministraram os mini-cursos perfazendo um total de 763 pessoas envolvidas.

Como forma de aproximação entre o Pedagogo, SEED - Secretaria de Educação do Estado e o NRE, o evento propiciou a participação coletiva e individual dos presentes. Possibilitou ainda a confrontação de diferentes pontos de vista, questionamentos e conclusões que priorizaram o estabelecimento de relações entre teoria e prática.

A iniciativa foi justificada, como relevante alternativa de encaminhamento, diante da pretensão dessas equipes, pretenderem subsidiar o trabalho a ser desenvolvido pelo Pedagogo na escola. Dentre outros objetivos, o evento propiciou ao Pedagogo a possibilidade de análise e compreensão dos pressupostos teóricos que atualmente orientam o trabalho do Pedagogo na organização pedagógica da escola, destacando-se a efetivação do currículo no processo escolar, a construção coletiva do projeto político-pedagógico e os princípios da gestão democrática e as instâncias colegiadas na escola.

Caracterizando o evento a atuação da equipe de apoio pedagógico do NRE aparece como suporte para que o Pedagogo possa aprofundar as questões teóricas e práticas que fundamentam as ações pedagógicas da organização do trabalho escolar. Destacando-se entre tais ações o processo de construção e implementação do projeto Político Pedagógico nas escolas do Estado do Paraná.

O evento, dentre outros posicionamentos deixou claro que, como um dos membros efetivos, participante da Gestão Democrática da escola, o Pedagogo deve organizar o planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da instituição de ensino, além de buscar formas que garantam a melhoria das condições de acesso e permanência dos alunos no espaço escolar, ao mesmo tempo em que prioriza-se o ensino de qualidade.

Assim, durante todo o ano de 2005, o NRE se fez presente na escola, através de sua equipe de apoio pedagógico, subsidiando o pedagogo e assim dando condição para que se concretizassem as diversas etapas e ações que ao final da jornada iriam compor o Marco Situacional, Conceitual e Operacional, essência do Projeto Político-Pedagógico da escola.

4.2 A Relação entre o Pedagogo e a Escola

Passado o primeiro momento, continuamos a caminhada rumo às novas descobertas, buscando analisar, dentro da realidade escolar, se a política subjacente ao processo educativo, presente no discurso da Gestão Democrática, existe concretamente no chão da escola.

A passagem do primeiro para o segundo momento foi marcada por um debate entre as sete Pedagogas do grupo de estudo. Dizia respeito o debate, à função que ocupa o Pedagogo/Supervisor no interior da escola. Em reunião o grupo de estudo, deduziu que sua função é definida por um sistema político e administrativo, no caso, representado pela SEED - Secretaria Estadual de Educação e NRE.

As Pedagogas chegaram à conclusão que as unidades escolares em que atuam possuem peculiaridades muito próprias, embora num contexto geral parecessem equivalentes. Deduziram isso ao compararem os dados coletados de um mesmo questionário aplicado, cada uma em sua escola.

Descobriu-se que a legislação e a administração dos recursos humanos e financeiros eram aspectos tratados até então com certa igualdade. Concluíram que a homogeneidade, própria da estrutura administrativa das escolas e da legislação que as sustenta, foi confundida com diferentes relações, laços afetivos, pactos e alianças. Indicaram que estas igualdades pareciam centralizadas: na realidade da comunidade – periferia – na qual a escola está inserida como também na realidade vivida e experienciada pelos professores regentes de classe; na forma da campanha realizada para eleição do diretor, na forma como os diferentes grupos que atuam na escola se auto-avaliam, no modelo de disciplina que circula na escola, no tipo de expressão verbal emitida nos corredores, na sala dos professores e no pátio da escola. Puderam constatar isso também na postura didático-pedagógica e administrativa que caracteriza as vivências diárias da escola como um todo desde a entrada dos alunos, passando pelos vários setores até a sua saída.

Consideraram que, para tratar com todas essas características, o Pedagogo precisa, além da formação pedagógica, conhecer outras áreas, entre as quais as da Filosofia, da Antropologia e da Sociologia, além do aprofundamento em

outros temas tais como: indisciplina, sexualidade, relações étnico-raciais, inclusão, violência etc. No decorrer das discussões, após a reflexão a respeito da ação diária, encontraram outras referências que as levaram a afirmar que não há resposta definitiva. Lembraram que isso ocorre porque o ato de observar, refletir e agir dentro da escola vai trazendo fatos novos e, com estes, novo modo de pensar.

As investigações também permitiram às Pedagogas concluírem que um dos objetos de trabalho do Pedagogo é a docência articulada com a gestão democrática. Para fundamentação da análise, reportaram-se a Ferreira (2001) quando esta avalia que a educação e, de modo especial, a educação escolar no discurso da Gestão Democrática, vê-se incentivada a considerar a democracia como um valor a ser buscado.

A concretização do ideal democrático ganha na escola uma diversidade de configurações, mesmo diante do denominador comum de que todos cidadãos são iguais e possuidores dos mesmos direitos. Talvez o problema esteja na questão de saber quem é considerado cidadão na democracia concreta, de que direitos se fala e como é entendido o acesso e permanência das crianças e jovens no interior da escola. Outro fato ligado à democratização da gestão encontra-se na forma de como evitar que a concentração de poder centralize-se nas mãos de uma única pessoa. Para tanto, o Conselho Escolar, deveria ter mais peso quando contemplado no regimento da escola.

Ao questionar o que significa concretamente a palavra direito no interior da escola, Ferreira (2001), problematiza-o: significaria esse direito que todos os alunos merecem dos educadores um mesmo tratamento? Consistiria esse tratamento em oferecer os mesmos conteúdos e métodos e submeter todos alunos à uma mesma avaliação? Em vistas desses direitos estar-se-ia levando em conta as necessidades específicas das crianças e jovens, respeitando-se sua origem social, cultural, familiar e suas condições pessoais? Assim, a noção de democracia disseminada na escola tem sido objeto de diversas interpretações, entre as quais a de que o povo pode e deve influir nas ações, tendo o direito de participar nas decisões a serem tomadas. O grau de democracia pode então ser aferido de acordo com a participação efetiva dos envolvidos naquilo que lhes interessa.

Fazer a escola funcionar de maneira a garantir o interesse da maioria, incluída a comunidade, os educandos, os educadores, o pedagogo e o

gestor, passa por diversas instâncias. Para alcançar este objetivo a organização e coordenação são de grande importância nessa longa e complexa caminhada.

Como a escola pública é o local onde se dá a socialização formal e sistematizada, há que se refletir até que ponto a gestão democrática e as políticas públicas têm garantido as mesmas oportunidades de ensino e a plena participação na sociedade.

Ainda como observadora participante, ao analisarmos os dados coletados das respostas dos professores, referentes à importância da escola e da educação nos dias atuais, vimos que eles consideram que a educação de um modo geral, bem como a escola, foi pensada para todos, porém, não necessariamente atende a todos.

Nos relatórios viu-se confirmado que, a escola por vezes reproduz e mantém as desigualdades sociais, preocupando-se com a manutenção da ordem social vigente. Aparentemente não demonstram preocupação com a questão da formação humana (valores morais e éticos) e continuam ressaltando apenas conteúdos, quase sempre defasados. Como consequência, a grande maioria dos alunos participantes podem ser considerados analfabetos funcionais.

Nesse contexto a escola, para alguns educadores, apresenta-se como uma instituição passiva, na qual há apenas a transmissão de conhecimentos. Ela não se envolve com o cotidiano do aluno e da comunidade, funciona como transmissora de um saber já elaborado.

Com referência à comunidade escolar (diretor, equipe pedagógica, professores, alunos e funcionários), nos relatórios da escola tida como caso exemplar, descreveram-se suas características básicas diante do universo escolar. A escola situada na periferia da cidade, atende atualmente alunos participantes de famílias diferenciadas do modelo tradicional burguês. Em geral é composta de muitos membros, possuidora de um baixo poder aquisitivo e escolarização deficitária. Muitos pais não terminaram nem mesmo o ensino fundamental, outros são analfabetos. Há também os que possuem o ensino médio ou até o curso superior, porém nem todos ajudam seus filhos nas tarefas escolares.

Muitos alunos trabalham desde a infância enquanto outros se envolvem muito cedo com substâncias entorpecentes. São carentes de atenção, incentivo e cuidados familiares. É manifesta a falta de identidade de muitos, os quais

são alheios à comunidade e não se interessam pelos problemas existentes na localidade na qual residem.

Profissionais da escola que participaram da atividade, reforçaram a afirmação de que, no geral, os alunos têm pouca motivação para o estudo e pouco se envolvem socialmente. Estes dados mostraram a necessidade de repensar a análise anteriormente elaborada por Rodrigues (2000), ou seja, apesar da realidade concreta, existe o entendimento de que a escola é o espaço que deve preparar seus membros para a vida social e política, para o trabalho, para o desenvolvimento de suas habilidades individuais e coletivas.

Tentar entender quais são os fatores que tornam a escola seletiva e em que medida o trabalho do Pedagogo tem contribuído para isso, equivale entender que transformações se fazem necessárias e de que forma utilizá-las na tentativa de reverter o quadro que compõe o atual momento histórico brasileiro.

Dados demonstram que, muito embora a legislação defina a obrigatoriedade de conclusão do ensino fundamental, a escola pública não consegue manter os alunos até a 8ª série. A escola permanece como privilégio das camadas mais favorecidas da população. Muitas crianças em idade escolar nem sequer conseguem ingressar na escola, o que leva a concluir que nem quantitativamente ocorreu até o momento, a democratização plena do ensino.

Ainda de acordo com dados estatísticos, apresentados pela autora, como também na escola tida como Caso Exemplar, inúmeras pesquisas têm comprovado que a seletividade dos alunos se deve principalmente ao fator econômico, que acarreta outros fatores de natureza social. Muitos alunos, por apresentarem certa deficiência na aprendizagem, evadem-se da escola com o pretexto de que precisam trabalhar para ajudar no sustento da família ou, então, frequentam a escola desmotivados, com fome, com sono, não dispendo de condições para superação das barreiras encontradas na rotina de estudante.

Historicamente, o movimento de ampliação das oportunidades escolares na década de 1940 possibilitou a efetivação do ensino profissional para as classes menos favorecidas e o ensino secundário para as elites dirigentes. Já na década de 1960, com a Lei 4.024/61 legalizou uma nova dualidade, o ensino público e o particular. A escola pública de boa qualidade, até então a serviço da elite, expandiu-se com o intuito de atender as classes média e baixa, porém não

conseguiu modificar seus métodos para ensinar os alunos vindos de camadas culturalmente menos favorecidas.

Ainda vale lembrar, segundo Pimenta (2002, p.121), que, na escola pública, a maioria dos alunos tem de enfrentar salas de aula superlotadas, grande número de turmas, carga horária incompleta, instalações precárias. O corpo docente remunerado com salários baixos pode também influenciar na defasagem sentida pelo aluno no contexto apresentado.

Pimenta (2002), reportando-se a estudos já concluídos, fala da dificuldade do professor com relação às condições de trabalho no espaço escolar, em vista da sua incapacidade profissional ou de seu despreparo para ensinar crianças pobres. Não condizentes com o modo de ser característico da classe social dominada, as atitudes e valores tradicionais são inadequados e preconceituosos em relação à criança carente.

Assim, cabe ao Pedagogo analisar, problematizar e conscientizar a comunidade escolar das dificuldades que lhe são apresentadas continuamente no espaço escolar, buscando na medida do possível, ações concretas para superação de obstáculos.

4.3 A Relação entre Pedagogo e Diretor da Escola

O relacionamento do Pedagogo com o diretor, não ocorreu inicialmente da mesma forma em todas as escolas. De acordo com as participantes do grupo de estudo, as Pedagogas confirmaram que alguns diretores as acolheram com muita disposição. Uma das pedagogas disse que, ao recebê-la como coordenadora da equipe pedagógica, o diretor insistiu em dizer que uma pessoa com idéias novas, ainda não acostumada à sistemática do trabalho, só viria acrescentar e certamente auxiliar na promoção das tão necessárias mudanças.

Nos estabelecimentos de ensino, em geral, a direção e por conseguinte toda a equipe da coordenação pedagógica e secretaria, davam o maior

apoio ao Pedagogo. Atendiam suas solicitações com a maior boa vontade, num clima de trabalho coletivo.

Porém, houve uma instituição de ensino em que, a Pedagoga foi recebida pelo diretor sem muito interesse e com certa apreensão. Para esse diretor a Pedagoga era só mais um funcionário que chegava à escola e deveria adaptar-se às regras, visto que “o bonde já estava andando”, ou seja, o ano letivo já havia iniciado e o planejamento já estava pronto, bastava apenas seguir a proposta. Nessa escola, a Pedagoga foi orientada a auxiliar no trabalho burocrático, a saber; listar diários de classe dos professores, colocar os alunos para dentro da sala de aula (trabalho entendido como do inspetor), atender o professor no caso de indisciplina, ligar para os pais quando o aluno comparecia atrasado, ou, sem uniforme, sem livro, sem tarefa, sem interesse, etc.

Liberdade e solidariedade humana, de acordo com a LDB 9394/96, título II, Art.2º, constituem o ponto de partida da administração da educação brasileira. É a fonte da qual deve emanar todas as práticas profissionais no âmbito da educação e do ensino, como consequência devem constituir o ponto de partida do trabalho do Pedagogo em parceria com o diretor da escola.

A relação do Pedagogo com a direção da escola ainda acontece de acordo com a formação e postura desses profissionais da educação. Para alguns Pedagogos, segundo Medina (1995, p.177), o tratamento dispensado pelo diretor pode ser entendido de forma diversificada. Há diretores que agem de forma democrática, permitem que os supervisores opinem, delega-lhes funções próprias da direção, não fazem intervenções do tipo ditatorial, enfim permitem que o supervisor atue de igual para igual na equipe administrativa. Diante dos professores, o diretor trata o Supervisor com respeito, criticando de modo construtivo o trabalho realizado por ele na escola. Tais atitudes dão ao supervisor a certeza de que ele é aceito como sujeito que tem contribuição a dar à escola.

Outros, porém, de acordo com Medina (1995, p. 177), não permitem que seja criado espaço para o supervisor trabalhar. Discutem de forma arrogante; criticam o trabalho do supervisor diante dos professores regentes de classe; desautorizam seu trabalho, determinam o que o supervisor deve fazer na escola competindo com ele.

As pedagogas participantes da pesquisa, ao analisarem os conceitos de Medina (1995) concluíram, pela exposição dos seus próprios relatos, que o comportamento de certos diretores varia de acordo com sua postura profissional de acordo com o trabalho a ser desenvolvido na escola. Dependendo da postura do diretor, alguns Pedagogos possuem maior liberdade para desenvolver inúmeras atividades na escola, devendo apenas comunicar à direção o que foi realizado. Quanto à parte financeira e às verbas disponíveis, alguns diretores questionam o Pedagogo se existe a necessidade de compra de materiais pedagógicos, de reforço da merenda, entre outros itens.

Na escola tomada como Caso Exemplar, em que esta pesquisa foi desenvolvida, a comunidade escolar (equipe pedagógica, professores, pais e demais funcionários), ao analisar o trabalho da direção, deixou claro que existe na escola a falta de profissionais habilitados para dar suporte ao setor administrativo; (...) “geralmente, o que acaba ocorrendo é a função ser ocupada por um professor remanejado”, o que representa desvio de função.

Concluiu-se que na relação Pedagogo e diretor de escola torna-se necessário a atitude do profissionalismo e de respeito pelo outro. Ambos ao priorizar a execução de ações de forma coletiva e democrática, permitem-se a troca de experiências e sugestões, contribuindo positivamente para uma nova interpretação quanto às relações de poder e, quanto ao objetivo maior da escola que deve estar centrado na melhoria da qualidade do ensino,

4.4 O Pedagogo e Suas Relações com a Equipe Pedagógica

Ao problematizar na escola (Caso Exemplar), a relação Pedagogo e equipe pedagógica, resolvemos buscar o entendimento de como a própria equipe pedagógica compreendia seu trabalho no ambiente escolar. Para tanto elaboramos primeiramente um questionário composto de quatro perguntas abertas relacionadas às dificuldades encontradas pela equipe pedagógica, em seu ambiente de trabalho.

Ao reservarmos um momento de reflexão apenas com a equipe pedagógica da escola entendida como Caso Exemplar, esclarecemos que a atividade tinha o objetivo de avaliar como cada membro da equipe pedagógica, entendia o trabalho do Pedagogo na escola.

Um dos dados coletados através das respostas às perguntas do questionário, permitiram perceber a dificuldade de comunicação que ainda ocorre entre esses profissionais em determinadas escolas. Segundo respostas dos membros da equipe, a boa comunicação pode ser entendida como ponto fundamental para que o trabalho em equipe se desenvolva de forma satisfatória. A dificuldade de comunicação no ambiente de trabalho foi apontada como fator relevante para o agravamento de situações de conflito, que acabam por repercutir nos vários segmentos internos, bem como no desenvolvimento das atividades propostas pela equipe pedagógica.

Foram apontadas questões pessoais e profissionais que atualmente afligem os profissionais tais como; (...) baixa auto-estima, frustrações, questões relacionadas à avaliação, indisciplina”, etc. No entanto, (...) “não há abertura para comunicação dessas aflições no espaço escolar, devido à carga excessiva de cobranças referentes a questões burocráticas”. Em uma das respostas do questionário uma participante concluiu que, dependendo do momento, uma palavra ríspida, obscurece a alegria do outro.

Ainda de acordo com os dados coletados, a comunicação que muitas vezes acaba se estabelecendo é a de recados, geralmente de forma hierarquizada, técnica e, muitas vezes, sem muita clareza ou objetividade, permitindo a interpretação errônea de fatos, acontecimentos ou decisões. Ao analisar essa falta de comunicação percebemos que isso acaba gerando conflitos que podem influir negativamente no desempenho das atividades profissionais.

Os dados coletados salientaram também a importância do trabalho em grupo. Pode-se observar o fracasso de certos projetos desenvolvidos nas escolas as quais, apesar de disporem de instalações, materiais ideais, pessoal habilitado, não conseguem fazer que seus membros atinjam o espírito de equipe. Dados comprovaram que as dificuldades de ordem pessoal, os desentendimentos, a falta de disciplina, o ciúme e o descumprimento de regras nem sempre são superados durante o desenvolvimento do trabalho em equipe.

Esse primeiro momento mostrou a carga de situações conflituosas que afetam a comunicação, levando o grupo a buscar subsídios que o auxiliassem a entender a importância da comunicação no espaço escolar. O seu real valor para o bom andamento das relações interpessoais no ambiente escolar. A comunicação pode ajudar os profissionais a externar suas ansiedades, angústias, conflitos e desconforto, bem como a restabelecer a harmonia necessária ao bom funcionamento da escola e à vida em geral.

Segundo Paulo Freire (1987), a comunicação autêntica existe quando se experimenta a empatia, entendida como capacidade de identificar-se com a outra pessoa, de sentir o que ela sente, de ver o mundo e as coisas como ela os vê, observando reações e interpretando-as. Paulo Freire (1987) pondera que não se trata de perder a própria identidade, mas de colocar-se no lugar do outro para poder compreender suas atitudes e reações.

As pessoas sabem que a comunicação exerce influência sobre o bem-estar ou o mal-estar geral e que suas atitudes otimistas, confiantes e positivas ou agressivas e depressivas refletem positiva ou negativamente no meio em que estão inseridas.

A partir dessas reflexões pode-se dizer, então, que o ser humano, essencialmente comunicativo, expressa continuamente para o outro a sua forma de ser, pensar e agir de diversas formas, porém nem sempre convencionais. A comunicação independe de palavras, visto que há formas variadas e inusitadas de comunicação e é necessário conhecer os diversos tipos de comunicação para que haja bom relacionamento entre as pessoas.

Em suma a comunicação é um instrumento indispensável, um facilitador nas relações interpessoais. No entanto, ainda não se alcançou nível satisfatório, de comunicação, visto que ainda é comum a emergência de situações constrangedoras, nas quais a comunicação não se estabelece de forma clara, objetiva e democrática, o que acaba gerando a permanência de um certo mal-estar que por vezes se reflete nas relações interpessoais e conseqüentemente no desempenho dos profissionais.

Como respostas aos questionários, quando perguntadas acerca de que atitudes podem gerar conflitos ou exercer influência negativa no ambiente de trabalho as participantes destacaram: a falta de diálogo, de transparência, de

paciência, de solidariedade e afetividade. Destacaram também o autoritarismo, a competição, a rispidez nas palavras, comentários ou fofocas na ausência das pessoas, o “estrelismo”, a falsidade, o desrespeito e, ainda, a falta de humildade, de conhecimento, a resistência a mudanças, a falta de afinidade entre professores e equipe administrativa e o adiamento de reuniões.

Segundo resposta de uma das participantes da equipe, é comum surgir conflitos em um grupo de pessoas, sempre que houver ausência de diálogo. Assim, como um componente do grupo pode irritar-se com facilidade, é importante que haja mediadores no grupo, para levar todos à reflexão, atenuando os possíveis confrontos.

Algumas profissionais da equipe pedagógica afirmaram existir preconceito quanto à forma de determinadas pessoas se expressarem. Segundo elas em algumas escolas o Pedagogo demonstra um “ar de superioridade”, que por vezes acaba ocasionando mal-estar na comunicação: “quem domina a norma culta às vezes acaba sendo privilegiado diante da pessoa de classe desfavorecida que tende a ter um vocabulário reduzido”. Há, de certa forma, por parte de algumas pessoas a tendência a não permitir que o outro se expresse, tantas são as interrupções que fazem rebatendo ou discordando. Essa tendência acaba por levar ao fracasso a comunicação oral, visto que as pessoas sentem falta de espaço para expor suas opiniões.

Ao pensar a comunicação como modelo de integração, Paulo Freire (1987, p.127) argumenta que não é falando aos outros, de cima para baixo, como portador da verdade a ser transmitida aos demais, que se aprende a escutar, mas é escutando que se aprende a falar. Segundo seus escritos, somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. E, ainda, quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta para que responda. Escutar significa estar permanentemente disponível para escutar sem abdicar do direito, de discordar ou se posicionar diferentemente.

Ouvir é, pois, uma atitude extremamente delicada e necessária, que pode determinar o bom andamento das relações interpessoais. Por conta disso, algumas atitudes podem ser adotadas para melhorar a qualidade da comunicação em relação ao ouvir, tais como: prestar atenção à fala, não interromper constantemente para opinar, não emitir conclusões precipitadas, aprender a

interpretar a linguagem corporal, manter um bom contato visual, de tal forma que o outro perceba o interesse na sua fala, enfim, agir com bom-senso e refletir primeiro antes de retrucar ou questionar sobre o que ouviu.

Ao analisar a ação desenvolvida pela equipe pedagógica, da escola tida como Caso Exemplar, os dados obtidos através da resposta ao questionário permitiram inferir que até então a equipe pedagógica apresentava vários problemas principalmente no que se referia ao relacionamento interpessoal e a falta de comunicação. Pelos relatórios, pode-se perceber que recaía sobre o Pedagogo parte das dificuldades que o professor enfrentava no desenvolvimento de suas práticas, situação sobre a qual ele afirmava não encontrar orientação adequada, daí cada um passar a agir conforme seu método pessoal de ensino.

Ainda encontrava-se registrado nos relatórios a queixa de alguns professores de que a equipe pedagógica valorizava resultados através da inspeção do livro de chamada. Argumentavam que deveria haver, por parte da equipe pedagógica, maior apoio para que o professor pudesse melhorar seu desempenho em sala de aula, deveria haver (...) “maior cobrança quanto à disciplina; maior rigor quanto à cobrança de assiduidade e pontualidade dos professores que faltavam e reposição de aulas quando o professor não apresentava uma justificativa plausível para sua falta”.

Um professor, ao pronunciar-se durante uma reunião, sugeriu existir falta de atenção quando este solicitava a ação do Pedagogo/Supervisor, afirmando que este demonstrava preocupar-se muito mais com os alunos, quando acolhia suas reclamações e buscava ajudá-los. Segundo ele, na maioria das vezes o Supervisor Escolar não atendia as reivindicações dos professores com a mesma atenção, deixando de ser o articulador entre as partes dando mais atenção ao aluno.

Esses dados permitiram-nos avaliar o desempenho da atividade do Pedagogo através do olhar do outro. Pôde-se deduzir que a realização de algumas práticas atuais desenvolvida por este profissional, que ocupava, até então, a função, ainda encontra resquícios da prática desenvolvida em anos anteriores a 1980. Mesmo desejando mudança, em muitas de suas atitudes ainda subsiste o modelo burocrático. Outras atitudes consistem em mero discurso justamente por se estar em um período de transição.

Isso tornou-se claro diante das respostas apresentadas em outros questionários, quando ao apoiar-se as novas mudanças registravam-se também a necessidade de maior atenção, de providências concretas acompanhadas da exigência de um certo caráter de autoritarismo em alguns casos, diante de determinadas falhas de alguns professores.

Finalizando esta etapa, nos relatórios constavam ainda, que professores ressaltaram a importância de grupos de estudo e reuniões pedagógicas para o planejamento das ações a serem desenvolvidas posteriormente na escola. Segundo eles, à medida que esses momentos vão sendo estabelecidos, tornar-se-ia possível explorar a comunicação dentro do grupo, possibilitando trocas interpessoais, através das quais os padrões e normas de convivência vão sendo incorporados por todos os integrantes, facilitando a escuta, a expressão, o comprometimento e a colaboração.

Após análise dos dados registrados até então, vimos consolidar-se a afirmação de Medina (1995) segundo o qual a escola atual, necessita de Pedagogo que organize em conjunto as ações a serem desenvolvidas valorizando-se o potencial de cada membro do grupo ao mesmo tempo em que assuma a liderança das ações de forma democrática e comprometida.

4.5 A Relação entre o Pedagogo Docente – Regente de Sala

Pensar a relação entre Pedagogo e regente de sala de aula implica pensar a prática cotidiana da escola. E a prática cotidiana da escola está intimamente ligada à presença do professor regente de classe, profissional que regula e administra, diretamente com os alunos, o trabalho didático-pedagógico em sala de aula.

Em um primeiro momento, considerando o referencial teórico, o grupo de estudo, composto pelas sete Pedagogas ressaltou que a ação do Pedagogo com o professor se configura numa parceria na qual ambos,

politicamente, têm posições definidas a partir das quais refletem, criticam e indagam a respeito de seu desempenho como profissionais que trabalham na escola.

O trabalho do professor dá sentido ao trabalho do Pedagogo/Supervisor no interior da escola. Aponta o objeto de ação e ajuda a refletir como desenvolver a ação. Contesta a concepção da ação supervisora centrada no controle puro e simples do trabalho do professor e em seu lugar apresenta a possibilidade de ação conjunta voltada para a produção do trabalho do professor em sala de aula como sujeito que ensina e aprende.

Num segundo momento, ao confrontarem a teoria da relação do Pedagogo com a ação do corpo docente na escola, as Pedagogas consideraram que há por vezes, um espaço conflitante no qual nem todos os docentes encaram a ação do supervisor escolar sob uma nova perspectiva de ação, ação que representa a possibilidade de o Pedagogo/Supervisor Escolar encontrar-se presente na escola para assessorar o professor na relação entre teoria e prática e entre prática e realidade concreta.

Nem todos os professores entendem o redimensionamento dos espaços de reuniões pedagógicas como forma de análise crítica da realidade diagnosticada. Segundo Medina (1995, p.178), com aprofundamento teórico e busca de superação das dificuldades, as reuniões pedagógicas podem significar uma intervenção comprometida com uma prática transformadora de ambos, pedagogo e docente. A autora, enfatiza a colaboração e diz que a aceitação do trabalho do supervisor pelos professores regentes de sala pode estar ligada à forma como o diretor trata o trabalho do supervisor. Se existe um relacionamento respeitoso entre diretor e supervisor, os professores provavelmente o aceitarão, como também aceitarão a colaboração e as sugestões do supervisor de forma tranqüila, caso contrário corre-se o risco de haver situações conflituosas ou mesmo hostilidades entre ambos.

Ao tratar da organização do trabalho na escola, Silva Júnior (2004) afirma que, se a educação que se pretende, orienta-se pelo princípio da solidariedade, não será o taylorismo clássico ou o moderno, nem o fordismo com suas muitas derivações, que deverão constituir-se como critério para a organização do trabalho nas escolas públicas.

Analisando a trajetória do Pedagogo/ Supervisor Escolar, em meados de 1980, quando a Supervisão possuía um caráter fiscalizador e implicava no domínio de conteúdo e metodologias os professores criticaram severamente o trabalho do supervisor, reduzindo-o, em muitas escolas, a uma posição de auxiliar dos serviços burocráticos e passaram a rejeitar o modelo de assistência e orientação fundamentada somente no conhecimento do Supervisor.

Atualmente dois conceitos fundamentais determinam a própria organização do trabalho na lógica administrativa da sociedade capitalista: a eficiência e a produtividade. Porém, a organização social acaba por estabelecer significações diferenciadas para tais conceitos quando vistos pela ótica do capital ou pela ótica do trabalhador.

Ao analisar o trabalho realizado com os professores na escola podia-se observar que alguns alunos desvalorizavam o papel docente. Existia, no entanto, professores que superando tal descaso, conseguiam responder ao desafio da sociedade moderna, graças ao respeito ao universo individual, ou seja, a experiência ou conhecimento do aluno.

Pelo relatório apresentado sobre a relação entre professor e aluno, pudemos perceber que, para alguns alunos, a atuação do professor continua dependente da fundamentação e do instrumental técnico amparado pelo livro didático. O aprimoramento de metodologias com vistas à melhoria do ensino e aprendizagem encontrava-se, em muitos casos, reduzido à quantificação sob forma de tabulação de dados, ações de destaque, competições, mérito ou ainda referência às demais instituições de ensino.

Como tentativa de avaliar o papel do professor no espaço escolar, dentre as questões apresentadas para reflexão enfatizaram-se questões ligadas à formação profissional, à assiduidade e pontualidade ao respeito ao professor, aos compromissos assumidos perante a comunidade escolar. Ainda foram avaliadas a qualidade e a quantidade dos cursos de capacitação, nos quais o profissional participou durante o exercício de sua profissão, o compromisso do professor com a educação, sua responsabilidade para com seu próprio trabalho e com a instituição da qual faz parte.

Outra questão primordial apresentada como parte da análise refere-se à avaliação que se faz das atividades desenvolvidas no âmbito escolar. Silva

Júnior (1990, p.17), ao reportar-se ao cotidiano da escola pública, afirma que o trabalho pedagógico não ganha em consistência e articulação, porque os professores não se encontram para pensá-lo e organizá-lo em suas bases. A dispersão, segundo o autor, inviabiliza qualquer projeto organizacional ou político-pedagógico ou demais escolhas políticas. De acordo com alguns professores participantes da pesquisa (...) “para que as pessoas se organizem é preciso antes que elas se encontrem em seu cotidiano”.

Tais considerações quando propostas nos estudos de Silva Júnior (1990) fornecem subsídios para analisar a questão da permanência, assiduidade e pontualidade dos professores, em relação aos compromissos assumidos perante a escola. Segundo Silva Júnior, o compromisso assumido por alguns professores torna-se reduzido à carga horária sem uma participação adequada na proposta de trabalho da escola, pelo fato de sua jornada de trabalho estar disposta em diferentes escolas.

A pouca participação de professores na administração colegiada reflete-se até os dias atuais, agora em razão dos baixos salários, das longas e extenuantes jornadas de trabalho, da inexistência de trabalho fixo, entre várias outras adversidades, que acabam por dificultar a participação do docente, quando solicitado.

Quanto aos cursos de capacitação, grupos de estudos ou reuniões de reflexão, a participação ou envolvimento de determinados representantes que compõem a equipe escolar propicia uma dúbia interpretação, ou seja, nada muda, simplesmente valorizam-se certificados e lista de presença, camuflando-se carga horária, ou então o discurso simplesmente se refaz em base teórica transformando-se em algo utópico, sem contar que muitas vezes essas propostas apenas visam à substituição ou adequação de conhecimentos e práticas anteriormente estabelecidas.

Esse olhar, talvez permita perguntar se cabe aqui o pensamento de Wallerstein acerca do princípio de di Lampedusa – ou seja, mudar tudo (ou dar a impressão de fazê-lo) para não mudar nada (embora pareça que tudo tenha mudado). WALLERSTEIN (2003, p.113)

Para complementar o quadro de indagações e analisando a formação dos docentes da mesma instituição escolar tida como Caso Exemplar, os

dados presentes nos relatórios, mostraram que maioria dos docentes terminaram a graduação anteriormente à década de 1980, ou início dos anos de 1990, concluíram um curso de especialização na área e a maioria já participou de cursos de capacitação.

Mostraram ainda que os professores concursados, atuam na instituição quase que desde sua fundação em abril de 1984. Porém, a grande maioria dos professores da escola, durante o ano de 2005, era composta de profissionais celetistas, residentes nas proximidades da escola. Por esse motivo, algumas turmas da escola, tida como Caso Exemplar, receberam sucessivamente, em três bimestres do presente ano (2005), três professores diferentes para uma mesma disciplina, o que provocou uma descontinuidade de trabalho, dificultando a aprendizagem do aluno.

Considera-se como ponto positivo, de acordo com dados apresentados nos relatórios, o fato de que muitos dos professores atuantes mesmo admitindo possuir uma formação acadêmica tradicional, buscam constantemente formas de aperfeiçoar seus conhecimentos. Utilizam-se de notícias, reportagens e artigos veiculados na mídia local para auxiliar o aluno de diversas formas no ensino e aprendizagem. Outros professores, diante da dificuldade no exercício de sua autoridade em sala de aula, utilizam-se de estratégia mais prática, colocam o aluno para fora da sala de aula, gesto entendido como forma de punição e autoritarismo. Posteriormente estes alunos participam das aulas e registram-se conteúdos descontínuos, faltando-lhes, assim, subsídios para o entendimento do conteúdo de forma integral.

Uma queixa dos alunos encontrada nos relatórios da escola investigada é com relação aos professores que constantemente faltam por problemas de saúde, ou outros motivos diversos. Na falta de pessoal de apoio, existe a permissão para que os demais profissionais, na tentativa de ajudá-los, “subam aula”, liberando as turmas mais cedo. Por outro lado, não existe a reposição das aulas, muito embora sejam registradas nos diários de classe. Tal fato acaba gerando dificuldade de aprendizagem do aluno e perda de conteúdo.

Um outro dado também exposto pelos integrantes da comunidade escolar refere-se à dificuldade dos professores que, por atuarem em várias escolas durante um mesmo período do ano letivo, acabam trabalhando de acordo com o

que a estrutura lhes oferece e com carga horária pesadíssima. Como parte do discurso, cada um procura desempenhar sua função de acordo com as possibilidades, incentivando, superando as dificuldades e sempre almejando ser um bom profissional e acreditando numa transformação social.

É no entendimento da forma de tratamento dado pelo professor aos diferentes conteúdos, e das condições de existência dos alunos que o Pedagogo sistematiza o seu trabalho no interior da escola.

4.6 Relação entre Pedagogo e Órgão Colegiado

Outra categoria priorizada pela pesquisa centrou-se na relação do Pedagogo com o Conselho Escolar.

De acordo com o relatório encaminhado ao NRE, no que se refere às questões da Avaliação Institucional, os professores e funcionários da escola tida como Caso Exemplar ao analisar o Conselho Escolar e por conseguinte o favorecimento da democratização da gestão na escola, através da participação da comunidade no órgão colegiado, afirmaram que este da forma como se apresentava, (...) “não oportuniza divulgação nem expressiva participação da comunidade escolar em suas atividades”.

Para estes profissionais o Conselho funcionava na maioria das vezes apenas de modo burocrático, ou seja, manifestava-se mais através de registros e documentos. A totalidade de seus membros não era conhecida pela comunidade escolar e a escolha de seus membros por vezes ocorria através de indicação e não participavam, em sua totalidade, das reuniões quando convocados.

No relatório dos profissionais da escola, constava que na escola não existia participação por parte do Conselho Escolar, no planejamento das atividades ligadas ao ensino e aprendizagem. Seus integrantes não passavam por cursos de capacitação, não existia um trabalho verdadeiramente integrado com a comunidade escolar e nem sempre os professores eram informados sobre as atividades pontuais desenvolvidas pelo Conselho.

Porém, mesmo com essas observações, percebeu-se que existia a boa vontade por parte de alguns membros do Conselho no sentido de conscientizar seus integrantes da necessidade de participação e maior compromisso visando a valorização do trabalho coletivo nas decisões a serem tomadas no ambiente escolar

Quanto às ações desenvolvidas pela APMF, os profissionais da escola e os demais funcionários deixaram transparecer no relatório que a APMF também não divulgava nem participava, à comunidade escolar, com antecedência suas atividades e promoções. Segundo os professores, os membros da APMF não pediam sugestões sobre quais seriam as necessidades mais prementes na escola. Não se envolviam, nem se comprometiam com as questões direcionadas ao ensino e aprendizagem, não buscavam melhorias para atenuar às dificuldades dos professores no que tange ao material pedagógico. Seus integrantes não possuíam cursos de capacitação, também não tinham um relacionamento cordial com os professores.

Na questão relacionada à ação desenvolvida pelo Grêmio Estudantil na escola, os registros dos relatórios dos funcionários, dão conta de que faltava apoio para o Grêmio, pois desde que foi criado os estudantes não tinham voz ativa dentro da instituição, as atividades tinham início mas não terminavam. De acordo com os alunos, o Grêmio Estudantil necessitava de alguém que passasse informações corretas, sobre os encaminhamentos realizados pela escola para que o grêmio funcionasse. Nos relatórios constam que por enquanto, não há muito interesse e participação dos alunos da escola na organização do trabalho do grêmio.

Como sugestão de solução para a situação, os alunos apresentaram a necessidade de maior integração e participação da comunidade escolar nas atividades do grêmio. Segundo eles, a escola deveria possuir um projeto que favorecesse a integração e a participação de membros do grêmio estudantil nas reuniões do Conselho Escolar. Também a direção da escola deveria informar à comunidade as reais atribuições do Conselho e do grêmio, promovendo curso de capacitação para as pessoas envolvidas. Quanto à APMF, de acordo com os relatórios, ficou claro, a necessidade de se insistir na participação efetiva dos pais de alunos nas ações para a solução de problemas internos e externos ao contexto escolar, no enfrentamento das diversas dificuldades próprias da escola. Os

professores sugeriram a promoção de eventos que viessem a favorecer momentos de confraternização e valorização da cultura.

Neste sentido a tarefa do Pedagogo/Supervisor Escolar centrar-se-ia em promover reuniões, atividades educativas e eventos que propiciem uma maior interação entre a comunidade interna e a comunidade externa à escola. Incentivando representações dos diversos segmentos a participarem das decisões que envolvem os aspectos pedagógicos (relativos ao processo de ensino e aprendizagem) de forma integrada e responsável. Ainda caberia ao Pedagogo/Supervisor Escolar identificar mecanismos que possam favorecer regularmente a coleta de sugestões e de informações sobre o grau de satisfação da comunidade escolar, buscando atender suas necessidades.

4.7 A Relação entre o Pedagogo e os Discentes

Da leitura dos dados presentes nos relatórios, foi interessante observar que muitos alunos afirmaram que seu aproveitamento escolar poderia ser melhorado com o auxílio da Supervisão, através da utilização de expressões como “serem menos rigorosos”, “dar mais conselhos em vez de brigar”, “conversar mais com os pais”, “saber tratar todo tipo de problema”, “se empenhar para facilitar o envolvimento entre escola e aluno”. Tais depoimentos demonstraram a necessidade de um profissional com formação coerente e adequada para o trato com o aluno, com sensibilidade para o entendimento de suas necessidades individuais.

Continuando e aprofundando a análise dos depoimentos dos alunos, conseguimos perceber que determinadas atitudes do pedagogo permitem o estabelecimento de relações afetivas com os alunos, as quais podem acabar influenciando em seu comportamento, na motivação para o estudo, e, em como lidar com as dificuldades de ensino e aprendizagem. Podem também orientar melhor os alunos em relação aos seus erros dando-se menor ênfase as advertência, e mais atenção quando fazem reclamações sobre determinadas atitudes de professores.

Ainda na análise da influência sobre a conduta, ou comportamento, contrapondo-se ao que foi anteriormente descrito, muitos alunos exigiram maior

rigor e punição, por parte da equipe pedagógica ao aluno ‘bagunceiro’ e que “mata aula”. Concordaram com a necessidade de um Supervisor “autoritário”, que elabore “leis mais rigorosas e limites para os alunos do colégio”. Um aluno apoiou e incentivou a presença da Patrulha Escolar afirmando ser necessário a frequência na “revista aos alunos”. Outras expressões tais como: “separar alunos reprovados dos alunos aprovados”, “pegar no pé dos alunos e dos professores, ter aula de recuperação”, “chamar a atenção dos pais”, “prestar atenção nas influências de pessoas alheias à escola”, “dar mais atenção aos fatos ocorridos dentro e fora do colégio” e ligar para os pais quando o aluno falta muitas vezes”. Tudo isso deu a entender que o supervisor diante de alguns fatos, deve, investir-se do papel do antigo inspetor, impondo de forma autoritária rigorosas regras a serem seguidas, privilegiando punições, advertências e distribuindo castigos.

A questão do conteúdo de ensino e a forma como tais conteúdos são tratados pelo Projeto Político Pedagógico da escola tida como Caso Exemplar, também foi objeto de diferentes manifestações dos alunos, os quais de forma muito consciente, afirmaram a necessidade de “mais recreação”, “construção de uma quadra de esporte coberta”, “utilização do laboratório de informática pelos alunos”, “rever métodos de ensino”, “média anual 5,0”, “mais atividades que despertem o interesse do aluno”, “realização de competições e eventos no colégio”, “organização de passeios, visitas, exposições, teatros, dança”, “mais reuniões com pais”, “melhorar atendimento da biblioteca”, “ter reforço para os alunos com dificuldade de ensino e aprendizagem”, “providenciar troca de professores”, “providenciar equipamentos e objetos decentes, ex: bandeira”, “por rádio e televisão dentro da sala de aula”, “site do colégio”, “dar mais atenção as reclamações dos alunos”, “encaminhar aluno ao psicólogo”, “incentivar os professores na maneira de dar aula como também, reivindicaram a mudança de diretor da escola”, haja vista, já estarem em campanha por ser ano de eleição de diretores na escola.

Tais depoimentos deixaram claro que o aluno do ensino fundamental e médio consegue entender o significado da atuação do Pedagogo no espaço escolar e que sua relação com a supervisão acontece no dia-a-dia da escola. A forma como a equipe pedagógica se relaciona com o aluno é que necessita ser avaliada constantemente para estar mais apta a auxiliar o aluno em suas dificuldades ou elogiá-los em seus acertos.

Como o educador se relaciona com as diferentes áreas do conhecimento, sua preocupação com os métodos de ensino e aprendizagem, a forma dialógica de interação tornam-se fundamentais para a transformação de diferentes informações, interferindo na relação entre professor e aluno e na produção do conhecimento do aluno. Uma equipe que acredita na potencialidade do aluno e esteja preocupada com sua aprendizagem e com o seu nível de satisfação deve buscar no exercício conjunto, práticas que privilegiem tais posicionamentos.

Constatamos através dos depoimentos dos alunos, a valorização do profissional exigente, que cobra participação e tarefas. O aluno percebe que esta também acaba sendo uma forma de melhorar o ambiente escolar quando articulada com a prática cotidiana, produz bons frutos em sala de aula.

Sabe-se da importância do entendimento global do aluno em formação para o trabalho em prol de um desenvolvimento satisfatório em termos emocionais, cognitivos, pedagógicos e sociais. A criança passa grande parte de sua vida na escola e lá desenvolve e demonstra muitas de suas habilidades e limitações. É provável que fragilidades emocionais fiquem à mostra na escola. É comum que problemas externos à classe enfrentados pela criança interfiram em seu rendimento escolar cabendo ao professor, quando possível, detectar e denunciar que algo não está bem.

O aluno, razão de ser da escola, segundo Pimenta (2002), muitas vezes é discriminado e rotulado pela escola elitista. A escola, para justificar freqüentes insucessos de alguns alunos, estigmatiza-os como: especiais, excepcionais, carentes, deficientes, privados culturalmente, ao mesmo tempo que os prepara para um fracasso internalizado. O aluno acaba assumindo a culpa pelo seu fracasso para justificar as desigualdades da sociedade de classes. Às deficiências diagnosticadas, a escola responde tentando compensar as carências que existem, a partir da comparação entre alunos reais que chegam à escola e alunos ideais, relembrados por todos com nostalgia.

De acordo com Pimenta (2002), o aluno é visto naquilo que lhe falta e não naquilo que já tem desenvolvido. Ele apresenta carências afetivas porque as famílias são desestruturadas, carências nutricionais porque são pobres e não se alimentaram bem na primeira infância, carências culturais porque a sua cultura é inferior; carências sociais porque são agressivos, indisciplinados e não sabem se

comportar em sala de aula. Poucos param para captar o mundo desses alunos em toda a sua complexidade e diversidade. Após anos de repetência, os alunos passam a ser rotulados e segregados em turmas especiais. E o discurso oficial pede sua reintegração ao grupo de alunos normais como se a discriminação não viesse das mesmas fontes.

Pimenta (2002) questiona, em determinada altura de suas considerações sobre a possibilidade de conciliar a intenção de democratização do ensino com a manutenção da divisão dos alunos por turmas pretensamente homogêneas. Será possível conciliar a idéia de diversificação de percursos e processos com a utilização de manuais e cartilhas iguais para todos os alunos? Será possível a constituição de equipes de projeto, se não há tempo de encontros na escola? Por que razão as crianças ditas “diferentes” são detectadas apenas quando o insucesso já é um fato? Por que são mantidas práticas que recorrem à diferenciação para promover a exclusão? Por que não se junta às dificuldades de aprendizagem o reconhecimento das dificuldades de ensino?

Ao relacionar a pesquisa desenvolvida na escola utilizada como ponto de referência, diante das dificuldades de ensino e aprendizagem apresentadas pelos alunos, um docente assim se expressou: “a dificuldade de aprendizagem é entendida por alguns professores como reflexo da falta de interesse da família ou mesmo os problemas da família acabam de alguma forma interferindo no ensino e aprendizagem do aluno”.

Ligadas às dificuldades de ensino e aprendizagem, as conseqüências da reprovação, quando analisadas pelos docentes foram consideradas como fator importantíssimo para a função do Pedagogo. Os docentes ressaltaram, porém, que aparentemente o trabalho da equipe pedagógica, diante da reprovação, resume-se atualmente em comunicar aos pais dos alunos; às dificuldades apresentadas por seus filhos, porém, nem todos pais dão importância. Os docentes ainda afirmaram que a equipe pedagógica muitas vezes preocupa-se em ressaltar a quantidade de notas vermelhas, porém, os alunos não se importam, chegam a assinar documento responsabilizando-se pelo seu próprio fracasso.

5 APONTAMENTO DE FATORES INTERNOS E EXTERNOS QUE TÊM PREJUDICADO O ENSINO-APRENDIZAGEM

Conforme relatório elaborado na escola investigada, a comunidade escolar, representada pelos professores, equipe pedagógica, funcionários, pais e alunos, participou de uma reflexão acerca do que tem causado a reprovação, o baixo rendimento e a não aprendizagem dos alunos na escola. Os dados apresentados nos relatórios, ainda referentes ao Ato Situacional, apontaram fatores internos e externos à escola como foco das dificuldades para o ensino e aprendizagem.

Os professores, ao analisarem o que tem causado a reprovação, o baixo rendimento e a não aprendizagem escolar, apontaram uma série de pequenos problemas rotineiros que, quando somados, acabam por tornar-se parte de uma grandiosa, veloz e desgovernada “bola de neve”, cada vez mais potente em sua força. Dentre os dados coletados foram destacados os seguintes pontos:

“Acredito que a escola não tem causado reprovação e sim tentado melhorar a disciplina e a aprendizagem”. “O aluno vem para o colégio achando que ele pode tudo e não respeita nada, não tem tempo para estudar, há falta de recursos e falta de apoio ao professor, sem contar os professores que muitas vezes desanimam no meio do caminho”.

Ainda apontaram como dificuldade o laboratório pouco equipado a falta de um técnico responsável pelo trabalho no mesmo. A falta de pessoal capacitado para atuar na biblioteca e auxiliar os alunos quando necessário, sem contar que os alunos não possuem um horário determinado para a realização de seus trabalhos naquele espaço. Durante o afastamento do profissional que esteve internado por problemas de saúde, a biblioteca ficou fechada em alguns horários prejudicando o trabalho dos alunos. Alguns questionários apontaram ainda que a biblioteca encontra-se mal-estruturada, em espaço físico inadequado, “próximo à quadra de esporte”, afetada pelo barulho constantemente.

Quanto às atividades em sala de aula os professores apontaram a falta: de interesse do aluno, de valorização dos estudos, de respeito ao sujeito como ser humano, de motivação do professor, de novas metodologias, de cursos de

valorização pessoal. Para alguns professores, o aluno é entendido como um número; é que são várias as turmas e vários os diários de classe a serem preenchidos todos os dias, e isso dificulta o planejamento e o desenvolvimento de atividades diversificadas.

Outro fato destacado pelos professores é o número excessivo de alunos em sala de aula no período da manhã e tarde, sendo difícil para o professor a utilização de um tom de voz que contemple a compreensão de todos. Tal fato, além de provocar a irritação do professor por ter que responder várias vezes à mesma pergunta, ou ter que recomeçar uma explicação várias vezes por “chamar a atenção de outros”, provoca também problemas nas cordas vocais, afonia, falta de motivação etc. Além do que, “deve-se entender que cada aluno possui sua individualidade e foi educado de forma diferenciada”.

Como fator externo, os professores apontaram que a falta de apoio dos pais cujos filhos apresentam problemas, principalmente relacionados ao comportamento, acabam sendo uma das causas que impede que a escola dê conta de muitas questões.

Seguindo a mesma reflexão, os alunos, ao apontarem pelo menos três fatores internos e externos à escola, que têm causado a reprovação, o baixo rendimento e a não aprendizagem escolar, destacaram como justificativa: as conversas paralelas, a bagunça, a falta de interesse, a falta de respeito e a “desordem” em sala de aula que atrapalha quem quer aprender, além da falta de atenção, de concentração, e de motivação causada por fatores relacionados ainda à bagunça e a falta constante de professores de determinadas disciplinas. Também foram apresentados como fatores que prejudicam a aprendizagem, o grande número de alunos em sala de aula, o acúmulo de trabalhos das diferentes disciplinas, a cabulação de aula e o esquecimento, por parte do aluno do material escolar.. Outros alunos consideram o ensino fraco. Alguns atentaram para o fato de que o aluno não procura o professor para conversar.

Os alunos da noite acrescentaram ainda quê, por serem trabalhadores chegam à escola cansados, “a alimentação não é adequada e estes não tem direito a merenda escolar”. Os alunos sentem-se derrotados, como se não fossem capazes de aprender, alguns ainda lamentaram por terem se afastado da

escola anos atrás devido a motivos relacionados ao trabalho, questões familiares, à reprovação, a confusões e brigas, entre outros.

Na questão relacionada ao trabalho dos docentes, os alunos apontaram que alguns professores estão sem paciência, desorganizados, mal humorado, sem autoridade diante dos alunos. Afirmaram ainda que alguns alunos, por serem tímidos, “não têm coragem de perguntar ao professor o que não entendeu, sentem vergonha ao serem vaiados pelos amigos”, ainda acrescentaram que alguns professores não fazem revisão de provas, assim “os alunos continuam sem entender onde está o erro”.

Também disseram que a falta de professores em sala de aula, provoca o “subir aula”, atrapalhando o andamento das demais aulas e a dispensa antecipada. Alguns alunos citaram que a não utilização de diferentes materiais didáticos, acaba prejudicando o ensino e a aprendizagem, e as aulas tornam-se cansativas e rotineiras, além da falta de organização na escola, elevação da média para 6,0, e falta de livros didáticos. Segundo alguns alunos, “A escola parece uma cadeia, você já chega assustada com a ação da polícia, é melhor ficar fora da escola, é mais divertido”.

Outros alunos ainda afirmaram que quem tem a responsabilidade de impor ordem na escola é a Patrulha Escolar, entendendo, dessa forma, que não estão conscientizados de que podem auxiliar na mudança de seu próprio meio. Se é verdade que o desenvolvimento do aluno por inteiro deve levá-lo à preparação para a vida, é também verdade que deve ser propiciada ao mesmo a preparação para o exercício consciente da cidadania e a auto-realização. Portanto, também deve ser entendido que, no caso da educação, “não se trata de uma modelagem, de produção em série de seres submissos e passivos; trata-se, isto sim, de ajudar o estudante a tomar consciência da realidade em que vive, para que nela atue de forma a transformá-la”. (PILETTI, 1997, p. 226)

Quanto aos fatores externos apontados; “muitos alunos trabalham e colocam isto como desculpa para o baixo rendimento escolar”. Muitos alunos ficam muito tempo na rua, não fazem trabalhos e tarefas, quase não se dedicam aos estudos em casa, e ainda recebem diversas influências da televisão. Ainda foi apontada a falta de interesse dos alunos para estudar para as provas, o consumo de drogas por parte de alguns e a influência das más companhias.

Enquanto os alunos apontaram como fatores externos problemas familiares, moradia distante da escola, alguns disseram que “deveria haver ônibus gratuito para quem mora longe da escola”, pois moram em chácaras distantes e chegam a andar em média 6 a 8 km para chegar até a escola. Alguns afirmaram que os pais não participam da vida escolar dos filhos, das reuniões no colégio, existe falta diálogo em casa, falta de apoio familiar. Ainda apontaram a falta de tempo para as tarefas e trabalhos indicados, a impossibilidade de utilizar os livros da biblioteca em horários de mais fácil acesso, além dos problemas financeiros, sociais, namoro, drogas e bebida como fatores externos que prejudicam o ensino e aprendizagem.

Analisando as principais consequências que a reprovação pode trazer para a escola, para o professor e para o aluno, os alunos afirmaram que recaem somente sobre eles as consequências. Apresentaram como consequência vivenciada o sentimento de vergonha, constrangimento, humilhação, desvalorização de si mesmos, atraso no rendimento escolar e perda do ano letivo.

Quando falaram sobre castigo e espancamento que os pais lhes aplicam por causa da reprovação, afirmaram que o fato serve de desmotivação e frustração, perda de chance de ter um bom emprego, desinteresse pelos estudos e vontade de parar de estudar. “ Prefere tornar-se um “vagabundo” porque é difícil retornar à escola pública, enquanto que outros alunos insistiram em afirmar que “se o aluno reprovou foi porque não demonstrou interesse pelo estudo”. Segundo os alunos, “alguns professores discriminam os alunos reprovados, gostam de vê-los reprovar, porém recebem o salário do mesmo jeito”.

Os professores, por sua vez, apontaram as seguintes consequências: salas de aula superlotadas, alunos repetentes e desinteressados; às vezes dificuldade de relacionamento entre ambos. Um dos problemas observados num primeiro momento “é a repetição de conteúdo”. Sensação de impotência e culpa, desvalorização do trabalho. Alguns educadores afirmaram sentir tristeza devido à indisciplina que isso gera em sala de aula. Enquanto outros afirmaram que o professor deveria receber mais estímulo e menos críticas, apoio pedagógico de verdade não só em teoria mais sim em ações práticas. Os professores deveriam ser mais valorizados, ser melhor remunerados, sempre estar estudando e aprimorando seus conhecimentos.

5.1 Proposta para Melhorar o Aproveitamento Escolar

Quanto à proposta para melhorar o aproveitamento escolar, os relatórios apresentaram dados referentes à afirmação dos discentes de que deveriam fazer todas as atividades solicitadas pelo professor, respeitá-los, bem como seus colegas de escola, dedicarem-se mais aos estudos em casa, não matar aulas, tentar resolver os próprios problemas familiares e colaborar com a equipe pedagógica.

Quanto aos professores, as ações apontadas que poderiam auxiliar na melhoria do rendimento acadêmico foram: não matar aula, não subir aula, explicar melhor os conteúdos, dar melhor orientação quanto a como fazer as tarefas, ser mais rígido com alunos que não fazem nada, mudar o jeito de ensinar, ajudar aqueles que estão com mais dificuldades de aprendizagem, ministrar aulas mais dinâmicas, rever as provas daqueles cujas notas são baixas, além de pensar a recuperação paralela de forma significativa, não simplesmente aplicando a mesma prova sob forma de cópia.

Ao reportarem-se à equipe pedagógica, muitos alunos diversificaram suas conclusões afirmando que a equipe pedagógica “só atende problemas não tendo tempo para elogiar os bons alunos”, porém os alunos entendem a dificuldade da equipe pedagógica que tem que lidar com alunos de risco, e com delinquentes.

Para alguns alunos, “a equipe pedagógica se sente incapaz de administrar a escola e agüenta os problemas do aluno repetente no outro ano”, e “não há conseqüências nenhuma para a mesma”. Um aluno imaginou que a equipe pedagógica acaba por perder a esperança de melhorar, não consegue sair da rotina e acomoda-se com a realidade existente para “não ficar mais estressado ou doente”.

Outros afirmaram que a equipe pedagógica e direção só ameaçam encaminhar os alunos com problema de indisciplina para o Conselho Tutelar ou então prometem chamar a Patrulha Escolar; segundo eles, “gasta-se muito com bilhetes, telefonemas aos pais além de convocação e advertências”.

Percebeu-se que a comunidade escolar ao encaminhar tais questões possui um conhecimento amplo da escola e das questões pertinentes ao trabalho da equipe pedagógica. Diante de tantos pontos desfavoráveis, apresentaram como solução itens já contemplados no Edital nº 37, mesmo sem conhecê-lo, ou seja, “que a equipe pedagógica deveria realizar sua função específica de acordo com o Regimento Escolar e o Projeto Político Pedagógico”. “O atendimento fica falho por falta de recursos humanos, porém alguns necessitam desenvolver sua função com maior vontade”. “Deveria existir mais reuniões pedagógicas periódicas com direção, professores e funcionários visando solução dos problemas internos logo que detectados”. “Promover projetos ligados a valores pessoais”.

Quanto às ações da equipe pedagógica que poderiam auxiliar na melhoria do rendimento acadêmico, os alunos apontaram que “deveria se analisar os problemas que ocorrem de forma mais realista, contextualizada com a realidade”. “Auxiliar quem está com dificuldades, melhorar o atendimento escolar, ser mais severos, aconselhar os alunos, orientar mais os alunos e professores, fazer encaminhamento de indisciplinados para o Conselho Tutelar e promover projetos diferenciados”. “Buscar novas formas de reposição de aula, professores para substituição, não deveria segurar alunos que estejam atrasados, acabar com as advertências e mandar embora alunos desinteressados”. “A equipe pedagógica não faz nada só observa (quantitativamente) o baixo rendimento escolar”. “Deve organizar reuniões para buscar mudanças e averiguar problemas”. “Elaborar projetos”. “Arrumar uma bibliotecária competente”. “Melhorar a merenda, a limpeza da escola, ter sala de computação porque o laboratório não funciona, grupos de estudos regulares, serem mais responsáveis pelo ensino aprendizagem, procurar atividades diversificadas que facilitem o ensino”. “Tirar os professores que falam errado, promover eventos, passeios culturais, e cursos de capacitação”. “Estar mais atento aos regulamentos, facilitar o envolvimento entre escola e aluno, ter mais funcionários, saber lidar com todos os tipos de problemas, convidar os pais para participarem mais da vida escolar, melhorar as condições internas de estudo em horário extra-classe, montar um site na escola, encaminhar alunos com problemas ao Psicólogo e fazer consertos e reparos no prédio do colégio”.

Confrontando-se o entendimento da comunidade escolar sobre o papel do Pedagogo na escola surge o entendimento de que este profissional deve ter um conhecimento abrangente sobre a realidade da escola e ao mesmo tempo debruçar-se sobre as questões relacionadas principalmente no que diz respeito ao atendimento as dificuldades do aluno

Cabe aqui a competência intelectual do Pedagogo saber distinguir o essencial do acessório na atividade escolar em toda sua dimensão. A atividade da escola é ensinar e preparar a criança para o desenvolvimento e a aquisição de habilidades físicas, intelectuais e manuais necessárias à continuidade da escolarização. Se a proposta é educar para a vida salientando a cooperação e a solidariedade, não se deve conceber um discurso de cooperação e uma exaltação prática que ressalte esquemas competitivos e egoísticos marcando as relações entre as várias categorias de pessoal atuante na escola.

Neste contexto é que deve ser perseguida a proposta da ação colegiada na escola, ou seja, a cooperação. O trabalho do colegiado deve ser entendido como tentativa de criação de novas relações no interior da escola para que a atividade de todos tenha como foco o projeto educacional da escola.

Ainda com respeito ao Conselho de Classe, os relatórios apontaram a vulnerabilidade da escola quanto ao desenvolvimento de Conselho de Classe como um dos componentes da avaliação do aluno. Referiu quê, durante a reunião de Conselho de Classe alguns professores fortalecem suas decisões sobre a aprovação de alunos. Alertam que muitas vezes, em algumas escolas, estes alunos tornam-se vítimas do despreparo do professor em lidar com este instrumento de avaliação.

Os professores comentaram sobre a realidade do aluno, traçando um perfil desumanizante e preconceituoso. As descrições dos professores sobre os aspectos cognitivos relacionados à construção do conhecimento pelo aluno, confusas e discriminatórias, mesclaram-se às características pessoais destes alunos, atribuídas a problemas familiares, sociais e de personalidade.

Tais descrições não levam em conta a avaliação da aprendizagem do aluno na realização de tarefas, nos testes de conteúdos e em seu crescimento intelectual em relação à turma. Nos conselhos observados muitas vezes foram

desconsiderados tais critérios. As características comportamentais e os diagnósticos médicos sobressaíram ao bom rendimento do aluno em atividades extra-classe.

CONCLUSÃO

Finalizando, o saldo deste estudo possibilitou primeiramente a associação de princípios que se complementam, ou seja, a contextualização, que amplia o significado da pesquisa e a importância de que esse tema reverta-se em objetivos e projetos comuns para a integração do trabalho do pedagogo, diante das perspectivas da gestão democrática.

A contextualização permitiu novas possibilidades, fez perceber que em clima de transição, tanto à identidade do pedagogo e sua formação, quanto a busca pela qualidade na educação é problematizada de forma intermitente por seus profissionais compromissados que almejam um novo horizonte.

Neste sentido tanto o envolvimento das pessoas de forma significativa quanto à integração do grupo profissional podem contribuir para a definição dos esquemas de trabalho. A “motivação” pode vir a ser um dos sentimentos que fortalece e integra as pessoas e as ações a serem realizadas pela comunidade escolar. Suas especificidades, identificação e realização de elos articuladores, podem integrar as diversas práticas que permeiam os novos compromissos sociais e pedagógicos suscitados pela atual prática educativa.

Através da pesquisa ficou claro que muitos profissionais habilitados em Supervisão escolar e Orientação educacional, em sua prática, ainda hoje, se aproximam da figura do profissional que exercia sua função dentro de um perfil altamente burocrático estabelecido até por volta de 1980. Tempo em que se intensificaram as aspirações, idealizadas em prol da educação pública, universal, gratuita e de qualidade. Tempo em que a educação democrática, em linhas gerais, passa a defender a especificidade pedagógica das instituições de ensino e a gestão colegiada como forma de socialização do poder.

Tais aspirações em meados de 1990, acabaram por inverter o papel político-pedagógico da gestão escolar. Durante esta década os aspectos administrativos passaram a sobrepor-se à dimensão pedagógica em razão da perspectiva gerencial que desconsiderava a natureza e a especificidade da instituição escolar.

Atualmente, retomando os ideais em prol da educação pública, percebe-se a insistência de um novo esforço, no sentido de reaver a centralidade da dimensão pedagógica da gestão escolar. Surge também a iniciativa de alargar-se os espaços e processos democráticos através da valorização das discussões coletivas, buscando ampla participação dos educadores e da comunidade escolar.

No processo de democratização da escola pública, destacam-se como elementos essenciais às discussões, a construção das Diretrizes Curriculares, o Plano Estadual de Educação, o Programa de Avaliação Institucional e a elaboração do livro didático.

Nas instituições de ensino, ressaltam-se a construção do Projeto Político Pedagógico, a eleição para a função de diretor escolar e concurso público para o cargo de Pedagogo.

O papel político-pedagógico do diretor, bem como do pedagogo da escola, de acordo com as novas propostas devem privilegiar a gestão colegiada, por meio de discussões coletivas que vão além da simples legitimação ou cumprimento de um mero ritual burocrático institucionalizado, garantindo a livre organização dos segmentos da comunidade escolar.

Resta ainda resgatar o verdadeiro significado da participação, da autonomia e da qualidade do ensino público. A qualidade do ensino vinculado à qualidade do social com a garantia da apropriação crítica dos conhecimentos por aqueles que fazem parte da escola pública. Cabe a esses lutar pela existência de uma organização em que as relações sejam democráticas e os sujeitos, de fato, participem, refletindo sobre seu próprio trabalho e tomando as decisões sobre o quê realizar.

Neste sentido entendemos que para garantir o envolvimento de um trabalho conjunto é preciso compromisso e responsabilidade no desempenho das tarefas individual e grupal, isto é, integração entre as pessoas de cada setor; além de instrumentos adequados de avaliação das ações executadas.

Importa saber que sempre existe a necessidade do entendimento; de que se torna necessário a criação de novos espaços com vistas ao relacionamento que prioriza a participação e o comprometimento.

Retomando o argumento central deste trabalho, ou seja, o redimensionamento da identidade do Pedagogo e dos elementos que integram sua

ação efetiva na escola, os princípios ligados à gestão democrática referendam em sua prática a valorização da ética profissional, a atitude de investigação constante, além da formação continuada. A atual concepção ainda leva em consideração a finalidade primordial do processo educativo que é a qualidade do ensino e da aprendizagem significativa, que interage e produz mudança nos sujeitos e no próprio conhecimento.

Como prática política do pedagogo a organização escolar passa a ser entendida como ambiente educativo que prioriza a participação da comunidade externa, ou seja, a relação família-escola-comunidade. Tais relações integradas propiciam a descentralização do poder, favorecedor de parcerias e trabalho cooperativo.

Quanto às relações internas presentes na organização escolar, a prática do pedagogo deve estar ligada a todo cotidiano da escola. Iniciando pela mediação docente e aluno, na qual a aprendizagem deve encontrar-se articulada com o contexto sócio-cultural. Esta, permite evidenciar a importância de uma prática pedagógica voltada para as experiências do aluno. Nesta perspectiva, o pedagogo, juntamente com o docente, poderão encontrar novos meios de relacionar o cotidiano ao conhecimento universal a partir de estratégias que valorize, o conhecimento do aluno, a cognição e a afetividade.

No contexto escolar, de forma concreta, a partir das análises elaboradas durante a pesquisa, torna-se interessante para a re-significação da identidade do pedagogo, uma análise criteriosa de seus próprios pré-conceitos com relação às situações vivenciadas em seu dia-a-dia. Muitas vezes esses profissionais não conseguem ainda analisar que tanto as diferenças culturais quanto a condição social são categorias que não se excluem, na escola e em sala de aula. Muitas vezes nesses espaços as diferenças são transformadas em desigualdades, porém não aparecem como tal, pois existem situações entendidas como culturais que têm servido ao propósito da exclusão.

A diversidade de sujeitos implica práticas pedagógicas diferenciadas. Reconhecer que sabemos pouco deveria nos instigar a refletir sobre as diferentes manifestações e ações resultantes das interações entre culturas.

Atualmente na escola, muitos talentos são ocultados, impossibilitados de transformação, principalmente porque nesse espaço muitas

vezes ainda paira uma espécie de recusa por parte de alguns profissionais, em ensinar aqueles alunos estigmatizados de alguma forma pela sociedade da qual ele não consegue tomar parte.

A problematização permite o “reconhecimento do outro”, uma necessidade imediata no campo escolar. Torna-se necessário o acolhimento da diversidade nas práticas educativas. As práticas educativas devem estar fundamentadas nas diferenças de modo a serem reconhecidas e valorizadas, com o propósito do estabelecimento de um diálogo pedagógico mais reflexivo e menos excludente.

Diante da análise que enfoca a identidade do pedagogo, o trabalho que por hora se encerra permitiu observar, que o papel do Pedagogo, vai se alterando sob diferentes formas em diferentes situações no ambiente escolar. Sem dúvida, esses profissionais estão fazendo a sua própria história, a partir de condições concretas do seu cotidiano. Fica a percepção de que atualmente na escola não existe lugar para o Pedagogo que entenda o seu trabalho entre quatro paredes, protegido pelos muros da escola. O Pedagogo necessita ultrapassar esses limites e promover iniciativas de participação e democratização das relações na escola, e tais pressupostos poderão auxiliar na democratização de uma escola que contemple necessidades e expectativas dos alunos e de suas famílias.

Estudar o cotidiano desse profissional tornou-se um meio para a compreensão dos fenômenos sociais que o cercam. O estudo fez ver que diante da nova política de valorização formal do Pedagogo, primeiramente deverá ser promovida à idéia de um Pedagogo que responda aos desafios de uma sociedade pós-moderna e industrializada. O Pedagogo deverá priorizar em sua formação, o espaço para valorização do espírito crítico promotor da indagação, da reflexão e da problematização diante das mais diferentes ações compartilhadas em seu ambiente de trabalho.

Neste tempo deve-se continuar reconhecendo no Pedagogo, além da capacidade de desenvolver conhecimentos especializados, a tarefa de transmitir, conscientemente, valores, normas, maneiras de pensar padrões de comportamento que contribuam eficazmente para a permanência da vida social. As relações são os aspectos mais ressaltados pela comunidade escolar, e essas não podem ser separadas completamente do todo que é o profissional.

As relações devem ser entendidas pelo lado afetivo, ainda que não pareça para muitos, como desejável. O posicionamento político do Pedagogo deve ser compreendido na dimensão de articulador da comunicação, do pensar e do criar, valorizando tanto as relações interpessoais, quanto a proposta pedagógica da escola.

No que se refere à atuação do Pedagogo no desenvolvimento de suas especificidades no ambiente escolar, a partir da democratização do ensino, fica a proposta do entendimento de que as políticas que envolvem o processo educativo atualmente não devam ser julgadas como um processo concluído, mas em vias de consolidação. Neste modelo de ação encontra-se implícita a capacidade da comunidade escolar de se organizar e participar, desde a implantação, bem como do planejamento e desenvolvimento da ação, do gerenciando em conjunto ligando órgãos públicos e comunidade.

Em tempos de uma profunda transição, as quais ainda não se permitem a real participação democrática, em todas as instâncias da escola, subsiste a experiência acumulada dos movimentos sociais, que empreenderam uma forma nova de interlocução com o Estado. O novo modelo de democratização permite a alteração da tradicional relação de subordinação e dependência. Surge daí uma nova perspectiva da afirmação da autonomia e com esta a possibilidade de novas formas democráticas de gestão representadas no espaço escolar pelo Conselho de Escola, Associações de Pais, Mestres e Funcionários e o Grêmio Estudantil.

Com a reafirmação de que na escola a participação pressupõe uma alteração das relações de poder. Para sua organização implica-se uma negociação entre as diferentes categorias de profissionais e entre estes e as estruturas hierárquicas existentes. Se adotada, a gestão participativa, se deve priorizar a organização em seu conjunto, desde a definição das políticas até o planejamento e execução. Tais posturas valem também para uma administração pública que pretenda ser democrática. O objetivo último, da introdução de processos de gestão participativa, deve ser sempre o de partilhar o poder de tomar decisões.

A comunidade e demais profissionais envolvidos deverão buscar formas de vivenciar a cidadania. É na escola que a participação democrática deve ser vivenciada para que se possa desconstruir o círculo vicioso que há muito tempo

impede a efetivação de uma cultura democrática na sociedade brasileira. É preciso ser dito que a educação, assim como o trabalho do Pedagogo, são serviços da sociedade e, como tais, existem e se processam de acordo com as necessidades da sociedade vigente.

Novos são os compromissos e as relações que desafiam os profissionais da educação no comprometimento com um trabalho pedagógico de qualidade. A formação continuada apresenta-se como proposta para melhorar a atuação desses profissionais, principalmente a dos supervisores, orientadores e professores.

O Pedagogo é um profissional necessário na escola nas tarefas de organização escolar entendida como organização racional do processo de ensino, aprendizagem e garantia de perpetuação desse processo no sistema de ensino, de forma a consolidar um projeto político pedagógico de emancipação das camadas populares.

A relação entre Pedagogo e professor supõe que o primeiro, em vista de sua área de atuação, veja e analise as dificuldades manifestadas pelo segundo, ajudando-o a ultrapassar essas dificuldades. O clima de ajuda e cooperação revela uma relação sistemática e positiva.

Os desafios e os problemas do trabalho diário da escola já não são atribuição de um ou de outro, mas de ambos, no sentido da inovação permanente da prática pedagógica. Essa relação pressupõe que se alternem as posições dos componentes do grupo, porque não existe um que sabe e ensina e outros que vão aprender. Desse modo, os profissionais do ensino são profissionais da aprendizagem. Em determinado momento cada um coloca o seu saber para construir juntos um novo conhecimento, que os ajude a direcionar a ação pedagógica.

O trabalho do Pedagogo consiste também em prestar assessoria ao professor no processo de ensino e aprendizagem. Desenvolvido na relação entre professor e aluno, o processo de ensino e aprendizagem requer o conhecimento não apenas do aluno mas, também, das condições concretas, pessoais e profissionais dos professores. Esse conhecimento implica a compreensão de que o professor e o pedagogo têm tarefas diferentes, numa luta comum.

Ao assumir a tarefa de parceiro do professor, os pedagogos iniciam um trabalho que poderá ser estendido para toda equipe pedagógica e administrativa, propondo a re-significação de suas atribuições, dos seus direitos, dos seus deveres, dos seus compromissos enquanto profissionais que possuem autonomia para decidir sobre a qualidade do seu trabalho.

Ao colocar-se o processo de ensino e aprendizagem que ocorre fundamentalmente na sala de aula, enquanto espaço privilegiado da realização da especificidade da educação escolar, parece que seria essencial admitir que a avaliação torna-se fundamental neste processo. Atualmente é importante verificar o que, o como, e o quanto o aluno aprende e de que forma consegue superar o conhecimento fragmentado. Para isso o professor precisa ter clareza do estágio em que seus alunos se encontram.

A atitude do pedagogo nesse processo, passa a ser compreendida como articulador do processo de ensino e aprendizagem ao oferecer orientação e assistência aos professores que, mais de perto, enfrentam as dificuldades do cotidiano escolar. Decorre daí o início de um entendimento, de os profissionais da sala de aula aceitarem o pedagogo, enquanto parte integrante da escola e, conseqüentemente, como co-responsável pelo sucesso e fracasso da educação.

A ação do pedagogo na relação da prática escolar com o trabalho do professor deve ainda centrar-se na formação continuada. Este elemento apresenta-se como uma das soluções enquanto proposta da passagem do profissional técnico para o crítico-reflexivo, aquele que questiona sobre o por quê ensinar, o para que ensinar, para quem ensinar e o como ensinar; que tem objetivos; que concebe o currículo como algo dinâmico; que tem consciência da necessidade de formação continuada; e que prioriza a coletividade.

Concluindo, as informações e aspectos destacados ao longo deste trabalho de pesquisa, permitiram aprofundar o nível de conhecimento acerca da re-significação do trabalho do Pedagogo no Estado do Paraná. Diante das políticas que permeiam o atual processo educativo, esses profissionais, aos poucos vão conseguindo desvencilhar-se dos resquícios deixados por um passado marcante.

A docência vinculada à pesquisa deve permitir ao pedagogo o entendimento de que através da reflexão sobre sua própria prática, este, poderá produzir novos conhecimentos que colaborem para a melhoria de sua própria

identidade. E, por conseguinte para a qualidade na educação, através de um maior comprometimento com a educação democrática. À favor das transformações sociais necessárias à socialização do conhecimento.

Vale agora o esforço de continuação de uma leitura de mundo que vá além da prática diária, isto é, que procure significados e explicações para os fatos e para o cotidiano da escola, pois como bem orienta Popkewitz (2002), não existem problemas pairando num exterior, mas sim inertes, à sombra, à espera de serem encontrados pela luz que lançamos sobre eles e, depois, os solucionamos pela razão.

REFERÊNCIAS

AREDES, A. P. J. **As instâncias de participação e a democratização da escola pública**. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

Brasil. Constituição 1988. Texto Constitucional de 5/10/88 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais até 1998. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 1998.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que “fixa diretrizes e bases da educação nacional”. Brasília, Diário Oficial da União, v.1,p.12-429, de 27/12/61.

_____. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que “fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências”. Diário Oficial da União. Brasília, v.1, p.6.377, de 12/08/71.

_____. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que “fixa diretrizes e bases da educação nacional”. Diário Oficial da União, n. 248, de 23/12/96.

BRABO, Tânia S. A. M. **Democratização da escola sob uma perspectiva de gênero**. In: Revista ORG&DEMO, Marília, v.5, n.1, P.55-78, 2004

CASASSUS, Juan. A profissionalização: eficácia política ou eficiência técnica. Brasília: MEC/SEF, 1994 (Série Atualidades Pedagógicas, nº. 7)

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO. Parecer 252, de 11 de abril de 1969. Define o currículo mínimo e a duração para o curso de graduação em pedagogia. Disponível em: [http:// www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br). Acesso em: 10/05/2004.

CRESTANI, Célia Regina. **Superação do trabalho fragmentado na coordenação pedagógica**. In PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de 2º grau. Série – Cadernos de Ensino de 2º grau – v.1 , Curitiba, CETEPAR, 1993.

DOURADO, Luiz F. ; AGUIAR, M. A. Dossiê: Políticas educacionais. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 75, p. 1-110, 2001.

_____. A Gestão Democrática e a Construção de processos Coletivos de Participação e Decisão na Escola. In: AGUIAR, M. A; FERREIRA, N. S. C. (Org.) **Para onde vão a Orientação e a Supervisão educacional**. Campinas: São Paulo, Papirus, 2002.

ENTERRIA, Eduardo Garcia de. **Revolución Francesa y Administracion Contemporânea**. Madrid: Taurus, 1984.

FALCÃO FILHO, José Leão M. Supervisão: uma análise crítica das críticas: Críticas das críticas. **Revista AMAE Educando**, Belo Horizonte nº 210, p. 30-37, 1990.

FERREIRA, N.S.C.; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Antonio Fábrica. **Diretor de escola: autonomia e democratização. 1998**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

FOLHA DE LONDRINA. **Alunos matriculados em escolas de Londrina**. Caderno Cidade, p. 21,11/01/2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado & Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1980.

FLORES, D. G. **Conselho de escola: possibilidades e limitações**. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Apresentação In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**: Guia da escola cidadã - Instituto Paulo Freire. São Paulo: Cortez 2002.

_____. **Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática**. In: GENTILI, Pablo; (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação, visões críticas**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOMES, Delarim Martins. (Org) **Novas visões sobre a supervisão**. Cuiabá: KCM, 2005.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

GORNI, Doralice. A. P. **Sistema estadual de educação do Paraná: qualidade e avaliação**. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília

_____. Ensino fundamental do Paraná (1985-1997): Análise e Perspectivas. In: HIDALGO, Ângela ; FIORELLI SILVA, Ileizi (Org.). **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino no Brasil e Paraná na década de 90. Londrina: UEL, 2001.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

HIDALGO, Lúcia Amaral. **Supervisão escolar e tv escola: Um estudo na Rede Pública Estadual de Ensino Fundamental do NRE de Londrina/PR**. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista - UNESP, Marília.

LUDKE, Menga; ANDRE, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Vanda Moreira. **Curso de pedagogia: espaço de formação de professor como intelectual crítico reflexivo?** 2003 Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista-UNESP, Marília.

MARTINS, Ângela Maria. **Autonomia da escola: a extensão do tema nas políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2002.

MAUÁ JÚNIOR, Reynaldo. O planejamento escolar como exercício de reflexividade. In: GOMES, Delarim Martins. (Org). **Novas visões sobre a Supervisão**. Cuiabá: KCM, 2005.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: AGE, 1995.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação: uma introdução ao estudo da escola no processo de transformação social**. São Paulo. Loyola, 2000.

_____. Cidadania, poder e comunicação. São Paulo: Cortez, 2002.

MELLO, G. N. ; DALLAN, C. ; GRELLET, V. Proposta pedagógica e autonomia da escola. Novos paradigmas curriculares e alternativas de organização pedagógica na educação básica brasileira. Curitiba: SEED, 2000.

NAVARRO, Igenes Pinto. **Conselho Escolar, Gestão democrática da educação e escolha de diretor**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político da escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão educacional**: a questão política. São Paulo: Loyola, 1989.

OLIVEIRA, Cleiton de. A gestão da educação no Plano Nacional de Educação. **Educação em Revista**, Marília, vol. 1, p. 23 – 35, 2000.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. (Org.). **A democracia no cotidiano da escola**. Rio de Janeiro: DP&A: SEPE, 1999.

OLIVEIRA, Romualdo P. A Municipalização do ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (Org.). **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. Petrópolis RJ: Vozes, 1997 p. 174-198.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Gestão por resultados na Educação. Curitiba, 2001.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Capacitação Descentralizada: Curso de diretrizes pedagógicas e administrativas para a educação básica. Curitiba: SUED, 2005.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2004.

PILETTI, Nelson. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 1997.

PIMENTA, Selma Garrido. **O pedagogo na escola pública**: uma proposta de atuação a partir da análise crítica da Orientação Educacional. São Paulo: Loyola, 2002.

PORTUGAL, Rubens J. **Gestão por resultados na educação** – Curitiba: SEED, 2001.

PRIMIANO, D. M. C. Sindicato de supervisores do magistério no Estado de São Paulo. Jornal APASE, v.14, n.120, p. 8, nov. 2003.

QUAGLIO, Paschoal. Apresentação. In: GOMES, Delarim Martins. (Org.). **Novas visões sobre a supervisão**. Cuiabá: KCM, 2005.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma escola nova**: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira, 2002.

SAPELLI, Marlene Lucia Sieberte. **Políticas educacionais do Governo Lerner do Paraná (1995-2002)** Cascavel: IgoI, 2003.

SAVIANI, Dermeval.. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. Revista ANDE, São Paulo, v.5, nº9, 1985.

_____. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma Escola de Qualidade**. São Paulo: Cortez,1999.

SILVA JÚNIOR, C. A. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. Organização do trabalho na escola: a prática existente e a teoria necessária. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 59:, p. 73 – 76, nov. 1986.

_____. Organização do trabalho na escola: administração educacional no Brasil. Revista Org & Demo. Marília: v. nº , 2000.

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

_____; Rangel Mary. (Org.) **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papyrus, 2004.

_____.**Supervisão escolar e política educacional no Brasil**. 1977. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista – UNESP, Marília.

SILVA, Tomaz Tadeu da, GENTILI, Pablo (Orgs.). **ESCOLA S.A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996.

SILVA, Maria Urbana. O supervisor escolar enquanto parceiro na formação de professores reflexivos. In: GOMES, Delarim Martins. (Org.). **Novas visões sobre a supervisão**. Cuiabá: KCM, 2005.

SOUZA, Marlene Maria Raffo de. **Proposta Pedagógica: Instrumento de autonomia da escola?** 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina – UEL, Londrina.

TIRAMONTI, Guillermina . O Cenário político dos anos 90: a nova fragmentação. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n 100, p. 79-91,1997.

TOCQUEVILLE, Aléxis de. **O antigo regime e a revolução**. Brasília: Cd. UNB, 1997.

VEIGA, Ilma P. A. e RESENDE, Lúcia M. G. de (Org.). Escola: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político da escola: uma construção coletiva**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Utopística ou As decisões históricas do século vinte e um**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

WRIGHT, Erik Olin. **Classe, Crise e o Estado**. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1981.

ANEXOS

1. Edital N° 37/2004 – Concurso para Pedagogo
2. Questionário utilizado para coleta de dados junto aos Pedagogos
3. Questionário utilizado para coleta de dados junto aos docentes da escola tida como Caso Exemplar
4. Questionário utilizado para coleta de dados junto aos alunos
5. Questionário de Auto-Avaliação Institucional utilizado pela escola tida como Caso Exemplar

EDITAL Nº 37/2004

ESTADO DO PARANÁ

Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

A DIRETORA DO DEPARTAMENTO DE RECURSOS HUMANOS DA SECRETARIA DE ESTADO DA ADMINISTRAÇÃO E DA PREVIDÊNCIA - SEAP, no uso de suas atribuições legais, bem como atendendo aos termos do Decreto 2508, de 20/01/2004 e considerando a autorização governamental exarada no protocolado N.º 5.916.866-5 , torna público o presente Edital que estabelece as instruções especiais para a realização de Concurso Público de Provas e Títulos para o provimento de 3044 (três mil e quarenta e quatro) vagas no cargo Professor do Quadro Próprio do Magistério, área de atuação de professor pedagogo na Educação Básica, no Nível I, Classe 1, Código PNI-1, conforme Anexo III, deste Edital.

1 DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

1.1 O Concurso Público será regido por este Edital e executado pela Coordenadoria de Processos Seletivos da Universidade Estadual de Londrina – COPS/UDEL.

1.2 A seleção de que trata este Edital consistirá de duas etapas: Prova de títulos, de caráter classificatório e prova de conhecimentos, aferidos por meio de aplicação de prova objetiva, de caráter eliminatório e classificatório,.

1.3 A prova objetiva será realizada nos municípios sede dos Núcleos Regionais de Educação relacionados no Anexo I, deste Edital.

1.4 A entrega dos títulos será realizada nos Núcleos Regionais conforme opção do candidato por ocasião da inscrição.

2 DO CARGO

2.1 PROFESSOR PEDAGOGO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

2.1.1 REGIME JURÍDICO: Estatutário, com direitos, vantagens, obrigações e atribuições especificadas na Lei Complementar n.º 7, de 22 de dezembro de 1976 (Estatuto do Magistério), na Lei Complementar n.º 77 de 26 de abril de 1996, na Lei Estadual n.º 6.174, de 16 de novembro de 1970 (Estatuto dos Funcionários Cíveis do Paraná) na Lei Complementar n.º 103, de 15 de março de 2004 e legislação pertinente que vier a ser aplicada.

ESTADO DO PARANÁ

Secretaria de Estado da Administração e da Previdência
Departamento de Recursos Humanos

2.1.2 CARGA HORÁRIA: 20 horas semanais.

2.1.3 REMUNERAÇÃO MENSAL INICIAL: R\$ 515,00 (quinhentos e quinze reais) mais vantagens decorrentes do exercício da função.

2.2 HABILITAÇÃO: Pedagogia

2.2.1 ESCOLARIDADE MÍNIMA: Licenciatura Plena.

2.2.2 DOCUMENTOS COMPROBATÓRIOS EXIGIDOS PARA A INVESTIDURA

NO CARGO:

Diploma devidamente registrado de curso de licenciatura plena na disciplina de inscrição ou diploma, devidamente registrado, de curso de licenciatura curta com o necessário apostilamento de complementação para licenciatura plena, ambos obrigatoriamente acompanhados dos respectivos históricos escolares.

2.2.3 Serão aceitos certificado ou certidão de conclusão de curso de licenciatura plena somente acompanhados do respectivo histórico escolar com a comprovação pela Instituição de Ensino de que o diploma encontra-se em trâmite para registro.

2.2.4 Tanto o diploma quanto o certificado de conclusão de curso deverão referir-se a curso devidamente reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho Nacional de Educação (CNE) ou Conselho Estadual de Educação (CEE).

2.2.5 Os candidatos aprovados e classificados dentro do número de vagas ofertadas serão convocados para a entrega da documentação prevista no item 2.2.2 ou 2.2.3, por edital específico, anteriormente à nomeação. Caso o candidato não possua nesta data os documentos previstos para a Habilitação, lhe será facultada a entrega, no máximo, até a data da posse.

2.3 DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES GENÉRICAS DO PROFESSOR PEDAGOGO NOS ESTABELECIMENTOS DE ENSINO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, ENSINO FUNDAMENTAL E ENSINO MÉDIO DA REDE ESTADUAL DO PARANÁ:

Coordenar a elaboração coletiva e acompanhar a efetivação do projeto político-pedagógico e do plano de ação da escola; coordenar a construção coletiva e a efetivação da proposta curricular da escola, a partir das políticas educacionais da SEED/PR e das Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE; promover e coordenar reuniões pedagógicas e grupos de estudo para reflexão e aprofundamento de temas relativos ao trabalho pedagógico e para a elaboração de propostas de intervenção na realidade da escola; participar e intervir, junto à direção, da organização do trabalho pedagógico escolar no sentido de realizar a função social e a especificidade da educação escolar; participar da elaboração do projeto de formação continuada de todos os profissionais da escola, tendo como finalidade a realização e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar; analisar os projetos de natureza pedagógica a serem implantados na escola; coordenar a organização do espaço-tempo escolar a partir do projeto político-pedagógico e da proposta curricular da escola, intervindo na elaboração do calendário letivo, na formação de turmas, na definição e distribuição do horário semanal das aulas e disciplinas, do “recreio”, da hora-atividade e de outras atividades que interfiram diretamente na realização do trabalho pedagógico; coordenar, junto à direção, o processo de distribuição de aulas e disciplinas a partir de critérios legais, pedagógico-didáticos e da proposta pedagógica da escola; responsabilizar-se pelo trabalho pedagógico-didático desenvolvido na escola pelo coletivo dos profissionais que nela atuam; implantar mecanismos de acompanhamento e avaliação do trabalho pedagógico escolar pela comunidade interna e externa; apresentar propostas, alternativas, sugestões e/ou críticas que promovam o desenvolvimento e o aprimoramento do trabalho pedagógico escolar, conforme o projeto político-pedagógico, a proposta curricular e o plano de ação da escola e as políticas educacionais da SEED; coordenar a elaboração de critérios para aquisição, empréstimo e seleção de materiais, equipamentos e/ou livros de uso didático-pedagógico, a partir da proposta curricular e do projeto político-pedagógico da escola; participar da organização pedagógica da biblioteca da escola, assim como do processo de aquisição de livros e periódicos; orientar o processo de elaboração dos planejamentos de ensino junto ao coletivo de professores da escola; subsidiar o aprimoramento teórico-metodológico do coletivo de professores da escola, promovendo estudos sistemáticos, trocas de experiência, debates e oficinas pedagógicas; elaborar o projeto de formação continuada do coletivo de professores e promover ações para sua efetivação; organizar a hora-atividade do coletivo de professores da escola, de maneira a garantir que esse espaço-tempo seja de reflexão-ação sobre o processo pedagógico desenvolvido em sala de aula; atuar, junto ao coletivo de professores, na elaboração de projetos de recuperação de estudos a partir das necessidades de aprendizagem identificadas

em sala de aula, de modo a garantir as condições básicas para que o processo de socialização do conhecimento científico e de construção do saber realmente se efetive; organizar a realização dos conselhos de classe, de forma a garantir um processo coletivo de reflexão-ação sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola e em sala de aula, além de coordenar a elaboração de propostas de intervenção decorrentes desse processo; informar ao coletivo da comunidade escolar os dados do aproveitamento escolar, de forma a promover o processo de reflexão-ação sobre os mesmos para garantir a aprendizagem de todos os alunos; coordenar o processo coletivo de elaboração e aprimoramento do Regimento Escolar da escola, garantindo a participação democrática de toda a comunidade escolar; orientar a comunidade escolar a interferir na construção de um processo pedagógico numa perspectiva transformadora; desenvolver projetos que promovam a interação escola-comunidade, de forma a ampliar os espaços de participação, de democratização das relações, de acesso ao saber e de melhoria das condições de vida da população; participar do Conselho Escolar subsidiando teórica e metodologicamente as discussões e reflexões acerca da organização e efetivação do trabalho pedagógico escolar; propiciar o desenvolvimento da representatividade dos alunos e sua participação nos diversos momentos e órgãos colegiados da escola; promover a construção de estratégias pedagógicas de superação de todas as formas de discriminação, preconceito e exclusão social e de ampliação do compromisso ético-político com todos as categorias e classes sociais; observar os preceitos constitucionais, a legislação educacional em vigor e o Estatuto da Criança e do Adolescente, como fundamentos da prática educativa.

3 DAS VAGAS

3.1 As vagas estão distribuídas por Núcleo Regional de Educação, conforme Anexo III

deste Edital.

3.2 Os candidatos aprovados e classificados dentro do número de vagas afixadas neste Edital escolherão vaga, em unidade(s) escolar(es) nos Municípios jurisdicionados ao Núcleo Regional da Educação pelo qual se inscreveu.

3.3 Quando couber, os candidatos deverão optar se desejam concorrer a vagas preferenciais de afro-descendentes ou de pessoas com deficiência.

3.4 DA RESERVA DE VAGAS PARA AFRO-DESCENDENTES :

3.4.1 Pelo disposto pela Lei Estadual n.º 14.274, de 24 de dezembro de 2003, fica reservado aos afro-descendentes o percentual de 10% das vagas previstas para os Núcleos Regionais de Educação (NRE) de acordo com o presente Edital.

3.4.2 Os candidatos às vagas reservadas aos afro-descendentes participarão do Concurso em igualdade de condições com os demais candidatos no que concerne às exigências estabelecidas neste Edital, conforme o artigo 2º da referida Lei.

3.4.3 Para efeitos deste Edital, considerar-se-á afro-descendente aquele que assim se declarar expressamente no ato da inscrição, identificando-se como de cor preta ou parda, e pertencente à etnia negra, devendo tal informação integrar os registros cadastrais de ingresso de servidores, conforme o disposto no Art. 4º da citada Lei.

3.4.4 Detectada a falsidade na declaração a que se refere o item anterior, sujeitar-se-á o infrator às penas da lei, sujeitando-se, ainda:

I - se já nomeado no cargo efetivo para o qual concorreu na reserva de vagas, utilizando-se da declaração inverídica, à pena disciplinar de exoneração;

II - se candidato, à anulação da inscrição no Concurso Público e de todos os atos daí decorrentes.

3.5 DA RESERVA DE VAGAS PARA PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

3.5.1 Às pessoas com deficiências, amparadas pelo art. 37, inciso VIII, da Constituição Federal, pela Lei Estadual N.º 13.456, de 11 de janeiro de 2002, e Decreto Estadual 2.508, de 20 de janeiro de 2004, fica reservado o percentual de 5% das vagas previstas para o Núcleo.