

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Lucia Hugo Uczak

**A SUPERVISÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ESTEIO:
um estudo de caso**

**Porto Alegre
2005**

Lucia Hugo Uczak

A SUPERVISÃO ESCOLAR NO MUNICÍPIO DE ESTEIO: um estudo de caso

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Elizabeth Diefenthaler Krahe

Porto Alegre
2005

Agradecimento

Às entrevistadas, que disponibilizaram seu tempo e informações e, não bastando, acolheram-me de modo tão cordial e afetuoso. Sem elas não teria sido possível a realização desta dissertação.

A minha estimada Betty, que no decurso desta trajetória ultrapassou os limites da orientação acadêmica tecendo comigo os fios da vida – que não fica apartada do trabalho, e que insiste em surpreender com situações impossíveis de administrar sem o apoio de nossos afetos.

Aos amigos e amigas, companheiros/as de vida acadêmica, profissional e pessoal e aos familiares, a quem tantas vezes solicitei e utilizei seus olhares, suas escutas, suas palavras, seus cuidados, seus abraços, sua presença...

Minha gratidão não se expressa nem se esgota em palavras...

“... esteja todo dia aberto para o mundo,
esteja pronto para pensar,
esteja todo dia pronto a não aceitar o que se diz,
simplesmente por ser dito;
esteja predisposto a reler o que foi lido;
dia após dia, investigue, questione e duvide.
Creio que o mais necessário é duvidar.
Creio ser sempre necessário não ter certeza...”

(Paulo Freire)

RESUMO

Esta pesquisa apresenta o registro da história da supervisão escolar no município de Esteio-RS, desde sua emancipação em 1955 até 2004, contextualizada com a história da supervisão no país. O texto inicia apresentando a autora a partir de sua trajetória profissional e de seu envolvimento com o tema do trabalho. O primeiro capítulo traz um resumo da história da supervisão escolar no Brasil, desde os primeiros registros que existem sobre a função, ainda durante o sistema educacional dos jesuítas, até os dias atuais, com as mudanças que acompanharam as práticas destes profissionais. Posteriormente apresenta um capítulo sobre o município, sua localização, a população e suas escolas. Destaca a ausência de registros específicos sobre as políticas educacionais e o trabalho da supervisão naquele município. A seguir temos os procedimentos metodológicos utilizados para realização da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação, constituindo-se num estudo de caso. Os dados foram coletados através de entrevistas com pessoas que coordenaram o trabalho da supervisão escolar no município, nas diferentes administrações. Em seguida, a partir da análise das entrevistas vai se relatando a história da educação no município enfocando a trajetória da supervisão escolar, diferenciando-se três momentos históricos: a constituição de um sistema municipal de ensino, a construção das primeiras escolas e contratação de professores; a manutenção do sistema com a expansão da rede municipal e do corpo docente e, ainda, a reestruturação do sistema com a implantação de políticas voltadas à democratização da escola. O texto mostra que o trabalho da supervisão escolar em Esteio-RS acompanhou as tendências nacionais e a orientação da legislação. O foco de atuação é o trabalho pedagógico, inicialmente como uma presença fiscalizadora do trabalho do professor e documentos da escola e posteriormente como um orientador quanto a questões técnicas e metodológicas. Atualmente o supervisor é visto como o principal articulador do projeto político-pedagógico da escola, tendo sua atenção voltada para a aprendizagem do aluno, do professor e de sua própria prática que necessita adequar-se constantemente às necessidades da escola inserida numa sociedade em permanente processo de mudança. Assim, este documento é uma tentativa de contribuição para as reflexões e os estudos dos supervisores na busca de uma prática pedagógica significativa, qualificada e democrática.

Palavras-chave: Supervisão escolar, formação docente, educação pública, gestão democrática do ensino.

ABSTRACT

This research presents the school supervision history register from 1995 till 2004 in Esteio-RS, contextualized with the country supervision history. The text beginning is to show the author professional trajectory and her involvement in the supervision. The first chapter is about the school supervision history in Brazil, since its first registers during the Jesuit educational system until nowadays with the changes into this profession. After, it presents a chapter about the county, its localization, its population and its schools. It points out the lack of specific registers about educational politics and the supervision work in that county. In another chapter we present the methodology used so that the research could be executed. It is a qualitative research in education, a case study. The data were collected through interviews with persons who worked in school supervision in Esteio-RS, during different administrations. From the interviews analyses it is related the county educational history emphasizing the school supervision trajectory, giving three historic moments: a constitution of teaching municipal system, the first schools construction, and teacher's hire; the system maintenance with the municipal net expansion and teachers, and even, the reframing system with the politics implementation directed to school democratization. The text shows that the school supervision work in Esteio-RS led the national tendency and legislation orientation. The performance focus is the pedagogical work, firstly with observer presence about the teacher's work and school documents, after as an orientator about the techniques and methodological questions. Nowadays the supervisor has been seen as the principal project articulator from school pedagogical-politics, having his/her attention directed to student, teacher and own learning who needs adequate himself/herself constantly to attend the school necessities which is inserted in a society in permanent changing process. So, this paper is an attempt to contribute to supervisors' reflexions and studies in search of significant, qualitative and democratic pedagogic practice.

Key words: School supervision, teacher formation, public education, teaching democratic management.

SUMÁRIO

1 O COMEÇO	8
2 RESGATE DA HISTÓRIA DA SUPERVISÃO NO BRASIL	15
2.1 A supervisão escolar hoje	32
2.1.1 <i>Supervisão escolar, supervisão educacional ou coordenação pedagógica?</i>	37
3 A SUPERVISÃO ESCOLAR EM ESTEIO	41
3.1 Esteio: que lugar é este?	41
3.2 As escolas municipais de Esteio	44
3.3 A ausência de registros sobre a história da supervisão em Esteio	48
4 O ESTUDO DE CASO PARA COMPREENDER A TRAJETÓRIA DA SUPERVISÃO NO MUNICÍPIO	50
4.1 Sobre o método	51
4.2 As questões de pesquisa	55
4.3 A coleta de informações	57
5 TECENDO A HISTÓRIA ATRAVÉS DAS MEMÓRIAS	62
5.1 A constituição do sistema municipal de ensino em Esteio – 1955 a 1969	65
5.2 A manutenção do sistema municipal de ensino em Esteio – 1969 a 1996	75
5.3 A reestruturação do sistema municipal de ensino em Esteio – 1997 a 2004 ...	90
6 PALAVRAS QUASE FINAIS	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116
APÊNDICES	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População e taxa de alfabetização	42
Tabela 2 – Distribuição do número de alunos da rede pública e privada do município	43
Tabela 3 – Escolas, número de alunos e carga horária dos professores e equipes diretivas	46

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Linha de Tempo	64
---------------------------------	----

1 O COMEÇO...

Diego não conhecia o mar. O pai, Santiago Kovadloff, levou-o para que descobrisse o mar. Viajaram para o sul. Ele, o mar, estava do outro lado das dunas altas, esperando. Quando o menino e o pai enfim alcançaram aquelas alturas de areia, depois de muito caminhar, o mar estava na frente de seus olhos. E foi tanta a imensidão do mar, e tanto seu fulgor, que o menino ficou mudo de beleza. E quando finalmente conseguiu falar, tremendo, gaguejando, pediu ao pai: — *Me ajuda a olhar!*

Eduardo Galeano

Escrever sobre supervisão escolar é estar diante de um mar de possibilidades. Falar de uma trajetória em percurso é expor-se, é desnudar-se diante da crítica alheia. Por isso este olhar não pode ser de uma única pessoa. É necessário que outros olhares nos ajudem a ver o que aqui está.

Início este estudo buscando em minha trajetória os elementos que me desacomodam, que me inquietam; que me movem a estudar, a buscar respostas ainda que provisórias para as questões reincidentes. Questões estas que surgiram desde o momento em fui chamada a assumir a função de supervisora escolar, na escola em que atuava como professora.

Meu ingresso no magistério se deu em 1982, na rede pública municipal de Esteio-RS. Comecei lecionando para uma turma de segunda série, com alunos multi-repetentes, cujas idades variavam de 8 a 16 anos. Não era a turma idealizada que o curso de magistério havia me preparado para trabalhar. Logo iniciaram-se as dificuldades, e em busca de respostas fui cursar Pedagogia, ainda no mesmo ano.

No ano seguinte fui designada para trabalhar com uma turma de alfabetização, e, àquilo que considerei dificuldade no ano anterior, era só o começo. Dediquei-me muito ao trabalho, estudei bastante sobre alfabetização e, principalmente, me envolvi muito com meus alunos. Tomei conhecimento das histórias de vida de cada um, e procurava sempre uma maneira de apoiá-los. A escola, e especialmente minha supervisora ficaram satisfeitas com o resultado final do trabalho e nos anos seguintes continuaram me encaminhando a turmas de alfabetização. Paralelamente ao trabalho de alfabetizar eu realizava meus estudos de Pedagogia. Ao final do terceiro ano era necessário fazer a escolha entre as terminalidades que o curso oferecia: Orientação Educacional ou Supervisão Escolar. Escolhi Orientação. Hoje sei que a motivação para tal escolha residiu no grande envolvimento que tinha com meus alunos e, também, porque a forma de supervisão que eu conhecia não era nada motivadora, uma vez que esta exercia funções burocráticas e de controle sobre o trabalho docente. Neste mesmo ano, 1986, fui nomeada para um cargo de professora do Estado e designada para uma escola de 5ª a 8ª série, para lecionar matemática, mesmo sem formação específica, a turmas de 5ª série.

Quando concluí o curso fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) a assumir a função de supervisora escolar. Relutei, não aceitei de imediato, pois queria trabalhar como orientadora. A política da Secretaria era prover cada escola com um profissional, com 20 horas de atividades, na função de supervisão escolar, e para isso convidavam, a princípio, os habilitados nesta especificidade, depois os pedagogos mesmo que de outras terminalidades, após estudantes de pedagogia, até completar o quadro de pessoal. Afirmava-se que só depois,

aos poucos, começariam a formar o quadro de orientadores. Acertamos que eu assumiria a supervisão e posteriormente poderia ser remanejada para orientação.

Na função de supervisora escolar, meu trabalho inicial foi de, basicamente, atender às solicitações da SMEC, preencher e controlar documentos. Havia uma orientação de observar-se o trabalho do professor com caráter de vigilância e assessoramento quanto à metodologia. Aos poucos passei a entrar em sala de aula, observar o trabalho dos professores com os alunos; a conversar com os alunos sobre os conteúdos os quais gostavam de aprender, como estudavam e, sutilmente, comecei a questionar com os professores as situações vividas no ambiente escolar, chamando-os a refletir sobre a aprendizagem, as relações em sala de aula, as expectativas em relação ao desempenho de seus alunos. Ao mesmo tempo eu fazia estas mesmas reflexões quanto à aprendizagem de meus alunos com a matemática...

Na rede do Estado, depois de quatro anos atuando como regente de classe, fui convidada a assumir a supervisão. Na escola municipal eu estava gostando do trabalho que realizava e decidi então assumir a supervisão na escola estadual e também fazer um curso de especialização em supervisão escolar, pois já me *sentia* supervisora e sabia que não retornaria à orientação.

Durante este curso foi abordado um enfoque de trabalho conjunto de direção, orientação e supervisão, o que contribuiu para modificar a minha forma de ver a escola e as relações de trabalho. Certifiquei-me do que já vinha concluindo pela análise e reflexão de minha prática: a função de supervisão escolar deve ir muito além

das tarefas burocráticas e de controle do trabalho do professor. Passei a ver a escola através de uma concepção sistêmica aberta, pois é um

conjunto de elementos (pessoas com diferentes papéis, estrutura de relacionamento, ambiente físico, etc.) que interagem e se influenciam mutuamente, conjunto esse relacionado, na forma de troca de influências, no meio em que se insere. (LÜCK, 1985 p.9).

A partir dessa concepção, passei a entender a profunda ligação que há entre os elementos que compõem a escola e dessa com a comunidade da qual faz parte. Compreendi que não é possível dirigir uma escola de maneira saudável, articulada e produtiva se não houver entendimento, objetivos e políticas comuns entre direção, supervisão e orientação escolar.

Depois de alguns anos, fui trabalhar numa escola particular, onde exerci a supervisão geral, desde a educação infantil ao ensino médio e, ainda a supervisão do estágio do curso de magistério. Foi uma experiência rica que me permitiu crescer e ampliar mais ainda minha visão de supervisão, pois até então só havia trabalhado com a rede pública de ensino. Ao mesmo tempo fazia muitas visitas às estagiárias em diversas escolas e mantinha contato com diferentes supervisores, percebendo as muitas maneiras de conduzir seu trabalho nas escolas.

Em 1997, uma nova administração assumiu o governo municipal com a proposta de gestão democrática da escola. Passamos a trabalhar em equipes diretivas, e a discutir o que é específico e o que é comum para os segmentos de direção, supervisão e orientação educacional. Participamos de diversas reuniões de estudo, ora com a equipe completa, ora por segmentos a fim de estudar a função da escola, da equipe diretiva e de cada segmento.

Quando em equipes fomos comparar o que descrevemos como função específica da supervisão vimos que fazíamos de tudo na escola, e o caráter emergencial das demandas fazia parecer que o imediato era prioridade. Depois de atendidas as solicitações, podíamos desenvolver o que era de nossa função. Passamos então a discutir a nossa formação e comparar com a nossa atividade diária. Percebemos um distanciamento enorme entre uma e outra e questionamos então: Qual a função da supervisão escolar? Qual a formação necessária para ser supervisor? O supervisor ainda é um elemento necessário na escola? Estamos a serviço de quem?

Carentes de discussão sobre o lugar da supervisão na escola hoje, constituímos, durante o ano de 2001, um grupo de estudos com supervisores que atuam nas escolas municipais. Temos encontros quinzenais, fora do horário de trabalho, com participação voluntária dos envolvidos. Nossa proposta inicial era realizar um estudo histórico sobre a atuação da supervisão no município de Esteio-RS bem como estudar os assuntos mais inquietantes que estão na nossa prática. Entendo que seja necessário termos consciência da importância de nosso trabalho e precisamos ter claro a serviço de quem estamos, para quem atuamos na escola, quem, ou qual é o nosso objeto de estudo/trabalho. Estas questões são temas de leituras e discussões no grupo.

Inquieta, buscando estender e aprofundar estas discussões, procurei o Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul onde, no Mestrado, estou tendo oportunidade de ampliar este estudo constituindo a dissertação que ora se apresenta.

Aqui chegando, descobri que esta instituição não forma mais supervisores na graduação desde 1990. Com isso, uma nova pergunta se agrega aos questionamentos: Por que a UFRGS extinguiu as especializações da Pedagogia?

Participando dos Seminários Avançados sobre Formação de Professores discutimos inúmeras vezes a formação dos supervisores. Há muitas questões ainda sem respostas, mesmo em nível nacional, pois até o momento não foram divulgadas as Diretrizes Curriculares para a Pedagogia. Embora não seja este o meu foco específico de estudo, entendo que não é possível realizar a discussão sobre supervisão escolar descolada da discussão das especificidades da Pedagogia.

Em 2004 tive a oportunidade de lecionar no ensino superior. Iniciei o trabalho fazendo a supervisão acadêmica do Estágio Supervisionado em Supervisão Escolar. Este acompanhamento me permite uma aproximação significativa com as questões atuais da formação e atuação de supervisores em escolas de educação básica em outras redes municipais. Atualmente, além dessa disciplina, estou com a docência de dois Seminários de Pesquisa e Planejamento em Supervisão Escolar e com a disciplina de Planejamento em Supervisão Escolar II.

Paralela à discussão acadêmica, não podemos ignorar o movimento das associações, em especial da Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (ASSERS) que deseja o reconhecimento da profissão de supervisão escolar. O Projeto de Lei 4412/01, que regulamenta o exercício da profissão de supervisor educacional e dá outras providências, transita na Câmara Federal desde 2002.

São muitas as discussões paralelas acontecendo. Algumas delas, no sentido literal, ou seja, como linhas eqüidistantes em toda a sua extensão, centradas na sua própria rota, sem a previsão de cruzamento com outros grupos.

Por último, cabe registrar que não pretendo responder a todas essas perguntas de maneira conclusiva ou acabada definitivamente. Pretendo sim, resgatar o exemplo da nossa trajetória da supervisão escolar no município, contextualizada com a história nacional, com objetivo de situarmo-nos no presente, e qualificarmos nossa participação no cenário das discussões e ações da supervisão escolar. Acredito que contribuindo com a identificação do perfil, ou da identidade do supervisor, possamos, encaminhar sugestões para organização curricular do curso, ou de um curso, pois cabe ainda perguntar: Será o curso de Pedagogia que formará o supervisor escolar? Ou: Será o serviço de supervisão escolar ainda necessário nas escolas?

Pretendo ainda que este estudo seja uma contribuição a mais para constituição de nossa identidade como *o grupo de supervisão* da rede municipal de Esteio-RS.

2 RESGATE DA HISTÓRIA DA SUPERVISÃO ESCOLAR NO BRASIL

A função de supervisão, segundo Saviani, (2002, p.16), é tão antiga que podemos reconhecê-la na figura do pedagogo, tal como se identificava na Grécia: aquele que conduzia a criança ao mestre. Nessa atitude de cuidar, acompanhar, controlar e vigiar pode-se entender como *supervisionar* todos os atos da criança.

As idéias de supervisão e de educação podem ser diretamente relacionadas. Ao buscarmos na história a gênese da supervisão não encontramos referência explícita ao termo ou à função, todavia constatamos a *idéia* de supervisão presente, desde o início da Época Moderna, quando acontece a transformação dos modos de produção, a instauração do capitalismo e o surgimento da escola pública para as massas.

A necessidade generalizada de escolas, na configuração do Estado Moderno já

[...] começa a esboçar a idéia de supervisão educacional, o que vai se evidenciando na instrução pública desde a sua manifestação, ainda religiosa, nos séculos XVI e XVII com as propostas de Lutero, Calvino e Melanchthon, com Comenius, os jesuítas e os lassalistas passando, nos séculos XVIII e XIX às propostas de organização de sistemas estatais e nacionais, de orientação laica, até as amplas redes escolares instituídas no século atual. (SAVIANI, 2002, p.19)

A história da educação formal, no Brasil, tem início com a chegada dos jesuítas, em 1549. Os inicianos, a serviço da coroa portuguesa, aqui vieram com o propósito de catequizar os indígenas. Hoje sabemos que a verdadeira razão para este trabalho de evangelização era "a sujeição do índio e a conquista de suas terras para

o enriquecimento dos colonizadores. E a religião foi um instrumento eficaz dessa submissão". (PILETTI, 1996, p.23).

De acordo com Krahe (2000, p.21) "por mais de 200 anos se mantém o que se caracteriza como monopólio da educação dos jesuítas na educação brasileira". O trabalho educacional da Companhia de Jesus era detalhadamente orientado no plano denominado *Ratio Studiorum*¹, aplicado em todos os colégios. Neste documento fica explícita a função de supervisão escolar, a ser desempenhada por um agente específico denominado *prefeito dos estudos*.

As funções do prefeito de estudos eram reguladas por trinta regras que estabeleciam detalhadamente as atribuições do cargo. Para exemplificar podemos destacar algumas como:

Regra nº 01 – (...) organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal sorte que os que a freqüentam, façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e nas ciências, para maior glória de Deus. (FRANCA, 1952, p.138)

Regra nº 03 – Na organização dos estudos não introduza mudanças e nem dispensas, mas, onde for mister, consulte o Superior. (Idem, p. 138)

Regra nº 05 – Lembre a cada um dos professores de teologia, filosofia ou casuística, especialmente quando nota algum mais retardatário, que deverá adiantar de tal modo a explicação que, cada ano, esgote a matéria que lhe foi assinada. (Idem, p.138)

Regra nº 17 – (...) de quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma cousa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a tenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do P. Reitor. (idem, p.140)

¹ Em 1599 os jesuítas formularam o seu código pedagógico, que, de acordo com Saviani (2002, p. 20) continha todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde as regras do provincial, às do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, passando pelas regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas academias.

De acordo com Saviani (2002, p.21) fica explícita no plano a *função* de supervisão; ela é destacada das demais funções educativas e fica representada especificamente, tendo em conseqüência um agente, também específico, diferenciado do reitor e dos professores para exercê-la.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, e a instituição da reforma pombalina² houve a criação de aulas-régias, que eram

[...] uma unidade autônoma e isolada, pois não se articulava com outras nem pertencia a qualquer escola. Não havia currículo no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem a duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. O aluno se matriculava em tantas 'aulas' quantas fossem as disciplinas que desejasse. Para agravar esse quadro, os professores eram geralmente de baixo nível, por que improvisados e mal pagos, em contraste com o magistério dos jesuítas, cujo preparo chegava ao requinte. Nomeados em regra, por indicação ou concordância de bispos, tornavam-se "proprietários" das respectivas aulas-régias que lhes eram atribuídas, vitaliciamente, como sesmarias ou títulos de nobreza... (CHAGAS, 1978, p.9).

Com esta forma de organização do ensino a função de supervisão, antes perceptível nas atribuições do prefeito dos estudos, fica diluída nos encargos de outros profissionais. Neste sistema existiram um cargo de diretor geral dos estudos e comissários, que tinham como função fazer o levantamento do estado das escolas. Cabia ao diretor fazer a fiscalização, a coordenação e a orientação do ensino. Mesmo sem a instalação de um sistema de ensino organizado, ou de alguma forma semelhante ao sistema dos jesuítas, ainda assim havia a função de orientação e fisca-

² O marquês de Pombal, Sebastião de Carvalho e Melo, foi primeiro ministro de Portugal no período de 1750 a 1759. De acordo com Piletti (1996, p.36), seu governo teve como propósito centralizar a administração da colônia a fim de exercer um controle mais eficiente. Para isso eliminou o sistema de capitanias hereditárias, elevou o Brasil à categoria de vice-reinado e instalou a capital no Rio de Janeiro. Entrou em conflito com os jesuítas alegando que tinham intenção de opor-se ao controle do governo português. Suprimiu as escolas jesuíticas e criou as aulas régias de Latim, Grego e Retórica.

lização das escolas e do ensino explícita nas atribuições do diretor. É o caráter político-administrativo da supervisão, destacando-se o aspecto de inspeção, que em muitos momentos da história chegam a ser confundidos.

A vinda da Família Real portuguesa para o Brasil, em 1808, dá novos rumos ao ensino do país. No mesmo ano em que aqui chegou houve a criação da Gazeta do Rio de Janeiro, que inaugurou nosso jornalismo bem como de cursos de Anatomia e Cirurgia no Rio de Janeiro, e na Bahia, curso de Economia e Cirurgia. É notória a preocupação fundamental do governo com a formação das elites dirigentes do país. Nas palavras de Piletti:

Ao invés de procurar montar um sistema nacional de ensino, integrado com todos os seus graus e modalidades, as autoridades preocuparam-se mais em criar algumas escolas superiores e em regulamentar as vias de acesso a seus cursos, especialmente através do curso secundário e dos exames de ingresso aos estudos de nível superior. (1996, p.41)

Com a promulgação da independência, o Brasil passa a organizar legalmente o sistema de instrução pública e, em 1827, publica a lei que determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vila e lugarejos, e escolas de meninas nos lugares populosos do Império. Estes dispositivos jamais chegaram a ser cumpridos. Segundo Saviani (2002, p.22) havia a determinação no artigo 5º da lei de que "os estudos se realizassem de acordo com o 'método do Ensino Mútuo"³. Refere ainda que no método citado o professor "absorve as funções de docência e

³ Também conhecido como método Lancaster, baseado na obra de Joseph Lancaster. Previa "apenas um professor por escola e, para cada grupo de dez alunos (decúria), haveria um aluno menos ignorante (decurião) que ensinaria os demais" (PILETTI, 1996, p.43). Os procedimentos eram extremamente controlados, visavam a manutenção da ordem e inculcação da disciplina.

também de supervisão". As aulas são desenvolvidas por monitores com a supervisão dos professores. Almeida apud Saviani (2002, p.22) afirma que:

Durante as horas de aulas para as crianças, o papel do professor limitou-se à supervisão ativa de círculo em círculo, de mesa em mesa, cada círculo e cada mesa tendo à sua frente um monitor, aluno mais avançado que ficava dirigindo. Fora destas horas, os monitores recebiam, diretamente dos professores, uma instrução mais completa, e não era raro ver os mais inteligentes adquirirem a instrução primária superior.

Baseada ainda em Dermeval Saviani, temos a informação de que em 1834, no relatório do ministro do Império, é reconhecido o insucesso das escolas de ensino mútuo. O mesmo documento expressa também a necessidade da criação de um cargo de Inspetor de Estudos, devido à sobrecarga de atividades centralizadas na figura do ministro. Em 1836 o relatório aponta a situação deplorável das escolas e indica que tal situação poderia ter sido evitada se tivesse sido estabelecido uma *supervisão permanente*.

Em 17 de fevereiro de 1854 fica estabelecido, pelo regulamento da reforma Couto Ferraz, que o inspetor geral tem como missão *supervisionar* todas as escolas, além de presidir os exames dos professores a fim de conferir-lhes o diploma, autorizar a abertura de escolas e observar os livros para corrigi-los ou substituí-los, se necessário.

Os debates sobre a educação, promovidos no final do período monárquico, convergem para um mesmo ponto: a necessidade de organização de um sistema nacional, submetido a uma coordenação única, reforçando a idéia de *coordenação e controle* das atividades educacionais. Tal necessidade é sentida não apenas no Bra-

sil, mas também em outros países que ao final do século XIX ocuparam-se com a estruturação e implantação de sistemas nacionais de ensino. Saviani (2002, p.24) aponta que neste contexto a idéia de supervisão ganha contornos nítidos. A organização dos serviços educacionais na forma de um sistema nacional apresenta como requisitos

a) a organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como de inspeção, controle e coordenação, isto é, supervisão das atividades educativas; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando por esse meio, a fase de cadeiras e classes isoladas o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores (...) emergindo, assim, a questão da coordenação dessas atividades, isto é, de um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares.

Por sua vez, no início do período republicano, manteve-se a idéia da necessidade de supervisão, associada à postura de controle, monitoramento, vigilância e checagem de condições materiais e pedagógicas das escolas e professores.

No Rio Grande do Sul, segundo Medina (2002 p.37) a inspeção, separada da administração, adquire um outro caráter, evoluindo para orientação e coordenação pedagógica. Orientações sobre as formas de ensinar, bem como questões ligadas à fiscalização da escola figuram na legislação educacional do Estado desde 1875. Inicialmente os elementos que desempenhavam essas funções eram profissionais que se destacavam no meio intelectual ou cargos públicos. Posteriormente o cargo foi ocupado por um professor.

O Decreto Nº 3698, de 04/10/1927⁴, foi o primeiro documento legal que regulamentou a função. Neste decreto a fiscalização ficava a cargo das Delegacias Escolares.

Durante a década de 1920 podemos identificar o surgimento de profissionais da educação, ou técnicos em educação. Neste mesmo período é criada a Associação Brasileira de Educação, por iniciativa de Heitor Lira, que conforme Piletti (1996, p.63) serviu para congregar os educadores e oportunizar o debate sobre questões educacionais do país. Devemos lembrar que durante o império a educação brasileira era absolutamente voltada para a formação das elites, e neste primeiro período da república este modelo passou a ser questionado. Havia a expectativa da criação de um sistema nacional de educação, com ênfase na educação básica, que atingisse as classes populares. Era um cenário favorável à realização de inúmeros debates.

Durante a década de 1930, especialmente no início do governo Vargas, é adotada uma política, que Nogueira (2000, p.33) destaca como nacionalismo desenvolvimentista, também chamada democracia populista ou populismo. Essa política visava, entre outras coisas, promover o desenvolvimento urbano-industrial.

Nesse contexto, vários estados brasileiros fazem reformas educacionais. Pernambuco foi pioneiro em romper com antigos modelos e propor a separação de funções, definindo parte técnica e parte administrativa na organização de seu siste-

⁴ Informação oral obtida junto a Associação dos Supervisores de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Não tive contato com o documento, por isso não consta nos documentos consultados.

ma. Esta separação favorece o surgimento da figura do supervisor, com funções distintas do diretor e do inspetor.

O Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, traz o Estatuto das Universidades Brasileiras e implementa a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, com a tarefa de formar professores para o ensino secundário e criando no seu interior o curso de Pedagogia, para formar professores para as disciplinas específicas do Curso Normal e os técnicos de educação. Os técnicos formados a partir desta legislação constituem uma categoria que ficou conhecida como “pedagogo generalista”. Essa formação permaneceu até o início da década de 1960, quando ocorre o golpe militar.

Anteriormente ao golpe dos anos 1960, o presidente Juscelino Kubitschek rompe com a democracia populista de Vargas, e “manteve e apoiou-se na política de massa, mas realizou um programa de desenvolvimento econômico baseado na internacionalização dos novos investimentos” (NOGUEIRA, 2000, p.35). Sob a bandeira da expansão da economia brasileira o governo brasileiro faz vários acordos de ajuda internacional.

Devemos lembrar que à época do governo JK (1956 –1960), as duas grandes potências mundiais, Estados Unidos e Rússia, deflagraram a chamada guerra fria, buscando a supremacia política, econômica e ideológica do mundo. Forma-se uma bipolarização mundial dividindo os países em dois grandes blocos: os socialistas e capitalistas. Sob o discurso de manutenção do mundo livre, da não submissão aos regimes não-democráticos, os Estados Unidos elaboram uma série de estratégias de ajuda aos países poucos desenvolvidos, especialmente os situados na Amé-

rica Latina. Esse plano de ajuda técnica se materializa no Brasil através de diversos acordos que atingem variados setores da sociedade, entre eles, claro, a educação.

Com a política dos acordos internacionais entre Brasil e Estados Unidos surge, em 1957, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, conhecido pela sigla Pabae⁵, cuja importância é fundamental na determinação do modelo de supervisão tecnicista exercida no país desde a década de 60. Se até essa época a função de supervisão é fortemente vinculada à fiscalização e comumente confundida com a inspeção escolar, agora a ação supervisora volta-se para o currículo escolar, sob a égide da busca de melhoria da qualidade do ensino.

Em 1958 embarca o primeiro grupo de professores para Indiana a fim de se especializarem e posteriormente formarem em Belo Horizonte os cursos de formação supervisores que mais tarde se espalharam pelo Brasil.

Nogueira (2000, p. 37) destaca três objetivos básicos definidos para o Pabae, por esclarecerem a realidade de origem do supervisor no contexto educacional brasileiro:

1^o - introduzir e demonstrar, para os educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizadas na educação primária promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio de estímulo à iniciativa dos professores;

⁵ Em 11.04.1956, conforme Paiva e Paixão (2003, p.37) o Ministério da Educação e Cultura solicita assistência técnica à Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil (Usom-B) para criação de um centro experimental de programa piloto de educação elementar em Belo Horizonte. Esse acordo foi assinado com a universidade de Indiana para realização de cursos para brasileiros que viriam a atuar naquele programa. O acordo existiu de 1957 a 1964.

2º - criar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil, e em outros países, no campo da educação primária;

3º - selecionar professores, de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimentos da língua inglesa, a fim de serem enviados aos Estados Unidos para cursos avançados, no campo da educação primária.

Através dos objetivos citados podemos perceber que o alvo central do programa era o professor primário que deveria ser dotado de um instrumental eficiente para melhor ensinar, ou seja, deveria ser treinado para dominar os novos métodos e técnicas de ensino. A modernização do ensino primário, para Paiva e Paixão (2003, p.43), na perspectiva do programa é trazer para o Brasil as inovações no campo da metodologia das áreas de ensino existentes nos Estados Unidos. E os professores considerados os multiplicadores adequados para disseminar essas inovações seriam os formadores de professores, ou seja, os que atuavam nas Escolas Normais.

Em 1961 esse acordo é estendido a uma nova categoria: as supervisoras de ensino. A justificativa para essa ampliação, segundo Paiva e Paixão (2003, p.50-51), era de assistir os professores já treinados e, também, instituir um programa de treinamento em serviço em outros centros regionais e escolas elementares. Os objetivos foram assim apresentados:

1. Treinar quadros de instrutores de professores, orientadores e administradores para várias das Escolas Normais mais importantes do Brasil.
2. Elaborar, publicar e adquirir materiais didáticos, tanto para as escolas normais, quanto para as elementares do Brasil.
3. Fornecer treinamento em serviço através de demonstrações a outras escolas elementares e centros regionais do Estado.
4. Prestar assistência através de demonstrações e treinamento em serviço, no planejamento e construção de edifícios escolares funcionais e econômicos e na produção de seu respectivo aparelhamento.

5. Fornecer assessoria e treinamento em serviço na organização de equipes nas comunidades, para um programa de construção de escolas, através da auto-ajuda.
6. Enviar aos Estados Unidos, na qualidade de bolsistas, grupos de professores de escolas elementares e normais, recrutados em regiões típicas do Brasil, os quais retornarão a suas respectivas escolas para, sob contrato, integrarem os quadros de instrutores de professores, pelo prazo mínimo de dois anos, e enviarem aos Estados Unidos autoridades governamentais de educação, para observação e treinamento, as quais estarão capacitadas a exercer uma atividade mais influente no ensino elementar do País, após o seu regresso.

Percebe-se que houve uma ampliação e maior extensão dos objetivos iniciais do programa visando agora oferecer treinamento voltado para as lideranças educacionais e àqueles que eram responsáveis pelas atividades de supervisão em escolas, em Delegacias de Educação e em outros órgãos de planejamento públicos.

Convém destacar que o objetivo primeiro do Pabae era proporcionar estudos especializados em Metodologia e Psicologia Educacional aos professores das Escolas Normais. No entanto, o contato com a realidade educacional brasileira levou o programa a ampliar sua atuação, atingindo assim a área da supervisão. Quando o convênio acaba, em 1964, já está amplamente difundido pelos professores por ele treinados. Embora os cursos disseminassem fortemente as concepções ideológicas de seu país de origem, isso não chegava a ser analisado ou talvez possa dizer percebido pelos participantes. O curso gozava de tamanha credibilidade que, nas palavras de Silva Júnior (1986, p.50) é importante destacar

(...) a atitude reverencial que a sua simples existência despertava em muitos educadores brasileiros da época e a condição de autoridade incontestada que era automaticamente conferida aos seus mentores. Como corolário da situação, textos e documentos originários do Pabae eram tidos para todos os efeitos, como material de primeira ordem e fonte obrigatória de atualização e aperfeiçoamento profissional.

É, pois, neste contexto da assistência técnica norte-americana que se firma a necessidade de um serviço de supervisão educacional nas escolas. Ou, usando ainda as palavras do autor supra citado, as primeiras informações sobre a supervisão surgem no “confortável leito do argumento de autoridade”.

Ainda durante a vigência do acordo é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024 de 20.12.1961, na qual fica estabelecido que os governos estaduais e municipais assumem os encargos de organização e execução dos serviços educativos. Ao governo federal cabe o estabelecimento de metas visando o progresso na educação. Vale destacar o artigo 52 da referida lei quando aponta que:

O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relacionados à educação da infância.

Agora há também legalmente uma menção à supervisão escolar. É interessante observar o espírito de descentralização administrativa apontado pela lei, incumbindo os Estados e, ao mesmo tempo referindo à formação de supervisores.

Com o regime militar instaurado a partir de 1964, a educação passa a ser objeto de interesse econômico e de segurança nacional. Assim a

supervisão escolar passou a exercer, nos diversos sistemas educacionais das unidades federadas, a função de controlar a qualidade do ensino, bem como de criar condições que promovessem sua real melhoria, ao mesmo tempo que se exigia do supervisor uma formação em nível superior. (LIMA, 2002, p.73)

Analisando com Nogueira (2000 p.39) as origens da supervisão no cenário brasileiro não é difícil compreender as razões que a levaram durante tanto tempo pelos caminhos da reprodução do sistema e conseqüentemente, de fiscal do trabalho docente. Posteriormente, com a reforma⁶ do ensino em 1971, e a acentuada ênfase dada novamente à metodologia – visão tecnicista – reforça-se mais ainda a importância e necessidade da figura do supervisor fiscalizador.

O Parecer nº 252 de 1969 e a Resolução 02, do mesmo ano, aprovados pelo Conselho Federal de Educação, reformularam os cursos de Pedagogia, instituindo as habilitações. O curso passa a ter um núcleo comum, centrado nos fundamentos da educação, seguido de uma parte técnica, individualizada por função: administração, inspeção, supervisão e orientação. Além dessas especializações, havia a habilitação para docência nas disciplinas pedagógicas do curso normal de nível médio. Silva Júnior (1986, p.63) diz que esta nova organização fragmenta o curso e que o Parecer instala a “celeuma sobre a validade da especialização técnica em educação”. Esta discussão se prolonga até os dias atuais.

A crítica mais contundente a esta proposta de formação diz que o curso “prepara predominantemente, desde então, ‘generalistas’, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação”. (URBAN, 1985, p.05)

Um segundo aspecto a destacar, apontado por Libâneo (2001, p. 111), é que o Parecer 252/69 reproduz a ideologia implícita na Reforma Universitária de 1968,

⁶ Popkewitz, na obra “Reforma Educacional: uma política sociológica - poder e conhecimento em educação”, analisa em profundidade os conceitos de mudança e reforma. Neste contexto considero importante entender reforma como “parte do processo de regulação social” (1997. p.12)

pois através das habilitações, estaria introduzindo na escola “a divisão do trabalho e o controle segundo o modelo da administração capitalista” o que conseqüentemente acabou gerando a fragmentação da prática pedagógica.

Saviani (2002, p. 29) afirma que este parecer representa “a tentativa mais radical de se profissionalizar a função do supervisor educacional”, pois estavam preenchidos os dois requisitos essenciais que marcam a transição de uma atividade para uma profissão, quais sejam: a necessidade social apontada pela existência de um mercado de trabalho e a “especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo” tratadas no Parecer e instituídas no curso de Pedagogia.

Silva (2000, p.69) analisando o Parecer supra diz que ele

(...) reflete as linhas mestras do movimento de 64, buscando ser coerente com os princípios doutrinários do regime vigente. (...) é rico em justificativas para determinar que se siga uma ideologia. (...) utiliza-se de disciplinas que possam inculcar essa ideologia. (...) caracteriza o supervisor, na linha economicista transposta do país hegemônico (EUA), como agente responsável pelo controle e execução da ideologia do poder.

É importante destacar que as reformas do Ensino Superior, com a Lei 5540 de 28.02.1968, e do Ensino de 1º e 2º grau, Lei 5692 de 11.08.1971 estão diretamente relacionadas com o modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo governo militar. É neste momento que a supervisão escolar passa a ser assegurada em lei. São anos de profunda repressão, cujo efeito combinado

da exploração econômica, da repressão física, do controle político e da rígida censura estabeleceu-se uma cultura do medo que coibiu a participação em atividades de oposição comunitária, sindical ou política. Diante de tudo isto, cerceada, a sociedade civil foi reduzida ao silêncio. (NOGUEIRA, 2000, p.47)

O discurso do governo militar dizia que o Brasil era um país *em desenvolvimento* e a educação era o caminho indicado para essa mudança. Vivemos anos sob o slogan “esse é um país que vai pra frente, de uma gente amiga e tão contente”. Portanto, era necessário reorientar o sistema educacional a fim de que servisse, efetivamente, à estratégia de desenvolvimento. As duas leis supra citadas, conhecidas respectivamente, como Lei da Reforma do Ensino Superior e Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau são implantadas visando desenvolver nos estudantes os conhecimentos e habilidades necessários para trabalhar com os modernos recursos tecnológicos que a expansão industrial proporcionava e exigia. Para assegurar o cumprimento desse currículo voltado à tecnologia, garante-se não só a formação dos supervisores escolares, como uma função legal, específica, controladora, vigilante, a serviço da educação para o progresso. Usando as palavras de Silva Júnior (1986, p.64), foi implantada a reforma e implantada a supervisão no interior da reforma.

Este modelo de curso, proposto pelo Parecer, vigorou durante todo o período do governo militar. Sob a égide de uma função técnica ficou encoberta a função política da supervisão escolar. Quanto mais se destacavam os procedimentos técnicos, mais eficaz tornou-se a supervisão na defesa dos interesses dominantes.

O discurso da neutralidade da educação acompanhou as práticas da supervisão durante todo o período da ditadura militar. O currículo da pedagogia, em gran-

de número de instituições foi fortemente marcado por uma formação acrítica e, dizia-se, apolítica, enfatizando as funções técnicas.

Em 1972, no dia 22 de agosto, em plena ditadura militar, durante a vigência do AI-5⁷, é criada a primeira Associação de Supervisores Educacionais do país: a ASSERS no Rio Grande do Sul e em seguida a ASEEP, do Estado do Pará.

Na segunda metade da década de 1970 os primeiros técnicos formados pelos novos cursos de Pedagogia estão atuando no sistema. O cenário político econômico do país é crítico: vivíamos o final da época do milagre econômico e o início da crise do petróleo. Em 1977 é extinto o tão criticado AI-5 e devido ao arrocho salarial, aliado a outras medidas governamentais que provocam profundo descontentamento na população, ressurgem no país diversos movimentos reivindicatórios, onde a sociedade civil se organiza e se manifesta contrária ao governo. Em 1978 eclode uma série de greves. Os primeiros trabalhadores a se manifestarem foram os metalúrgicos da região paulista do ABC, depois os trabalhadores de diferentes setores da indústria, os médicos e os professores do ensino primário, secundário e universitário. Junto com professores paralisaram também os chamados especialistas – supervisores e orientadores educacionais e administradores escolares (NOGUEIRA, 2000, p. 51). Além das questões salariais os professores também manifestavam seu descontentamento com a falta de investimentos em educação. Os movimentos grevistas

⁷ Ato Institucional nº 5, baixado em 13.12.1968, pelo Presidente Marechal Arthur da Costa e Silva. Com os poderes instituídos por este Ato, o presidente pôs em recesso o Congresso Nacional e todas as assembleias legislativas e teve renovados os poderes de exceção (autorização para governar por decreto, para interferir nos outros poderes, e, de novo, para cassar mandatos e suspender direitos políticos de qualquer cidadão pelo prazo de 10 anos, pode fixar restrições e proibições relativamente ao exercício de quaisquer outros direitos públicos e privados, suspende a garantia de "habeas corpus") por período indefinido. Mais tarde o AI-5 foi, por emenda constitucional, incorporado à Constituição. (ATO INSTITUCIONAL, 1976, p. 1587)

favorecem grandes discussões sobre a importância da categoria profissional. É neste período que nascem a maioria das associações de supervisores nos diferentes estados brasileiros.

Este cenário, breve e sucintamente apresentado aqui, desencadeia entre os professores uma série de discussões quanto à dimensão política do ato educativo e, entre os supervisores, a dimensão política do papel da supervisão. A partir da década de 1980 estes profissionais começam a se reconhecer e organizar enquanto categoria. Só lembrando: até esta década a supervisão é vista como função fiscalizadora de órgãos governamentais. Durante a década de 1980 foram criadas ou reativadas uma série de entidades educacionais, como a ANDE – Associação Nacional de Educação, a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação, a ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, entre outras. Ainda em 1980 acontece a primeira Conferência Brasileira de Educação, na PUC de São Paulo, evento este que conta com a participação de Paulo Freire, que retorna ao Brasil depois de dezesseis anos de exílio, devido ao processo de anistia política decretado pelo então presidente João Figueiredo.

Os debates dos educadores são voltados à revalorização da educação pública, à democratização do ensino e para a busca de alternativas para a crise da escola brasileira. É um contexto fortemente marcado pela “crítica da educação no capitalismo, por um lado, e pela associação entre análise crítica e formas de intervenção na prática escolar, por outro” (LIBÂNEO, 2001, p.114). Simultaneamente se retomam as discussões sobre a sistemática de formação de educadores, entre eles os supervisores, a quem, neste cenário de redemocratização da escola pública não cabe

mais o papel de fiscalizadores do ensino. Salienta-se pois a crise de identidade sobre o papel da supervisão educacional, que continua até os dias atuais.

2.1 A SUPERVISÃO ESCOLAR HOJE

Estamos vivenciando um período de constantes e profundas transformações estruturais na sociedade. Vivemos a era da automação, ou da revolução da microeletrônica, como alguns preferem chamar. Se durante a revolução industrial aconteceu a transferência das funções manuais para as máquinas, agora acontece a transferência de algumas operações intelectuais para as máquinas, ou seja, é a era das máquinas inteligentes.

Se no período tecnicista era necessária e valorizada a formação altamente especializada, agora torna-se mais importante uma formação geral sólida. Essas transformações sociais têm reflexo imediato na escola. Se acontecem mudanças estruturais, sociais e econômicas, há mudanças na escola, no currículo, nas funções pedagógicas...

Hargreaves (2004, p.17) afirma que vivemos na sociedade do conhecimento, em uma economia do conhecimento e que as escolas da sociedade do conhecimento precisam gerar qualidades como criatividade e inventividade. Afirma que a economia do conhecimento “é uma força de destruição criativa, estimulando o crescimento e a prosperidade, ao mesmo tempo em que sua busca incansável de lucro e de interesse próprio desgasta e fragmenta a ordem social”. É um sistema excluden-

te, pois não consegue chegar a todos os educandos e reforça mais ainda as diferenças sociais, dividindo os que têm acesso às melhores escolas e os *outros*. Ao mesmo tempo, o autor declara que é necessário superar a sociedade do conhecimento buscando estimular nos educandos características como a compaixão, a comunidade e a identidade cosmopolita. E o professor adequado a esta escola é um profissional que busca constantemente a atualização, que está em formação contínua, que se propõe a reinventar o ensino como uma *missão social* apaixonada.

O cenário atual, segundo Alarcão (2001, p.10) é de profunda mudança ideológica, cultural, social e profissional, onde a educação é apontada como “o cerne do desenvolvimento da pessoa humana e da sua vivência na sociedade, sociedade da qual se espera um desenvolvimento econômico acrescido e uma melhor qualidade de vida”. É um mundo de riscos e de incertezas, que favorece o surgimento de novas racionalidades. É neste contexto transitório, mutante, complexo e indefinido que vamos discutir a problemática da supervisão escolar hoje.

Isabel Alarcão (2002, p.32) fala das diversas funções para as quais a escola é chamada a desenvolver, bem como dos dilemas que diariamente é instada a enfrentar, dizendo que

[...] a escola hoje é uma escola de contradições: escola para todos mas simultaneamente escola que não pode deixar de preparar elites, escola da igualdade mas simultaneamente da competitividade, escola de massas mas igualmente de apelo à qualidade, escola igualitária mas seletiva, escola aberta à sociedade mas trazendo para o seu seio os problemas da sociedade, escola com formando e formadores mas em que os próprios formadores se têm de assumir como formandos, escola de professores que não podem deixar de ter a autoridade que lhes vem fundamentalmente de seu saber, mas que, por outro lado, têm de admitir que seus alunos possuem hoje capacidades que eles próprios não desenvolveram. São estes alguns dos dilemas que se colocam ao professor e à escola.

É nessa escola multifacetada que os agentes educacionais são chamados a desempenhar diferentes e importantes papéis. Continuaremos ainda apoiados em Alarcão (2002, p.33), para referirmo-nos a uma analogia que a autora faz, comparando a escola a um mosaico, onde os professores são as pedras, que mesmo diferentes precisam estar articuladas, unidas pela mesma função que têm a desempenhar.

Esta função articuladora é destacada como atividade essencial da supervisão escolar. De acordo com Rangel (2002, p. 57)

O supervisor pedagógico escolar faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação – organização em comum – das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo, de oportunidades coletivas de estudo. A coordenação é, portanto, por natureza, uma função que se encaminha de modo interdisciplinar.

Entender o supervisor escolar como integrante do corpo docente da escola, traz uma concepção menos autoritária da figura desse profissional. Caracterizar sua função como coordenação, supõe que o trabalho pedagógico se realize a partir da realidade existente; que o olhar da supervisão se constitua a partir do olhar dos professores. Assim, chega-se a uma atuação contextualizada, o que é fundamental para qualificar a prática profissional.

Este lugar de coordenador, integrante do grupo, é relativamente recente na história da organização escolar. É uma mudança de postura político-pedagógica, que tomou força e abrangência, concomitantemente e em decorrência dos movimentos de redemocratização do país.

Hoje podemos dizer que:

A supervisão pedagógica dirige-se ao ensino e à aprendizagem. O seu objeto é a qualidade do ensino, porém os critérios e a apreciação da qualidade não são impostos de cima para baixo numa perspectiva de receituário acriticamente aceito pelos professores, mas na interação entre o supervisor e os professores. (ALARCÃO, 2002 p.12)

O ponto central de atuação da supervisão hoje é o ensino e a aprendizagem. A abrangência desse trabalho compreende o currículo escolar, o planejamento, a avaliação, metodologia de ensino, estratégias de recuperação, as relações entre as pessoas que constituem o coletivo da escola, especialmente professor-aluno, o cumprimento das normas legais, a formação continuada dos professores e outras questões que poderia continuar citando. É claro que estes aspectos não são exclusivos da supervisão escolar, mas essa função articuladora é, atualmente, ligada ao fazer da supervisão.

Das funções burocráticas e controladoras do trabalho do professor, exercidas num passado recente, para a função articuladora do currículo e das relações na escola, há uma reinvenção, uma recriação da função desse profissional. E essa mudança aconteceu/acontece na prática, pois a habilitação para supervisão continua se dando em cursos de Pedagogia, estabelecidos em 1969. Embora os cursos tenham sofrido diversas reformulações curriculares, a estrutura continua a mesma. Reforça-se portanto a afirmação de que a mudança na atuação foi desencadeada mais pelo contexto das mudanças sociais do que pela formação acadêmica. Nessa redefinição de funções muitos supervisores encontram-se perdidos num emaranhado de tarefas, exercendo diversas atividades, procurando saber qual a sua função na escola. Silva Junior (2003, p.93) expressa parte do significado dessa mudança dizendo que

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

Discutir os propósitos da supervisão é hoje a tônica dos estudos, encontros, seminários e congressos da área. E essa é uma medida fundamental pois as mudanças da prática só se efetivam a partir da reflexão sobre a própria prática.

Referindo-se à mudança no foco da ação supervisora, Medina (2002, p.155) diz que o “supervisor abdica de exercer poder e controle sobre o trabalho do professor e assume uma posição de problematizador do desempenho docente”. Explicando o significado de problematizar o desempenho docente, a autora afirma que essa atitude implica em “assumir com o professor uma atitude de indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar, revelar situações de ensino em geral e, em especial, as da classe regida pelo professor”. Esta é a postura de um supervisor que está profundamente envolvido com o ensino e a aprendizagem dos alunos, do professor e sua própria, pois na organização/desorganização do pensamento do professor ambos refletem, analisam, fazem sínteses que vão sustentar a ação do professor na sala de aula e do supervisor no lugar de coordenador deste processo.

Convém esclarecer que não se trata de coordenação no sentido de controle, o que subentende uma perspectiva de fragmentação, de divisão do trabalho que foi tão criticada, e ficou evidente na estrutura do curso determinada pelo Parecer 252/69. Nas palavras de Ferreira (2002b, p.87) trata-se da supervisão educacional

compreendida como prática profissional do educador comprometido com os princípios da Carta Magna da educação, que impõem outra visão de mundo

e de sociedade que se quer e almeja, mais justa e humana, seriamente articulada com as políticas, o planejamento, a gestão, a avaliação da educação e o ensino. Aí encontra-se a supervisão, como prática articuladora, dinâmica e cônica de seu papel histórico na educação brasileira.

Acompanhando o histórico da atuação da supervisão no Brasil, pode-se afirmar que a assunção da função política do papel da educação, da escola e consequentemente dos supervisores é desencadeadora de mudanças significativas e radicais do trabalho destes profissionais.

Ferreira (2002b, p. 93) postula que compete à supervisão hoje fazer a leitura do novo processo pedagógico em curso na sociedade mundial e, em conjunto com seu grupo de trabalho, refletir, estudar e procurar compreender a quem ela serve, quais são seus propósitos, quais são os movimentos necessários para construir coletivamente uma proposta educacional a serviço do bem comum e das relações verdadeiramente democráticas. Assim fica explícita a função articuladora, orgânica e política da supervisão.

2.1.1 Supervisão escolar, supervisão educacional ou coordenação pedagógica?

As diferentes terminologias utilizadas como referência à supervisão ultrapassam a simples questão de adjetivação e avançam até o campo da intencionalidade.

Diversos são os termos usados como supervisão:

escolar,
do ensino,
pedagógica,
educacional,
da educação, etc.

A literatura sobre o assunto nos mostra que esta é uma discussão que acompanha os supervisores contextualizada com as questões da função, da formação, da regulamentação do exercício da profissão e da organização da categoria através da criação das Associações.

O Parecer 252/69 e a Resolução 02/69, ambos do Conselho Federal de Educação utilizam a expressão supervisão escolar.

Compartilho da reflexão feita por Silva (2000, p. 73) na análise do Parecer supra citado, colocando o problema da seguinte forma:

(...) se a SUPERVISÃO ESCOLAR está cumprindo as suas funções implícitas, isto é, decorrentes da política vigente como racional, funcionalista, tecnicista, ingênua, acrítica, direcionada, conservadora, executória, perpetuadora da estratificação social, caracteriza-se como FUNÇÃO em relação ao sistema e como DISFUNÇÃO em relação à educação.

Porém, se a SUPERVISÃO se configurar como EDUCACIONAL, isto é, explicitamente, capaz de opção, percepção da realidade, como função política, reflexiva, crítica, consciente, assumida, inovadora, transformadora, decisória, libertadora, criativa, em todas as direções, pode-se considerá-la como uma DISFUNÇÃO, mas como uma FUNÇÃO comprometida com a educação.

A autora conclui afirmando que a utilização de um ou outro termo é uma questão de opção, visto que ambos, em diferentes contextos, continuam sendo usados.

Por sua vez, Silva Júnior (1986, p. 100) refere-se à supervisão escolar escrevendo que “se apresenta como mais uma tarefa cujo desempenho impõe aos seus praticantes a observância de um desenho preciso do ‘papel’ a ser executado”. Estas posições evidenciam basicamente o campo de atuação destes profissionais.

Este tema foi debatido por representantes das associações durante o ano de 1979, para posterior encaminhamento do processo de regulamentação da profissão, durante o encontro de Brasília, em 1980. A categoria vinha usando as duas terminologias: Supervisor Educacional nos Encontros Nacionais de Supervisores de Educação (ENSEs) e Supervisor Escolar no projeto em tramitação. Realizada a discussão a classe opta pelo termo *Supervisor Educacional* por considerá-lo “mais abrangente e caracterizar melhor a área de atuação deste profissional: educacional. Isto por considerar que hoje os serviços de tal profissional não se restringem ao âmbito escolar, ao contrário, se ampliam”. (NOGUEIRA, 2000, p. 57).

A ASSERS, associação do Rio Grande do Sul, utiliza a denominação *Supervisores de Educação ou Educacionais* e, sendo pioneira no Brasil, a maioria das demais associações também utilizam a mesma terminologia. Depois do encontro de Brasília houve a unificação do termo e as associações criadas posteriormente, naturalmente, utilizam-no.

O termo *coordenador* também é amplamente utilizado. Na maioria das vezes a referência ao coordenador aborda a função, ou seja, uma das atribuições da supervisão, de coordenar o projeto educacional. Para assumir esta coordenação não é necessário um supervisor habilitado, mas é uma função que pode ser exercida por qualquer professor, logo, destaca-se a questão da formação.

A legislação atual não menciona o termo coordenador; refere sempre à supervisão. Voltando à história, em 1875, na legislação educacional do Estado do Rio

Grande do Sul, conforme Medina (2002, p.37) há referência à criação de um cargo denominado coordenador pedagógico, que deveria ser ocupado por um professor experiente, lotado na secretaria ou delegacia de educação. A função desse profissional era dar assessoria diático-pedagógica aos professores e, quando lotado nas unidades escolares era denominado orientador pedagógico.

Poderíamos aprofundar e ampliar muito ainda esta discussão, mas considerando a finalidade deste estudo creio que seja satisfatório neste momento destacarmos a diferenciação dos termos apoiando-nos na herança da orientação pedagógica e entendendo a coordenação como um dos aspectos do trabalho da supervisão.

3 A SUPERVISÃO ESCOLAR EM ESTEIO

3.1 ESTEIO: QUE LUGAR É ESTE?

As terras que hoje formam o município de Esteio-RS pertenciam ao município de São Leopoldo. Com a construção da “Ferrovia Porto Alegre – Novo Hamburgo”, iniciada em 1873, houve o deslocamento de trabalhadores que formaram o primeiro povoado no local. A origem do nome está associada a um enorme Esteio-RS de madeira de lei que sustentava a ponte sobre o arroio Sapucaia. Diz a história que a ponte servia como referência para identificar o local, pois as pessoas falavam da “ponte do Esteio”. Outra versão, diz que os dormentes da estrada de ferro geraram o nome do município.

A ferrovia trouxe progresso a toda região de abrangência, assim como o crescimento populacional. A partir da década de 1930 houve a instalação da primeira empresa, a Cia. Geral de Obras de Esteio Ltda., que comprou terras e iniciou o loteamento da região.

Ainda na primeira metade do século XX, o distrito de Esteio cresceu a ponto de ser responsável por boa parte da arrecadação de impostos de São Leopoldo. Assim, em 1952, um grupo de moradores, interessados no desenvolvimento da região, iniciou o movimento de emancipação do local, que resultou na criação do município de Esteio-RS, no dia 15 de dezembro de 1954, e emancipação a 28 de fevereiro de 1955.

Esteio-RS situa-se na região leste de depressão central do Estado, e faz parte da Grande Porto Alegre e do Vale do Rio dos Sinos. Fica a 17 quilômetros da capital. A população atual, quase exclusivamente urbana é de 80.048 habitantes, distribuída numa área de 32,5 Km². A população rural é de apenas 87 pessoas, que cultivam principalmente arroz. O município possui grande número de indústrias destacando-se na produção de alimentos, cimento, pincéis, escovas, plásticos, distribuição de combustíveis, entre outros. Também possui muitos estabelecimentos comerciais e de prestação de serviços, o que acarreta a oferta de empregos diversos.

A tabela abaixo mostra dados populacionais de acordo com o Censo de 2000.

Tabela 1
População do município e taxa de alfabetização

Município	População residente, sexo e situação do domicílio.					População residente de 10 anos ou mais de idade		
	Total	Homens	Mulheres	Urbana	Rural	Total	Alfabetizada	Taxa de alfabetização (%)
Esteio	80.048	38.965	41.083	79.961	87	66.589	64.200	96.4

Fonte: Censo Demográfico 2000.

De acordo com uma pesquisa realizada pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud) e pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), baseados nos dados do Censo Demográfico de 2000, Esteio-RS está entre os municípios de maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do país. A pesquisa leva em conta critérios de renda per capita, longevidade, taxas de analfabetismo e matrículas na escola.

O IBGE divulgou em 2002 nova estatística sobre os melhores municípios para se viver. Esteio-RS ocupa o quarto lugar no Rio Grande do Sul. Os dados considerados são: saneamento básico, pavimentação, renda per capita, taxa de alfabetização, índice de mortalidade infantil e tarifa de transporte coletivo.

Inseridas neste contexto, estão as escolas da rede municipal, citadas nesta pesquisa, atendendo a alunos das classes populares, oriundos de famílias que migraram para Esteio-RS em busca de trabalho e de um local tranquilo para viver.

A rede municipal oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental. Cerca de sessenta por cento do total de estudantes desses níveis estuda nas escolas municipais, sendo que os outros quarenta por cento são atendidos nas redes estadual ou particular. A tabela abaixo mostra a distribuição do número de alunos, no ano de 2004, no município de Esteio-RS.

Tabela 2
Distribuição do número de alunos da rede pública e privada do município.

Dependência	Creche	Pré-Escola	Ensino Fundamental	Ensino Fundamental 1ª a 4ª Série	Ensino Fundamental 5ª a 8ª Série	Ensino Médio (2º Grau Regular) e Curso Normal	Educação Especial Total	Educação Especial Fundamental	EJA (Supletivo) Total	EJA (Supletivo) Fundamental
Estadual	0	135	4.118	1.706	2.412	3.902	133	79	732	221
Municipal	175	1.086	7.709	4.135	3.143	0	69	69	1.704	1.704
Privada	59	116	1.505	762	743	346	127	59	46	0
Total	234	1.337	13.332	6.603	6.298	4.248	329	207	2.482	1.925

Fonte: Inep

3.2 AS ESCOLAS MUNICIPAIS DE ESTEIO

No município de Esteio-RS, desde sua emancipação, o poder executivo teve um cuidado especial com o atendimento à população em idade escolar. Essa política é historicamente evidenciada nas negociações com o governo do Estado para criação e/ou ampliação de escolas e na criação das escolas municipais.

No primeiro ano de emancipação do município foram criadas três escolas municipais, através do decreto sem número de 22 de março de 1956.

No segundo mandato da Prefeitura, em 1960, o governo do Estado através da Secretaria de Educação e Cultura firmou com a mesma um Plano de Expansão do Ensino Primário. Devido a esse acordo foram criados mais oito grupos escolares, alguns ainda em funcionamento, com a denominação atualizada.

No terceiro mandato houve criação de três novas escolas. Além destas, os investimentos foram concentrados, prioritariamente, na aquisição de materiais e equipamentos para as escolas existentes, aquisição de área de terras para as novas instalações do ginásio estadual, único que desenvolvia o ensino secundário. Privilegiou-se igualmente o atendimento às reivindicações do magistério municipal como assistência médica e hospitalar.

A partir do quarto mandato, que compreende o início dos anos 1970, houve um movimento migratório que causou um aumento populacional significativo no município. Foram demarcados novos bairros e construídas escolas para atender a população. Num período de quinze anos foram criadas mais cinco escolas públicas, de

médio e grande porte. Inicialmente as escolas atendiam prioritariamente alunos de primeira à quarta série, e encaminhavam para rede estadual os estudantes de quinta a oitava série, para a conclusão do, então, 1º grau.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, e o princípio administrativo de conseguir escola para todos, o município passa a ampliar a oferta do Ensino Fundamental completo nas escolas da rede. Os investimentos se concentram na ampliação e melhoria dos prédios, assim como dos materiais e equipamentos. As escolas receberam laboratórios de informática, refeitórios, quadras esportivas, computadores para as secretarias e software para informatização de dados referentes à vida escolar dos alunos. Houve também a criação das primeiras escolas infantis.

Concomitante com os investimentos materiais, desenvolveu-se também a instituição de políticas voltadas para a formação continuada de professores. Atualmente a Secretaria Municipal tem instituído a cada ano, uma Jornada Pedagógica e dois Seminários de Educação. Implantou, também, durante o ano de 2004, a reserva de vinte por cento da carga horária dos professores para o estudo e planejamento coletivo a ser realizado no âmbito da escola, sob a coordenação da supervisão escolar.

A rede municipal, hoje, é composta por vinte e uma escolas, com a seguinte tipologia: três de educação infantil, uma de educação especial e dezessete de ensino fundamental, sendo que destas, oito oferecem educação de jovens e adultos.

Todas as escolas possuem Regimento Escolar próprio, Projeto Político Pedagógico e Plano de Estudos, elaborados com a participação da comunidade local, a

partir da Constituinte Escolar. Esta última foi, sem dúvida, o maior movimento democrático da história do município, tanto pela abrangência e participação dos segmentos envolvidos, quanto pela duração do trabalho, que foi coordenado pelos assessores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação, e contou com a participação de vários palestrantes convidados.

A tabela 3 relaciona as escolas municipais, com o respectivo número de alunos, professores e especialistas de educação.

Tabela 3
Distribuição das escolas, número de alunos e carga horária dos professores e equipes diretivas, em março de 2005.

ESCOLA	SÉRIES/ NÍVEIS/ CICLOS	TURNOS	Nº ALU- NOS	Nº PRO- FESSO- RES	C.H. DIRE- ÇÃO	CH ORI- EN- TAÇÃO	C.H SUPER- VISÃO
ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL							
E.M.E.I. Pedacinho do Céu	0 a 6 anos	M e T	191	21	100	40	44
E.M.E.I. Raio de Sol	0 a 6 anos	M e T	102	15	52	40	40
E.M.E.I. Vivendo a Infância	0 a 6 anos	M e T	106	22	72	40	52
TOTAL	-	-	399	58	-	-	-
ESCOLAS MUNICIPAIS DE ENSINO FUNDAMENTAL							
E.M.E.F. Alberto Pasqualini	Pré a 8ª	M e T	251	18	40	40	24
E.M.E.F. Camilo Alves	Pré a 4ª	M e T	250	11	40	40	20
E.M.E.F. Clodovino Soares	Ciclada	M e T	406	29	60	40	20
E.M.E.F. Dulce Moraes	Pré a 6ª	M e T	232	23	80	20	40
E.M.E.F. Edwiges Fogaça	Pré a 5ª	M e T	380	21	40	20	20
E.M.E.F. Érico Veríssimo	Pré a 8ª	M/T/N	840	52	80	40	20
E.M.E.F. Eva karnal Johann	Pré a 8ª	M/T/N	632	41	100	52	60
E.M.E.F. Flores da Cunha	Pré a 8ª	M/T/N	626	44	100	60	40
E.M.E.F. João XXIII	Pré a 4ª	M/T/N	370	16	60	40	20
E.M.E.F. Luiza S. Fraga	Pré a 8ª	M/T/N	700	37	80	52	52
E.M.E.F. Maria C. S. Marques	Pré a 8ª	M e T	400	26	40	20	20
E.M.E.F. Maria Lygia A. Haack	Pré a 8ª	M/T/N	1128	35	80	40	20
E.M.E.E. Nossa Srª Aparecida	Ciclada	M e T	60	14	40	40	20
E.M.E.F. Oswaldo Aranha	Pré a 8ª	M/T/N	917	49	100	60	60
E.M.E.F. Santo Inácio	Pré a 8ª	M/T/N	1442	67	80	100	100
E.M.E.F. Trindade	Pré a 8ª	M e T	143	06	40	20	40
E.M.E.F. Vila Olímpica	Pré a 6ª	M e T	431	26	80	40	40
E.M.E.F. Vitorina Fabre	Pré a 8ª	M e T	536	34	80	40	40
TOTAL	-	-	10.303	588	-	-	-

Fonte: Núcleo de Planejamento Pessoal e Estatística – SMEE. Tabela elaborada pela autora.

Para facilitar a leitura da tabela, convém destacar que as escolas que funcionam no turno da noite são as que oferecem Educação de Jovens e Adultos. O número de professores compreende os regentes de classe e também os que atuam nos laboratórios de informática e aprendizagem, assim como biblioteca escolar.

As informações acima, que se referem a alunos, professores e especialistas, foram extraídas do boletim de movimento escolar do mês de março do corrente ano e estão ainda sujeitas a alterações, pois este é um período de ajustes tanto de vagas para os alunos, quanto para lotação de professores. Fiz o cômputo dos professores a partir do controle de efetividade que é entregue mensalmente à Secretaria de Educação. Tive acesso a todas as planilhas de cada uma das escolas. Optei por apresentar o número de professores sem indicação da carga horária porque todos trabalham com regime de 20 horas semanais, e quando têm 40 horas, aparecem com outra matrícula, sendo, nesses casos, contados como duas pessoas. Quanto aos especialistas, registrei a carga horária porque há os concursados para o regime de 20 e de 40 horas semanais. Há ainda alguns casos em que as pessoas estão com ampliação de carga horária, através do regime especial de trabalho, adotado em situações emergenciais. Até o momento não há na Secretaria de Educação um banco de dados dos professores. Qualquer informação mais específica, como formação, área de concurso, regime de trabalho ou outra, precisa ser procurada diretamente nas pastas dos professores.

As escolas municipais estão sendo satisfatoriamente atendidas em suas necessidades materiais e de pessoal. Os movimentos de participação na gestão da escola, a partir da Constituinte Escolar, estão se estabelecendo e fortalecendo, em

ritmos próprios e diferenciados, em cada comunidade escolar. O Conselho Escolar, que reúne todos os segmentos que compõe a escola, é um espaço de exercício democrático, onde todos têm oportunidade de aprender a participar com responsabilidade na gestão da escola pública.

As escolas municipais de Esteio-RS estão ensinando e aprendendo caminhos democráticos. A supervisão escolar vem exercendo um papel imprescindível nesse processo: promover a participação da comunidade escolar nos assuntos pedagógicos, na tecitura do currículo, nas formas de avaliação, no conselho de classe participativo, na escolha dos livros didáticos, na vida da escola. De acordo com Freitas (2001), nós, supervisores escolares, precisamos elaborar coletivamente o que recebíamos pronto; precisamos aprender a fazer a escola que queremos.

3.3 A AUSÊNCIA DE REGISTROS SOBRE A HISTÓRIA DA SUPERVISÃO EM ESTEIO

Através da história oral da comunidade educacional sabemos que a supervisão escolar está instituída em Esteio-RS desde a criação das primeiras escolas, que datam de 1955/56, mesmo ano de emancipação do município. Entretanto, não encontramos documentos que nos permitam saber que tendências a supervisão assumia; que concepções de escola, de educação, de cidadão havia; especialmente nos primeiros anos do município.

Não consta na Secretaria Municipal de Educação um plano de governo com as diretrizes ou metas para educação em cada administração. Diversas vezes em que estive na prefeitura em busca de informações, tive a impressão de que as pes-

soas que me atendiam nunca tinham sequer pensado em procurar por estas informações.

Apesar da ausência de documentos centralizados na Secretaria, como se trata de um município relativamente jovem, podemos ainda contar com algumas pessoas que participaram dessa história, que vivenciaram o trabalho de supervisão escolar nas escolas, ou na Secretaria de Educação, como coordenadores. Esta dissertação procura resgatar o que estas pessoas lembram ou têm registrado sobre o trabalho que desenvolviam.

A administração atual, que está na Secretaria de Educação desde 1997, tem documentos arquivados desde o início de sua gestão. Estes são os registros oficiais os quais podemos consultar.

Resumindo: a história da supervisão escolar em Esteio-RS até 1996 é baseada em relatos orais e após esta data em documentos oficiais do município.

4 O ESTUDO DE CASO PARA COMPREENDER A HISTÓRIA DA SUPERVISÃO NO MUNICÍPIO

A história da existência da supervisão escolar no município de Esteio-RS é conhecida apenas pelo depoimento de pessoas que estão há vários anos envolvidas com a educação, e por alguns documentos que mencionam esta função.

Pelo que se conhece da história da educação no Brasil, através da extensa bibliografia sobre o assunto, algumas obras citadas neste texto, podemos identificar a função de supervisão escolar presente em todos os momentos nos quais se fala de um sistema de ensino. Assim, é possível pensar que, desde a instalação do sistema municipal de ensino em Esteio-RS, existe a função de supervisão, embora não tenhamos registros sobre o tema. Reforça-se assim a proposta desta investigação: construir o registro da trajetória da supervisão escolar no município no qual exerce a função.

Optei pelo estudo de caso para realizar esta investigação por acreditar ser a metodologia mais adequada para atingir os objetivos propostos. Bogdan (1994 p.90) afirma que o estudo de caso numa perspectiva histórica pode incidir

sobre uma organização específica, ao longo de um período determinado de tempo, relatando o seu desenvolvimento. [...] O seu estudo irá basear-se em entrevistas com pessoas que tenham estado relacionadas com a organização [...] Se é sua intenção efectuar este tipo de estudo, faça alguma investigação preliminar, no sentido de se informar quais as pessoas disponíveis para entrevistar e sobre os documentos que foram preservados.

Seguindo as orientações deste autor, consultei previamente o que havia de registros na Secretaria Municipal de Educação e no arquivo passivo da escola onde atuo, uma vez que esta, juntamente com outras duas, compõe o primeiro grupo de escolas que foi criado pelo município. De fato encontrei referências à função em documentos antigos. Continuando, procurei investigar junto às professoras com mais tempo de trabalho no município se as mesmas lembravam da existência de supervisoras e a resposta foi afirmativa. Baseada em Bogdan, concluí, então que tinha os elementos básicos essenciais para iniciar o estudo de caso.

4.1 SOBRE O MÉTODO

O termo estudo de caso é oriundo da pesquisa médica e psicológica por referir-se à análise detalhada de um caso individual para explicar a dinâmica e a patologia de uma doença. Adaptado da tradição médica tem sido largamente utilizado pelas ciências sociais no Brasil. Goldenberg (1999, p. 33) escreve que

O estudo de caso não é uma técnica específica, mas uma análise holística, a mais completa possível, que considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma instituição, uma família, uma comunidade, com o objetivo de compreendê-los em seus próprios termos.

O estudo de caso caracteriza-se por obter o maior número possível de dados através de variadas possibilidades de coleta a fim de estudar o objeto delimitado. A razão de optar por esta técnica, portanto, é fazer o levantamento de dados, buscando o máximo de informações a fim de explicar como se constituiu a trajetória da supervisão no município em questão.

Roese (1989) afirma que na realização de uma pesquisa, um pressuposto fundamental, consiste na escolha da técnica que busque uma adequação transparente e coerente com os objetivos da mesma. Aponta o baixo custo dos estudos como uma vantagem na utilização do método e adverte que se o investimento financeiro é baixo, o mesmo não pode acontecer com o investimento teórico. Ou seja, não podemos coletar muitos dados e descuidar da análise dos mesmos. Tão importante quanto uma coleta farta é a análise abrangente dos dados.

Lüdke e André (1986, p.17) destacam que o caso é “sempre bem delimitado (...) tem interesse próprio, singular (...) e destaca-se por se constituir uma unidade dentro de um sistema mais amplo”. Relaciono estes três itens diretamente ao tema em estudo: há marcação geográfica-temporal, com objetivo de construir um documento através do relato e análise da história local, em relação com o sistema macro.

Lüdke e André (1986, p.18) apresentam uma série de características que normalmente estão associadas ao estudo de caso. Vou relacionar sucintamente algumas delas, onde encontrei apoio para explorar o método:

- a) os estudos de caso visam à descoberta: entendendo que o conhecimento é uma construção que se faz e refaz constantemente é necessário que o pesquisador esteja permanentemente fazendo novas indagações na realização de seu trabalho;
- b) os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”: não se deve fazer interpretação de fenômenos isolados, mas, considerar sempre o contexto em que ele se situa;

- c) os estudos de caso buscam retratar a realidade de forma completa e profunda: é preciso perceber a multiplicidade de fatores presentes numa determinada situação. Não devemos fazer análises isoladas ou fragmentadas;
- d) os estudos de caso usam uma variedade de fontes de informação: é necessário recorrer a diferentes tipos de coleta e de informantes;
- e) os relatos do estudos de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa: é possível apresentar os dados de diversas formas. O importante é que a transmissão seja clara e bem articulada possibilitando uma aproximação com o leitor. Construindo este documento pretendo que ele seja útil especialmente ao nosso grupo de supervisores municipais, e que sendo o primeiro, possa ser ampliado, melhorado e aprofundado pelos que vierem depois.

Quanto ao desenvolvimento do estudo de caso Lüdke e André (1986, p.21) caracterizam três etapas que identifiquei claramente durante a feitura desta dissertação, a saber: uma primeira etapa exploratória, que relaciono às investigações iniciais que fiz perguntando sobre a existência da supervisão em Esteio-RS; a segunda etapa com a coleta sistemática dos dados, que busquei através de entrevistas e documentos oficiais; e a terceira que consiste na análise e interpretação dos dados, o que constitui o próximo capítulo.

As autoras supra referidas afirmam que no estudo de caso o pesquisador freqüentemente recorre a uma variedade de dados, coletados de diferentes formas e momentos a fim de enriquecer a pesquisa. Como se trata de um estudo de caso nu-

ma perspectiva histórica, fiz a coleta de informações através análise documental e da história oral, utilizando a entrevista como instrumento principal.

A história oral, segundo Alberti apud Silva (1998, p.118)

é um método de pesquisa (histórica, antropológica, sociológica, etc) que privilegia a realização de entrevistas com pessoas que participaram de, ou testemunharam, acontecimentos, conjunturas, visões de mundo, como forma de se aproximar do objeto de estudo. (...) Trata-se de estudar acontecimentos históricos, instituições, grupos sociais, categorias profissionais, movimentos etc., à luz de depoimentos de pessoas que deles participaram ou os testemunharam.

Assim, a história oral usa o relato individual como objeto de aproximação do foco de investigação. Ela não privilegia a trajetória dos entrevistados em si, mas a articulação desta com outras que compõem o objeto de estudo.

As histórias orais, conforme Silva (1998, p.119) podem ser caracterizadas em dois blocos: as histórias de vida, quando o foco é trajetória do entrevistado; e, as histórias temáticas, quando o foco de estudo faz parte da trajetória de todos os entrevistados. Destaco novamente a possibilidade de utilização deste método por entender que caracteriza o estudo, ou seja, fiz entrevistas com várias pessoas focando sua atuação profissional num tempo e espaço determinados, com objetivo não de analisar seu desempenho, mas de identificar as diretrizes norteadoras da proposta de trabalho para o segmento da supervisão escolar.

Silva (1998) observa que a história oral, oriunda das ciências sociais europeias, não deve ser usada sem a clara definição de um referencial teórico bem demarcado, para não correremos o risco de deixar-nos levar pelos entrevistados. É ne-

cessário que façamos a condução dos relatos no sentido de produzir dados, e isso só é possível quando existe um problema teoricamente construído.

O autor alerta também para a necessidade de vigilância quanto à subjetividade tanto do entrevistador quanto do entrevistado. Ou seja, reforça que nenhuma metodologia pode afirmar-se como absolutamente objetiva, mas é necessário exercer o maior controle possível sobre os fatores que se contrapõem à busca de objetividade. Afirma ainda que a história oral retira seu valor

do fato de permitir o acesso ao campo da subjetividade, que constitui um dos fundamentos de um mundo social que é ao mesmo tempo “coisa e representação”, que participa ativamente da instituição do mundo “objetivo”, no qual a “versão” e o “fato” são indissociáveis. (SILVA, 1998, p.126)

A história oral como um instrumento de coleta privilegia o acesso à memória viva dos agentes sociais. Através dela é possível a recuperação do passado para elaboração do presente documento, que futuramente pode ser trabalhado, em diferentes níveis de amplitude e profundidade.

4.2 AS QUESTÕES DE PESQUISA

Como o objetivo primeiro da pesquisa foi procurar informações sobre o trabalho desenvolvido pela supervisão, busquei os depoimentos necessários através de entrevista semi-estruturada (apêndice B), realizadas com pessoas que ocuparam cargo de secretários(as) de educação, ou coordenação pedagógica, ou supervisoras que atuaram nas escolas do município de Esteio-RS.

As questões pensadas para iniciar a entrevista visavam situar-me na história da supervisão local. Num primeiro momento pensei em perguntar sobre as concepções de educação que norteavam as ações do governo em questão, sobre as atividades que a supervisão desenvolvia, etc. Buscando orientação da prof. dra. Marie Jane Carvalho, docente do Programa de Pós-graduação em Educação da UFRGS, fui alertada de que esta forma de abordagem poderia intimidar as pessoas, uma vez que, algumas delas provavelmente já estivessem afastadas há muito tempo de suas atividades profissionais e, talvez não lembrassem tão claramente desses detalhes. Orientou-me para que iniciasse a entrevista pedindo que a entrevistada⁸ citasse uma ação, um fato ou uma situação que foi marcante durante seu período de atuação. A partir deste relato, poderia identificar as concepções que nortearam o trabalho da supervisão. Seria uma forma amistosa de começar a conversa deixando as entrevistadas à vontade.

Igualmente foi questionado qual era o papel da supervisão escolar na época de atuação da entrevistada; também o que a Secretaria de Educação orientava aos supervisores como tarefa prioritária e de que forma a secretaria acompanhava o trabalho. À medida que as informações foram surgindo eu pude levantar outros questionamentos buscando enriquecer a entrevista. Por último, também por sugestão da professora Marie Jane, peço à entrevistada que faça uma apreciação de sua gestão, pois nesse momento eu poderia identificar aspectos relevantes da administração.

Essas orientações me auxiliaram muito, pois consegui chegar até as entrevistadas de forma amistosa. No momento em que eu explicava o objetivo da entre-

⁸ Todas as pessoas entrevistadas são mulheres por isso as referências estão no feminino.

vista e sobre o que pretendia questionar, a receptividade era imediata. Algumas se punham espontaneamente a relatar como havia sido sua atuação no período em que estiveram coordenando o trabalho. Procurei não interferir, deixar que contassem suas lembranças e fui procurando encaminhar questões a partir do que falavam.

Feitas as entrevistas, e transcritas, concentrei-me na análise da concepção de supervisão que embasou o trabalho das entrevistadas. Este ponto é fundamental para compreensão da trajetória da supervisão no município e também para o andamento desta dissertação.

4.3 A COLETA DE INFORMAÇÕES

Repito mais uma vez que este trabalho tem como objetivo geral investigar a trajetória da supervisão escolar no município de Esteio-RS, produzindo um documento que registre essa história e contribua com os estudos realizados por este segmento. Além deste, constituem-se objetivos específicos:

- identificar as tendências que nortearam o trabalho da supervisão escolar no município de Esteio-RS, desde sua emancipação até os dias atuais;
- analisar as concepções de supervisão que embasaram o referido trabalho;
- comparar as funções antes exercidas com as atuais;
- fazer o levantamento das funções exercidas hoje pela supervisão;
- analisar as concepções atuais que sustentam este trabalho.

Não existe literatura publicada sobre o assunto; conta-se apenas com uma obra que narra a história política do município. Procurando registros específicos sobre o tema, junto à Secretaria Municipal de Educação, não encontrei nada referente a propostas e/ou políticas implementadas pelos governos entre 1955 e 1996.

Busquei informações na Secretaria de Comunicação Social, pois também estava reunindo dados para organização de uma publicação referente aos 50 anos de emancipação do município. Ali nada foi encontrado em relação à história da educação.

O setor de Arquivo da Prefeitura foi igualmente procurado e lá fui informada⁹ de que quando a prefeitura foi transferida para o novo prédio, no ano de 1971, os documentos antigos ficavam em caixas, sem identificação, largados numa sala do andar térreo, junto com materiais diversos, inclusive sucatas. Consta que, por ocasião da construção da linha férrea da Trensurb¹⁰ – nas proximidades da prefeitura, houve uma tempestade e o material utilizado na obra formou uma “represa” o que gerou um grande alagamento no andar térreo do prédio, inundando o arquivo passivo e estragando ou danificando uma quantidade imensa de materiais. Recentemente foi organizado o espaço da sala de Arquivo, com prateleiras identificadas, caixas etiquetadas, enfim com a adequada organização dos documentos que restaram. Infelizmente, muitos documentos referentes aos primeiros vinte anos do município foram destruídos.

⁹ Estas são informações orais que recebi da funcionária responsável pelo Arquivo.

¹⁰ Empresa de trens urbanos metropolitanos.

A coleta de dados foi iniciada pela elaboração de um quadro (apêndice A) com o nome dos prefeitos eleitos e o respectivo período de administração. Estas informações estão disponíveis no saguão de entrada da Prefeitura e nos documentos oficiais. Após, para completar este quadro, procurei nos arquivos da prefeitura os documentos de nomeação dos secretários de educação e as datas de ingresso e saída de cada um. Estas informações foram buscadas no gabinete da prefeita, nas pastas de arquivo onde havia todos os atos expedidos desde o primeiro prefeito. Os primeiros documentos foram manuscritos com caneta tinteiro, em papel de seda, o que era natural para um município que recém estava sendo instituído. O que me chamou a atenção, e me faz destacar essa observação, é que estes documentos nunca foram divulgados, nem mesmo pela Secretaria de Educação.

Através dos decretos de nomeação e exoneração, identifiquei as pessoas que respondiam pela pasta da educação e procurei as coordenadoras pedagógicas que foram as responsáveis pelo acompanhamento do trabalho das supervisoras durante os diferentes governos. Visava buscar informações sobre a trajetória do serviço de supervisão escolar no município. Com exceção da primeira administração (1955 a 1959) localizei e entrevistei as pessoas que coordenaram o trabalho dos supervisores e/ou atuaram como supervisoras escolares na rede municipal. Todas as entrevistadas foram solícitas, receberam-me com boa-vontade manifestando alegria em poder contribuir com o trabalho. Forneceram-me as informações que procurava e colocaram-se à disposição para mais esclarecimentos.

Os dados foram coletados através de entrevistas semi-estruturadas (apêndice B), que foram gravadas em fita cassete e posteriormente transcritas. As transcri-

ções foram encaminhadas às entrevistadas a fim de que pudessem ler o texto e efetuar complementações ou correções, quando necessário. Num terceiro momento, com o documento formatado e corrigido levei novamente às entrevistadas para conferirem a realização da correção, rubricassem cada uma das páginas da entrevista e assinassem o termo de consentimento para publicação das informações (apêndice C), que acompanha a pesquisa. Este procedimento, que a princípio surpreendeu as entrevistadas pelo rigor ético, embora trabalhoso, revelou-se plenamente satisfatório e confiável.

A entrevista foi um instrumento essencial para realização deste trabalho, uma vez que não se dispõe de documentos de onde possamos extrair as informações necessárias. Além disso, de acordo com Lüdke e André (1986, p.33) a entrevista é “uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais”.

A entrevista semi-estruturada permite a criação de um caráter de interação com os entrevistados, pois não ficamos presos a um roteiro rígido e assim podemos manter um diálogo com os sujeitos para ampliar ou explorar as respostas. Bogdan (1994, p. 134) afirma que “a entrevista se assemelha muitas vezes a uma conversa entre amigos”. Este é o enfoque que foi dado à coleta: de uma conversa amigável onde as entrevistadas tinham clareza sobre a relevância das informações fornecidas e sua posterior utilização.

Prosseguindo com o estudo, após a coleta dos dados, aprofundei a análise das informações, estabelecendo relações com a história da educação e, especificamente, da supervisão escolar no contexto nacional.

Não busquei a história para catalogar fatos e datas de um passado findo; tenho, sim como objetivo buscar na história as pistas, os indícios, as causas, a origem do nosso presente. Se o serviço de supervisão escolar no município de Esteio-RS vive hoje uma crise, é necessário que comecemos a explorá-la pela sua origem. Se me reconheço como elemento integrante dessa categoria profissional e se tenho consciência da importância da participação na construção da história, entendo que tenho legitimidade para realizar essa reflexão.

De acordo com Freire (1999, p. 21), precisamos reconhecer que a “História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável”.

5 TECENDO A HISTÓRIA ATRAVÉS DAS MEMÓRIAS

Tecer a história através da memória é o exercício que pretendo neste capítulo. Compartilhando o pensamento de Cascino (2002), comparo esta tarefa à tecitura dos tecidos, onde nos encontros e desencontros dos fios vão se constituindo as tramas, que fazem os panos, que fazem as roupas as quais nos envolvem, as colchas que nos aquecem, as tapeçarias que nos encantam... No encontro dos fios fica marcado um ponto; como em nossas vidas, a cada encontro, ou desencontro, há mais que um ponto. Há a tecitura de sujeitos, porque somos históricos, porque nos constituímos em relação com os outros, entrecruzando nossas histórias. Assim me proponho, com os fios das memórias, tecer a história.

Tecer: Fazer teia ou tecido com fios, tramar, compor entrelaçando os fios.
(BUENO, 2000, p. 746)

História: Esse termo, que em geral significa pesquisa, informação ou narração e que já em grego era usado para indicar a resenha ou a narração dos fatos humanos, apresenta hoje uma ambigüidade fundamental: significa, por um lado, o conhecimento de tais fatos ou a ciência que disciplina e dirige esse conhecimento (*historia rerum gestarum*) e, por outro, os próprios fatos ou conjunto ou a totalidade deles (*res gestae*). (ABBAGNANO, 2003, p.502)

Memória: Possibilidade de dispor dos conhecimentos passados. Por conhecimentos passados é preciso entender os conhecimentos que, de qualquer modo, já estiveram disponíveis, e não já simplesmente conhecimentos do passado. (ABBAGNANO, 2003, p.657).

Segundo Neidson Rodrigues (1987, p.15),

(...) história não é o relato do passado esquecido e rememorado no ato de conhecê-lo, mas é a recuperação do ato passado que, enquanto passado, funda o presente e enlaça o presente no passado e o futuro no presente, não na sua forma perfilada, mas na sua forma criadora, geradora.

Unir os fios desta história compreende grande complexidade, pela quantidade de informações coletadas, pela responsabilidade que tenho no trato com as memórias que me foram confiadas (pois em alguns casos são mais que informações sobre a trajetória profissional; são histórias de vida) e pela necessidade de estabelecer a correlação dos fatos. É com muito cuidado que inicio essa tecitura.

Após a coleta de informações, principalmente através das entrevistas, tracei uma linha de tempo e procurei organizar os dados de forma a não perder a relação com o contexto. Procurei identificar a constituição de um sistema municipal de ensino em Esteio-RS, em interlocução com a história do país. Estes dados são apresentados no Quadro 1, que detalha o momento histórico em que cada uma das fases acontece.

Através do conteúdo das entrevistas, analisando as atividades da supervisão escolar, é possível identificar três momentos diferenciados por algumas particularidades, marcando estes cinquenta anos de história. A constituição do sistema, a manutenção, e a reestruturação do sistema. A fim de facilitar a organização do texto estabeleci datas na demarcação destes períodos. No entanto, estas datas não devem ser entendidas como a delimitação rígida de um período de tempo, mas como uma fase, um tempo da história. São demarcações necessárias para constituição do texto, não da história. A seguir passo à análise de cada etapa.

A seguir, o Quadro 1.

5.1 A CONSTITUIÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO EM ESTEIO – 1955 a 1969

Com a emancipação de Esteio-RS em 1955, as três escolas que aqui existiam passaram a ser administradas pelo município. Eram escolas pequenas com poucos alunos e reduzido número de professoras¹¹. Com a encampação das escolas pelo novo município as professoras puderam optar em permanecer vinculadas à prefeitura de São Leopoldo e escolher outra escola, ou ingressar na nova rede, continuando na mesma escola, porém com outra administração. As informações sobre essa primeira gestão são precárias, mas segundo o conhecimento que construí através de depoimentos, houve um período de transição na administração das escolas.

No ano de 1960, já na segunda gestão, é firmado um acordo para expansão do ensino entre a Prefeitura Municipal de Esteio-RS e a Secretaria de Estado da Educação e Cultura, chamado Plano de Expansão do Ensino Primário.

Através deste acordo foram criados mais oito grupos escolares¹² e conseqüentemente houve a ampliação do corpo docente. O governador do Estado era Leonel Brizola, cuja política para educação ficou conhecida pela criação de escolas em todas as localidades que indicassem necessidade. Segundo a diretora de ensino do município, na época, professora Miriam Taffarel Trois¹³, o governador afirmava que

¹¹ Segundo as entrevistadas, o magistério da época era composto exclusivamente por mulheres. Por isso optei por citar sempre no feminino.

¹² Grupos escolares é a forma de denominação das escolas de séries iniciais, muito comuns na época.

¹³ TROIS, Miriam Taffarel. Entrevista concedida a Lucia H. Uczak em Porto Alegre: [s.n.], 2004. Transcrição autorizada.

Na primeira chamada às entrevistadas utilizei o nome completo. A partir da segunda chamada farei referência pelo sobrenome a fim de não sobrecarregar o texto.

*quem sabia ler, sabia ensinar a ler*¹⁴. Como já foi visto anteriormente, nessa época, no Brasil, era comum o exercício do magistério por pessoas leigas, sem formação para docência. Esta proposta do governador encontra amparo na história mais remota, no método Lancaster, ou método de ensino mútuo, já referido anteriormente. Reservada a particularidade de que no método era um aluno, menos ignorante¹⁵ que ensinava os demais, e o professor passava de grupo em grupo, orientando o trabalho. Para lecionar nessas escolas foram criadas vagas para mulheres, donas de casa, “para quem quisesse ensinar, sendo que a preferência seria para quem tivesse o primário completo (...) nenhuma era formada no magistério.” A entrevistada diz que o nível do magistério inicialmente era muito baixo. As pessoas perguntavam: “mas como professora que não tem o primário completo?”

Quanto aos aspectos pedagógicos, “elas ganhavam todo o planejamento que era feito pela secretaria de educação então elas só repassavam a matéria... o que se dava na primeira série, se dava em todas as primeiras séries, então na prefeitura era feita uma prova que era para todos os alunos no mesmo dia, na mesma hora, no início tudo foi assim.”

É possível identificar a prática pedagógica dessas professoras como transmissão de conteúdos, que sequer eram planejados por elas. O planejamento vinha pronto da secretaria de educação do estado, assim como as avaliações. Competia às professoras repassar a matéria. A dicotomia¹⁶ entre planejamento e execução em educação no Brasil é herança da educação jesuítica, que se estendeu pelos séculos

¹⁴ As transcrições das entrevistas apresentadas no texto serão destacadas entre aspas para diferenciar de uma citação bibliográfica.

¹⁵ Mantenho o termo usado por Piletti (1996, p.43) na definição do método de Ensino Mútuo.

¹⁶ Dicotomia, neste contexto, é entendida como a divisão em dois. Historicamente o planejamento em educação foi realizado por especialistas, e não pelos professores, responsáveis apenas, pela execução dos planos de outrem.

seguintes. Posteriormente, em 1961, quando há uma revisão do acordo Pabae, acontece uma ampliação dos objetivos visando oferecer um treinamento especificamente para as lideranças educacionais, ou seja, as pessoas responsáveis pelo planejamento educacional, nos órgãos públicos. Neste momento, segundo Paiva e Paixão (2003, p.46) fica claramente definida a divisão do trabalho, pois os americanos detinham o conhecimento técnico que, julgavam, o Brasil precisava, mas, apenas os brasileiros poderiam tornar viável a aplicação desse conhecimento. Portanto, os americanos planejavam e os brasileiros executavam. Assim, passaram a treinar os técnicos brasileiros para que estes, em contato com os americanos fossem se qualificando para mais tarde assumir o controle e tornar desnecessária a presença daqueles. E foi o que aconteceu a partir de 1964 quando cessou a participação direta dos norte-americanos, via Pabae, e o planejamento educacional foi assumido pelos técnicos brasileiros dos órgãos públicos.

Em Esteio-RS a realidade não era diferente do restante do país, pois o fato de o planejamento ser centralizado, assim como o controle ou a supervisão do andamento das aulas, justifica, para a administração da época, a possibilidade de contratação de professoras que sequer tinham o primário completo.

Para lecionar nas novas escolas, foram contratadas diversas professoras. Segundo Gaya (1977, p. 23)

Ao Estado era atribuída uma contribuição mensal, com recursos necessários nas bases dos vencimentos do professorado municipal, para remuneração do corpo docente admitido dentro do Plano. Ao município cabia, com audiência do grupo de supervisão e administração do ensino, o provimento do pessoal do Corpo Docente Administrativo e de limpeza, bem como a criação, construção, instalação e manutenção de escolas e prédios escolares.

Esta é a primeira referência oficial encontrada nos documentos do município que se faz explicitamente à existência de alguma forma de supervisão nas escolas municipais.

Perguntando sobre os critérios de admissão no magistério municipal e nas funções, a professora Trois, que respondeu pela Secretaria nos anos de 1961 a 1963, diz que quando assumiu a pasta o quadro funcional já estava pronto, mas acredita que o critério era a política partidária, pois quando precisava contratar alguém, era necessário falar com o prefeito e ele sempre perguntava: *que partido ela é?* Afirma a mesma entrevistada também: “que eu nunca me importei muito com partido (...) mas quem contratava era o prefeito.”

Quanto à ocupação do cargo de direção a escolha se dava pelo tempo de serviço no magistério e “no geral ficavam na direção tanto que as escolas a que pertenciam, quase tinham os nomes das diretoras, a escola da Natália (...) em vez de dizer a Escola Ezequiel, dizia a escola da fulana.” Percebe-se a personalização da direção. Havia na época um contato muito freqüente entre as escolas e a prefeitura. As diretoras procuravam a prefeitura para resolver até mesmo os mínimos problemas, como continua a entrevistada: “nós tínhamos um jipe e um chofer (...) eu e a supervisora (...) a gente visitava todas as escolas (...) um vidro quebrado, qualquer coisa, a gente era chamada (...) a gente ia lá e via o que tinha que fazer (...)” Esse contato, no entanto, revela uma relação de dependência das escolas com a prefeitura.

Também fica clara a centralização da administração uma vez que as escolas não tinham autonomia para administrar qualquer situação problemática sem a inter-

venção direta da diretora de ensino, que diz... “eu tinha que ver o problema para passar para o prefeito.” Com esta afirmação percebe-se a centralização de poder de decisão na figura do prefeito.

Durante esta segunda gestão, 1960 a 1964, fica claro através da entrevista, a constituição de um sistema municipal de ensino, com a criação das primeiras escolas, a parceria com o Estado e a contratação das primeiras professoras. As diretrizes para ocupação dos cargos não são diferentes do estava instituído no Brasil: a política do clientelismo, pois para admissão de docentes o prefeito, como pudemos constatar na entrevista, não observava a formação, mas o partido político da candidata ou de sua família.

Perguntando à entrevistada sobre uma experiência marcante de sua administração, destaca “a iniciativa do governador Brizola da criação das escolas em ambientes de crianças mais pobres e a idéia de pegar essas pessoas sem formação, essas mulheres que na maioria eram donas de casa, colocá-las como professoras...e a coisa mais impressionante hoje em dia é pensar que quantas mulheres, donas de casa, domésticas, foram trabalhar e foram excelentes professoras e se formaram, a maioria em faculdade...eu destaco isso como a coisa mais importante que houve principalmente para nós mulheres que não tínhamos essa chance.”

Acredito que neste depoimento a entrevistada, Trois, apresenta sua posição como mulher-professora, profundamente envolvida com seu trabalho. Sabendo-se que nesta época, anos 1960, o magistério era uma das poucas atividades profissionais que as mulheres podiam exercer, esta se constituiu, sem dúvida, uma oportuni-

dade para quem foi contemplada com uma vaga. Ao mesmo tempo, destaca que, muitas das professoras buscaram a formação, inicialmente em nível médio e posteriormente em cursos superiores. No decorrer da entrevista são citados alguns nomes de professoras que estenderam seus estudos, até mesmo com trabalho em universidades. Ao mesmo tempo seu depoimento revela a necessidade da formação permanente, “pois com as professoras estudando então cresceu muito o nível do magistério embora tenha começado lá em baixo.” Entendo que mesmo não havendo professoras formadas no município nesta época, isso não foi impedimento para instituir e/ou ampliar o sistema municipal de ensino, da maneira que foi possível no momento, que acreditavam, era a melhor maneira, utilizando os mesmos critérios que vigoravam no estado e no país, ou seja, beneficiando àqueles que pertenciam ao partido. Uma prática autoritarista e antidemocrática presente em nossa história desde a constituição do estado brasileiro.

Em março de 1961, a professora Marlene Cutruneo¹⁷, contratada pelo Estado e cedida para a Prefeitura, assumiu a coordenação do convênio denominado Plano de Expansão do Ensino Primário. Recorda que tinha o direito de escolher alguém de sua confiança para assessorá-la e convidou uma supervisora, Clotilde Viegas Krieger, para juntas garantirem a execução do referido convênio. Diz a professora Cutruneo que a primeira coisa que fizeram foi estudar o convênio: “e ali rezava que as vagas de professoras deveriam ser preenchidas primeiramente pelas pessoas que estivessem fazendo formação, e no caso de não haver candidatas o cargo poderia ser preenchido por portadoras do certificado de conclusão do curso ginásial.”

¹⁷ CUTRONEO, Marlene. Entrevista concedida a Lucia H. Uczak em Esteio: [s.n.], 2004. Transcrição autorizada.

Estudado o convênio passaram a divulgar essas exigências através de reunião com as professoras onde juntas esclareceram sobre a necessidade da formação específica para a docência. A coordenadora informou que “o meu papel aqui é fiscalizar para que o convênio se cumpra.” Com isso foi sugerido às professoras que se matriculassem em cursos de formação de professores ou o contrato não seria renovado no ano seguinte. O convênio estabelecia que todo aquele que não fosse formado – e na época não havia ninguém formado – deveria se submeter no período de férias a cursos de preparação pedagógica, estudando as didáticas. Alguns desses cursos foram preparados pela coordenadora e supervisora e as aulas eram ministradas pelas próprias e por professores convidados. Afirma que “as professoras achavam horrível porque elas perdiam as férias todas, mas era uma maneira de promover a formação pedagógica.”

Várias professoras foram estudar no município de Ivoti, onde havia na época o Curso Normal regional.

Afirma ainda a entrevistada que as aulas dadas pelas professoras naquele tempo não eram planejadas, não havia uma programação diária do conteúdo a ser desenvolvido. As aulas eram improvisadas, o que prejudicava os alunos. A primeira medida adotada pela coordenação foi ensinar a planejar aulas e ensinar como se fazia um diário escolar. Ao mesmo tempo em que ensinavam a fazer, exigiam que o planejamento fosse feito diariamente. A supervisora – na época havia somente uma para toda a rede municipal composta por sete grupos escolares – realizava visitas às escolas a fim de conferir se as professoras faziam o diário escolar. Muitas vezes a supervisora era acompanhada pela coordenadora, que explica: “Nós fazíamos visitas

incertas. Chegávamos de repente, deixávamos a caminhonete distante, chegávamos subitamente. (...) a gente tinha que fazer isso, era meio que regime nazista, nesse sentido, porque elas eram minhas amigas, a gente tinha um bom relacionamento, mas no sentido do trabalho nós não abríamos mão. Eu era bastante rigorosa e sei que era muito criticada na época.”

A coordenadora revela que ao mesmo tempo em que exigia das professoras o planejamento, também era exigente consigo mesma, pois quando assumiu a coordenação sabia que era um desafio, e o aceitou. Disse que “embora na época eu não tivesse curso de pedagogia, mas a primeira coisa que fui fazer foi correr para faculdade, fazer o curso para me sentir segura naquilo que eu iria orientar. Enquanto eu fazia o curso, eu levava as minhas dificuldades aos meus professores e eles me ajudavam a resolver os problemas.” Ao convidar a supervisora para assessorá-la procurou por alguém com formação. Acredito que o fato de ambas estarem envolvidas com sua formação pessoal, levou-as a valorizar este aspecto e também demonstrava coerência com a exigência que faziam das professoras. Além, claro, do cuidado em cumprir a exigência legal estabelecida. Esse cuidado, convém reforçar, é referido em vários momentos durante as entrevistas, o que revela a postura séria dos administradores na instituição do sistema de ensino.

Outro aspecto que merece destaque é o da ruptura com o planejamento pronto e assunção do planejamento próprio, embora as avaliações continuassem sendo centralizadas. A coordenadora e a supervisora implantaram essa prática por iniciativa própria e, conforme destaca a entrevistada, consideravam indispensável a

existência de um roteiro, um plano para as atividades registrado no diário escolar, dizendo que as aulas improvisadas estavam prejudicando os alunos.

Também fazia parte das atribuições da supervisora a correção dos diários, como explica a entrevistada: “Então esses diários, no final de cada mês eram recolhidos para a prefeitura, e nós revisávamos, olhávamos um por um, aula por aula, e anotávamos as deficiências, reuníamos os professores, conversávamos com elas e dávamos orientação naquilo que elas estavam precisando.”

Realizar o controle do planejamento e a fiscalização de documentos são tarefas da supervisão escolar desde a instituição desse serviço no Brasil, conforme foi abordado no capítulo que apresenta alguns aspectos históricos da supervisão. Como o município estava recém constituindo seu sistema de ensino, havia redobrada preocupação com o controle das aulas.

É interessante observar o objetivo do acompanhamento do trabalho a partir da hierarquia instituída: as diretoras das escolas procuravam a diretora de ensino para resolver os problemas da escola; esta procurava o prefeito, que decidia o que fazer; a supervisora corrigia os diários registrando as deficiências para posteriormente orientar as professoras. Não é de surpreender que a avaliação dos alunos também fosse voltada para evidenciar o que se entendia como o erro, o problema, a dificuldade. Assim, também, acreditar que a solução destes problemas vinha de fora, dos outros, dos considerados superiores.

Em suma, nesta primeira etapa, que demarquei como a constituição do sistema de ensino, aconteceu a criação das primeiras escolas, a parceria com o Estado para expansão da rede municipal e a contratação de professoras leigas. Aos poucos o sistema de ensino foi municipalizado, outras escolas foram criadas, totalizando dez unidades em 1969, e o corpo docente, com formação concluída ou em curso, foi contratado pelo município.

Houve a manutenção da intencionalidade política, no sentido de constituir e ampliar a rede de escolar, e os três prefeitos, todos do mesmo partido, investiram na educação, principalmente na aquisição de terrenos, na construção e ampliação de prédios.

A supervisão escolar era feita por uma supervisora e pela coordenadora pedagógica, ambas lotadas na prefeitura. O objetivo da supervisão era orientar as professoras para elaboração do planejamento e fiscalizar os documentos pedagógicos e administrativos da escola. Se analisarmos este período com os conceitos e vivências que temos hoje, certamente vamos ficar no mínimo chocados com as práticas administrativo-pedagógicas, mas no contexto elas eram coerentes com a realidade brasileira.

5.2 A MANUTENÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO EM ESTEIO – 1969 a 1996

Como afirmei no subcapítulo anterior, não há um fato marcante que estabeleça a ruptura entre um período e outro. Faço a divisão para facilitar a tecitura do texto.

A administração de 1969 a 1972 é marcada por diversas obras no município de Esteio-RS. Houve a pavimentação de ruas, construção da hidráulica e da rede para distribuição de água tratada à população, inauguração do novo prédio da prefeitura, reforma e ampliação do hospital municipal, aquisição de máquinas e equipamentos para secretaria de obras, construção de mais três escolas municipais, ampliação de outras três, ampliação de escolas estaduais com recursos do município, e em parceria com o Estado e com o governo federal, a construção da Escola Polivalente (do Programa de Expansão e Melhoria do Ensino – PREMEM, através do convênio MEC-USAID), com capacidade para atender 800 alunos de 5ª à 8ª série. Fato marcante igualmente foi a transferência do Parque Estadual de Exposições “Menino Deus” de Porto Alegre para Esteio-RS. Atualmente chama-se Parque Estadual de Exposições Assis Brasil e sedia anualmente grandes feiras e exposições de animais, máquinas e equipamentos, especialmente para agricultura. Usando as palavras de Gaya (1977, p.123) “nesses quatro anos de governo Clodovino Soares, Esteio-RS se transformou extraordinariamente, marcando uma época de verdadeiro desenvolvimento e progresso”.

De acordo com Gaya (1977), desenvolver a educação foi uma das principais metas deste governo. Além das obras de construção, ampliação e reformas das escolas, também regularizou a situação de serventes escolares e reajustou o salário do corpo docente.

O prefeito manteve a professora Natália Gomes Lopez na função de diretora do ensino, e esta manteve a professora Marlene Cutruneo na assessoria pedagógica. Não houve ruptura nas políticas educacionais. Continuou existindo apenas uma supervisora, que lotada na prefeitura, visitava as escolas, fazia a revisão do planejamento das professoras, olhava os cadernos de controle de frequência e outros documentos. O foco do trabalho de supervisão permaneceu na fiscalização.

De 1973 a 1977 aconteceu mais uma gestão da mesma linha partidária (MDB)¹⁸. A Secretária de Ensino foi a professora Hilda Gavene Dias¹⁹. Permaneceram ainda na assessoria pedagógica as professoras Marlene Cutruneo e a supervisora Clotilde Viegas Krieger, porém ampliou-se o quadro de supervisoras. Na entrevista com a professora Dias, esta afirmou que todas as escolas tinham supervisora. Tal informação é complementada pela supervisora Amenaide Coitinho de Andrade²⁰, que ingressou na função em 1975, e disse que “nós éramos lotados na secretaria naquele primeiro momento. Tínhamos um grupo dentro da secretaria e íamos às escolas seguidamente. Se a escola era grande íamos todos os dias, mas bem no início desse trabalho geralmente nós tínhamos duas escolas.”

¹⁸ MDB – Movimento Democrático Brasileiro, um dos dois partidos oficiais brasileiros do período, representando a oposição.

¹⁹ DIAS, Hilda Gavene. Entrevista concedida a Lucia H. Uczak em Esteio: [s.n.], 2004. Transcrição autorizada.

²⁰ ANDRADE, Amenaide Coitinho de . Entrevista concedida a Lucia H. Uczak em Esteio: [s.n.], 2004. Transcrição autorizada.

Perguntando à professora Dias sobre a assessoria que a secretaria de educação oferecia às supervisoras, a entrevistada disse que “havia reuniões com supervisores (...)a parte específica era trabalhada pela professora Clotilde (...) A coordenadora da secretaria fazia visitas e falava com a supervisora da escola. Não olhavam os diários, era um trabalho mais distante do professor, era mais direcionado ao supervisor e coordenação pedagógica da prefeitura.”

Perguntei também como aconteceu a adequação à legislação, uma vez que eram os tempos de implantação da Lei 5692/71, ao que a entrevistada disse que “a gente fez estudos grandes, (...) estudamos com diretores como tinha que ser, o que não podia ser executado (...) claro que mudou tudo na parte pedagógica também e por isso eram feito estudos em cadeia, a gente estudava uma parte depois passava adiante para o professor, o professor para os pais então ia indo assim em cadeia.” A Secretaria “coordenava tudo. Nada acontecia lá que não era centrado na secretaria.”

A supervisora Andrade refere-se a este período recordando que “houve uma vez uma formação que se chamava reciclagem que foi quando foi implantada a 5692 em 71 então houve uma reciclagem para todos os professores dando conta daquela nova legislação que vinha e a secretaria fazia alguns movimentos de formação também (...) eram poucos nesse primeiro período depois houve mais.”

Este foi um período de estudos especialmente para a coordenação pedagógica e as supervisoras. Não aconteceram mudanças estruturais, apenas a adequação à legislação. É importante perceber que o sistema continuava centralizado na

secretaria, embora, como afirma Andrade, quando perguntei sobre a autonomia da supervisão para propor dinâmicas diferentes: “Tínhamos autonomia sim, a gente comentava aqui nas reuniões, aquilo não ficava unificado para todos, mas eu podia chegar e comentar aquela ação que a gente tinha criado(...).”

As iniciativas para alguma proposta diferenciada eram pessoais e não sofriam impedimento dos órgãos oficiais, porém também não eram incentivadas.

Quando perguntei sobre o que as supervisoras faziam durante as visitas às escolas a entrevistada Andrade relembra: “o que a gente não fazia naquela época é procurar orientar o professor, trabalhar com ele na descoberta de soluções para os casos pedagógicos mesmo, das situações de sala de aula. Isso a gente não fazia, a gente só organizava uma supervisão bem geral. Fazia calendários junto com a direção, organizava entregas de notas como é que aquilo se operacionalizava, as provas como é que seriam, mas não se ia a fundo. Se uma turma tinha um grande número de alunos com dificuldade não lembro da gente interferir muito nisso de acompanhar a prática. Até na visita que se fazia em sala de aula a gente observava o desempenho do professor, mas não observava tanto aquele retorno do aluno, (é muito interessante isso...) a gente observava como é que o professor usava o quadro, o giz, como é que ele se posicionava, às vezes até como é que a mesa estava organizada, mas aquele retorno do aluno para aquele ensino que o professor estava oferecendo não, isso a gente não chegava a discutir. A gente achava que, desde que o professor estivesse utilizando uma metodologia adequada, o aluno normalmente iria aprender, se não aprendia era culpa do aluno, provavelmente era isso que a gente pensava, que se a aula era boa então, o que ele não aprendia era culpa dele.”

Esta fala revela absoluta coerência com a racionalidade técnica da época. O foco da supervisão voltado para metodologia e o centro do processo no ensino. Não havia questionamento sobre porque o aluno não aprendia... se a metodologia fosse adequada a aprendizagem deveria ocorrer como consequência natural. Este princípio foi abordado quando analisei a ampliação do acordo Pabaee, que estendia aos supervisores a responsabilidade quanto ao acompanhamento da metodologia utilizada pelos professores.

O pensamento pedagógico brasileiro da época pregava que ensinar era transmitir. O construtivismo ainda não havia chegado ao Brasil. Na formação de professores não se discutia como o aluno aprende, e sim como o professor ensina...

Identifico estas práticas com o que Paulo Freire (1991) chama de *concepção bancária da educação* onde os alunos são os depositários do saber dos professores, onde há a doação dos que sabem aos que julgam nada saber. Os educandos não são considerados sujeitos, são apenas os depositários do saber e os educadores, os depositantes. Os homens são vistos como seres da adaptação, do ajustamento, então, quanto mais os que sabem transferem informações aos que não sabem, tanto menos estes terão oportunidade de desenvolver a consciência crítica. É possível observar que estas práticas autoritaristas estavam instituídas hierarquicamente, ou seja, os alunos subordinados aos professores, que eram subordinados aos supervisores, que eram subordinados à Secretaria, que era subordinada à Secretaria de Estado, que era subordinada, ao Ministério da Educação...

Na continuidade da entrevista com a supervisora Andrade, pergunto sobre algo que considera significativo que tenha acontecido na época. Ela responde que “uma das coisas mais gratificantes para mim foi uma iniciativa que eu tive de fazer entrevistas com os professores. Eram momentos muito ricos quando eu podia pontuar com as pessoas e podia pontuar de uma forma que elas se sentissem com vontade, com desejo de modificar as ações delas.” Pergunto se esta é uma iniciativa própria ou orientação da Secretaria. Ela responde que não fazia parte das orientações. “A nossa orientação era que nós realizássemos um trabalho bem burocrático de fiscalização mesmo. Dar visto em caderno de chamada, em diários de classe, fazíamos também alguns projetos na secretaria que levávamos para a escola(...), a gente corria muito de uma escola para outra. A gente ia às vezes das oito às dez em uma e das dez às doze noutra pra receber o material dos professores, verificar tanto o boletim do aluno como a ata de registro de notas. Tudo isso a gente fiscalizava, então era um intenso trabalho burocrático mesmo.”

A supervisão neste momento era institucional. As supervisoras não compunham o quadro de pessoal das escolas. Eram representantes da Secretaria de Educação que iam às escolas para fiscalizar. Ilustrando essa idéia a entrevistada narra um fato pitoresco dizendo que “era tão formal a maneira como a gente agia que nós tínhamos uniforme aqui na secretaria, então o uniforme era azul marinho, era uma saia azul marinho um casaco risca de giz (azul marinho com riscas de giz branco) e na semana, em cada dia nós utilizávamos uma blusa diferente, então a gente era bem identificada como supervisora, como aquela pessoa que vinha de fora com aquele uniforme bem clássico, bem tradicional, bem conservador. A imagem era visual, a nossa atitude era coerente com aquela roupa que a gente vestia. Hoje eu acho

graça do que foi... A gente tinha reunião uma vez por semana aqui na secretaria então tínhamos cinco dias na escola, pois naquela época se trabalhava aos sábados, e um aqui, e nesse dia aqui se planejavam as ações.”

É interessante o registro que a entrevistada faz quanto ao uso do uniforme das supervisoras. A tendência de igualar a roupa, o procedimento, o pensamento, a busca das turmas homogêneas, a massificação do povo.

Na gestão seguinte, 1977 a 1982, foi reeleito o prefeito anterior, Clodovino Soares, e retornaram à secretaria de educação a professora Natália Gomes Lopez e a coordenadora pedagógica Marlene Cutruneo. Na entrevista, esta última afirmou que ao ser convidada pelo prefeito “respondi que se tivesse total autonomia como eu tinha antes, eu voltaria. Mas insistindo que na parte pedagógica queria autonomia. O prefeito me respondeu que a secretaria tinha duas cabeças, uma pedagógica (eu) e uma administrativa (Natália). A diretora me disse que poderia fazer tudo como eu achasse que era certo. Eu respondi que eu vou fazer como deve ser, não como eu acho que deva ser... por isso que eu quero autonomia, porque podem não concordar com coisas que são feitas, mas que são as que devem ser feitas. Então assumi.”

A coordenadora expressa mais uma vez o cuidado com o que deve ser feito, o cuidado com o cumprimento da legislação, que veio marcando todas as administrações.

Iniciados os trabalhos a coordenadora diz que procurou o prefeito e argumentou: “agora eu quero uma supervisora por escola, porque a supervisora tem que

estar perto da professora. Não adianta passar tudo em nível de gabinete, a supervisora vai lá, faz uma visita e volta... não, ela tem que estar ali. O professor tem uma dificuldade precisa do supervisor próximo para poder auxiliar, ver os problemas, corrigir o problema no local, vivenciar a situação, ver o desempenho do professor, que para a gente também era importante saber se o professor estava correspondendo (...) Nós temos que ter em vista o aluno, e o nosso aluno não poder atendido à distância, tem que ser atendido próximo. Nós temos que estar junto dele para que a gente possa compreender os problemas dele (...) E eu quero escolher, quero o direito de escolher as pessoas que vão formar a minha equipe, porque agora não vou ser eu nem uma supervisora só, vai ser uma equipe, com uma coordenação. Ele aceitou.”

Neste excerto da entrevista a coordenadora deixa explícito porque quer autonomia: primeiro, ela acredita que a supervisão precisa estar junto dos professores, *in loco*, para orientar e fiscalizar, os dois objetivos principais do trabalho. Em segundo lugar, porque acredita que o aluno é centro do processo de ensino, e em terceiro, porque quer realizar o trabalho com uma equipe de supervisoras.

Referindo-se a este mesmo período a supervisora Andrade disse “que começou a aumentar as necessidades da escola foi naquele momento que a gente começou a ser uma figura mais importante na escola, foi ganhando importância a nossa figura melhor dizendo (...) já havia aquela preocupação de organizar mais algumas formações e tudo isso foi nascendo daquelas discussões que a gente tinha naquele grupo. Aos poucos a gente foi tirando a saia justa a blusinha da mesma

cor para cada dia e foi ficando mais junto do professor e as outras necessidades foram surgindo.”

As necessidades das escolas aumentaram, as supervisoras se aproximaram, e passaram a *ajudar* mais na resolução dos *problemas*. A proximidade com o corpo docente se tornou maior, as supervisoras passaram a integrar o corpo de profissionais das escolas. A supervisão deixa de ser institucional e passa a ser local.

No final desta gestão, em abril de 1982, eu fui contratada pelo município e assumi a docência de uma turma de segunda série numa das escolas da rede. A partir deste momento mais um fio passa a compor esta tecitura: são as minhas memórias de professora e posteriormente de supervisora que vão integrando a história. Não vou me colocar como entrevistada, mas tenho consciência de que as informações que trago de agora em diante passam também pela minha memória profissional. Recordo que a supervisora pedia para ver os diários com o planejamento das aulas; visava os cadernos de controle de freqüência; analisava as avaliações antes de as aplicarmos aos alunos; pedia para fazermos planos de unidade e projetos. Durante as reuniões éramos orientadas a fazer o planejamento globalizado, não deveríamos falar de muitos temas durante uma mesma aula para não confundir os alunos. Os argumentos não iam muito além destes, eram superficiais, ainda não fazíamos estudos sobre epistemologia.

Na seqüência da linha sucessória as próximas três administrações pertencem ao mesmo partido, PDT, e mantém praticamente as mesmas políticas para educação, com algumas diferenças na operacionalização do trabalho.

De 1983 a 1987, a coordenação pedagógica do município ficou com a professora Teresinha Centena²¹, que se refere à sua função dizendo que “era coordenar todo o trabalho na área pedagógica, através de reuniões sistemáticas baseadas nos objetivos do planejamento estratégico de forma participativa e colegiada.” Quanto à função das supervisoras nas escolas afirma: “A liderança era representada pela direção da escola, seguida pela supervisão. Esta, escolhida pela direção e pela secretaria de educação. A supervisora era responsável por questões de cunho pedagógico, intervindo junto aos professores, acompanhando o processo, monitorando a satisfação das pessoas, contato com os pais de alunos, orientando em termos de planejamento, métodos e avaliação. Os professores eram acompanhados diretamente pelos supervisores, mediante visitas às salas de aula, acompanhamento do planejamento de projetos e planos diários, conversas sistemáticas, reuniões mensais onde eram abordados não só assuntos pedagógicos, mas também de cunho de formação pessoal. Faziam também a coordenação de conselhos de classe bimestrais. O supervisor era não somente aquele que cobra, mas que orienta, sugere, acompanha.”

Quanto às políticas da secretaria para com a supervisão a professora disse que “Trabalhávamos no sentido de propiciar ao supervisor um reconhecimento e valorização do seu trabalho, através de políticas que visassem colocar o supervisor em destaque frente à escola e à comunidade escolar. Não só reconhecimento, mas procuramos estabelecer uma gratificação salarial. Cursos de aperfeiçoamento eram propiciados para que o supervisor tivesse meios técnicos para exercer seu trabalho. Tínhamos um convênio com a Ulbra (Faculdades Canoenses na época) que minis-

²¹ CENTENA, Teresinha Duarte. Entrevista concedida a Lucia H. Uczak em Esteio: [s.n.], 2004. Transcrição autorizada.

trava esses cursos sobre avaliação, métodos e técnicas de ensino. Também eram oferecidos cursos de aperfeiçoamento pessoal, auto conhecimento, liderança e muito mais.”

O fato de instituírem a supervisão escolar como *função gratificada*, trazendo retorno salarial, coloca-a como um cargo de confiança da Secretaria de Educação. Nesta época, quando mudavam os secretários de educação e/ou coordenadores pedagógicos, os supervisores ficavam à disposição dos novos superiores para permanecerem ou não na função.

Nesta administração há uma valorização dos profissionais da supervisão, todavia percebe-se ainda a racionalidade técnica permeando a orientação para o planejamento, metodologia e avaliação. Referindo-se a esse período a supervisora Andrade lembra de um treinamento oferecido aos professores “sobre avaliação baseada na Taxionomia de Bloom, em 1984 (...) A taxionomia era bem difícil de ser aplicada. A partir do treinamento os professores tinham que fazer os objetivos das aulas de acordo com Bloom... a gente avaliava em cada nível daquela taxionomia. Quantas questões deveria ter em cada nível. Determinava mais ou menos tantos por cento de tais e tais níveis e eu lembro da aplicação que era o último, o mais difícil e mais importante.”

A taxionomia de Bloom é mais uma das novidades norte-americanas importadas para melhorar a qualidade da educação escolar no Brasil. As atividades da supervisão neste período ficam em torno do planejamento junto com os professores.

No encerramento da entrevista peço a professora Centena que faça uma apreciação de sua gestão: “Eu diria que houve uma transição de um processo autocrático, muito em voga na época, para uma tentativa democrática. Acredito que valeu, eu fiz aquilo que acreditava na época, que meu entendimento permitia, por isso considero uma boa gestão.”

Esta posição de fazer o que se considerava o melhor na época está presente em todas as entrevistas.

No período de 1987 a 1989, quando a coordenação pedagógica da Secretaria de Educação do município de Esteio-RS esteve sob a responsabilidade da professora Alvina Deliza Spindler²² houve a orientação para que o trabalho escolar fosse estruturado de acordo com a realidade de cada escola: “Buscamos proporcionar atualização através de reuniões de estudos, encontros, estimulando a iniciativa, a autoconfiança e a responsabilidade individual, questionando e refletindo ação de todos envolvidos no processo (...) procuramos romper alguns paradigmas, tais como as reuniões de educadores serem planejadas com mesmos temas e horários não respeitando a realidade de cada escola.”

Há um primeiro movimento no sentido de valorizar e respeitar a realidade de cada escola, identificando como uma unidade da rede, com necessidades diferenciadas.

²² SPINDLER, Alvina Deliza. Entrevista concedida a Lucia H. Uczak em Esteio: [s.n.], 2004. Transcrição autorizada.

Para buscar informações sobre o período de 1989 a 1993 entrevistei a professora Magda Lia de Oliveira Klein²³, coordenadora pedagógica da época. Início a conversa perguntando sobre a proposta da secretaria para a supervisão escolar: “Era manter o suporte técnico junto à supervisão escolar fornecendo orientações para o trabalho a ser desenvolvido nas escolas municipais.” Novamente aparece destacada a importância da questão técnica.

Uma política que considero importante salientar é, segundo a entrevistada que “a gente procurou implantar uma proposta pedagógica que foi a visão construtivista dentro da educação, procuramos fazer um trabalho com a supervisão escolar e com todas as escolas do município dentro dessa linha.” Esta proposta iniciou com as turmas de primeira série de todas as escolas do município. Houve uma formação inicial para supervisores e professores de primeira série com várias informações centradas na metodologia. Havia preparação de jogos, orientação para trabalhos em grupo com os alunos, mudanças na organização da sala de aula, porém, não houve estudo suficiente sobre a epistemologia. A administração queria avanços na educação, e como se acreditava que as mudanças aconteciam a partir da metodologia, neste primeiro ano de *implantação* do construtivismo foi reduzida a questões operacionais.

Em 1989 aconteceu o primeiro concurso público para professores. A Constituição Federal, promulgada no ano anterior, determinava que todos aqueles que estivessem no serviço público há menos de seis anos deveriam prestar provas para regularizar sua condição funcional. Muitos professores prestaram provas e um nú-

²³ KLEIN, Magda Lia de Oliveira. Entrevista concedida a Lucia H. Uczak em Esteio: [s.n.], 2004. Transcrição autorizada.

mero significativo foi reprovado. Nas escolas circulava a notícia de que quem fosse reprovado seria demitido. Esta situação gerou um clima de insegurança nos professores, pois esperavam que cada dia fosse o último, que a demissão poderia vir a qualquer momento. Ao mesmo tempo havia a necessidade de *ser construtivista*. Neste período eu já atuava como supervisora escolar e lembro que ficamos muito apreensivos com a *tensão* que foi gerada entre os professores. Este desconforto estendeu-se durante todo o ano letivo. Ninguém foi demitido.

Na administração seguinte, de 1993 a 1996, a professora Marlene Fernandes²⁴ foi a coordenadora pedagógica. Foi mantida a política de realizar reuniões sistêmicas na Secretaria de Educação para estudos pedagógicos com supervisores. Afirmou esta entrevistada que: “Nestas reuniões pedagógicas nós procurávamos trabalhar com o supervisor o envolvimento dele com o professor. Esta era nossa política. Nós não queríamos que ele tivesse o caráter de – como o próprio nome diz, supervisor – que ele supervisionasse somente cadernos dos professores, diários de classe, cadernos de alunos ou até mesmo diários de professores; mas que ele fosse um interlocutor entre a ação do professor na sala de aula e àquilo que a gente acreditava como política de educação para o município.”

A coordenadora refere-se ao grupo de supervisores dizendo que “nós tínhamos um grupo bastante participativo, empenhado, eles realmente buscavam, eles faziam a diferença. Nós tivemos um período de estudos sobre o Padrão Referencial de Currículo, que foi na época dos PCNs.(...). O grupo de supervisão sempre foi participativo, até porque a gente não deixava a distância fazer com que nós nos afas-

²⁴ FERNANDES, Marlene. Entrevista concedida a Lucia H. Uczak em Esteio: [s.n.], 2005. Transcrição autorizada.

tássemos, nós tínhamos o contato constante quinzenal e eu fazia visitas constantes às escolas e os supervisores vinham também constantemente na Secretaria, então nós tínhamos um espaço de troca bastante intenso (...) qualquer dificuldade eles nos procuravam e a gente auxiliava. O objetivo era esse, que nós ficássemos próximos e eles eram considerados um grupo participativo, atuante na supervisão.”

Em suma: neste período denominado de manutenção do sistema percebe-se uma continuidade nas propostas para educação. Houve a ampliação da rede municipal de escolas e do corpo docente. Aliado ao crescimento da rede houve o cuidado de assegurar o cumprimento da legislação. As decisões foram centralizadas na Secretaria de Educação. O foco de trabalho da supervisão escolar manteve-se o mesmo: acompanhar o trabalho do professor, orientando, fiscalizando e cobrando. As mudanças na ação supervisora foram operacionais de uma gestão para outra, mas o objetivo do trabalho foi sempre o mesmo.

Embora no Brasil, especialmente durante a década de 1980, houvesse muitas discussões sobre a democratização da escola, sobre a dimensão política da educação, sobre o compromisso dos trabalhadores da educação como agentes da transformação social e seu engajamento em movimentos populares, em Esteio-RS as reflexões ainda eram de cunho tecnoburocrático. A legislação foi uma forte diretriz para a organização pedagógica do ensino no município, desde a sua emancipação. Algumas idéias pedagógicas inovadoras começaram a circular, como o construtivismo, mas as práticas, de modo geral foram bastante conservadoras, evidenciando a continuidade do modelo pedagógico implantado, ou seja, a transmissão de conteúdos. Considero que não houve estudo suficiente sobre a proposta construtivista e

que a tentativa de mudança se deu de maneira impositiva. O trabalho da supervisão escolar ainda era controlador e também controlado pela Secretaria de Educação.

5.3 A REESTRUTURAÇÃO DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO – 1997 a 2004

Até 1996 as administrações municipais são de uma mesma linha partidária, como foi visto anteriormente. Houve adequação de siglas partidárias, mas a permanência das pessoas e das propostas de trabalho é notória através das entrevistas. Houve a continuidade das políticas educacionais e, conseqüentemente, das práticas supervisivas.

A década de 1980, como afirmado anteriormente, foi marcada no país inteiro por muitos movimentos na educação, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento do caráter político da educação e da função social da escola. Estes movimentos, promovidos por educadores e também por órgãos governamentais, continuaram acontecendo durante os anos 1990, principalmente buscando propostas no sentido de democratizar a escola pública e promover políticas de inclusão. Como exemplo, em nível federal, houve a Conferência Nacional de Educação para Todos, realizada pelo Ministério da Educação e Cultura, em 1994. No estado do Rio Grande do Sul, a Lei 10.576/95 estabelece a Gestão Democrática do Ensino Público. Medidas semelhantes são gradativamente adotadas no país inteiro, buscando a descentralização na administração das escolas, a autonomia pedagógica e financeira e a melhoria na qualidade de ensino.

Em 1997 assume uma administração, composta por uma coligação do PSB/PT²⁵, que traz o seu programa de governo marcado pela intencionalidade da participação popular nas decisões políticas, revelada em medidas como a implantação do orçamento participativo, a constituição dos conselhos municipais na área da saúde, da educação, etc. Nos discursos do governo municipal são constantemente ouvidos termos como cidadania, direito constitucional, democracia, responsabilidade fiscal, etc. Ao mesmo tempo há a explicação do significado desta terminologia, e a sua relação com as propostas do executivo.

A proposta para educação era de gestão democrática da escola, com a implantação dos conselhos escolares e das equipes diretivas. A comunidade escolar foi chamada a participar da construção da escola pública que, de acordo com o programa de governo, deveria ter qualidade e ser boa para todos. Foi definida como proposta de médio prazo a implantação gradativa do ensino fundamental completo em todas as escolas da rede.

Na abertura do ano letivo de 1997 a Secretaria de Educação iniciou com os professores uma reflexão sobre *a escola que temos* e *a escola que queremos*, buscando desvelar aspectos da realidade e também propostas para construção da escola almejada. Este foi o primeiro movimento desencadeador do processo de construção da Carta Constituinte Escolar de Esteio-RS. Os dados reunidos sobre a realidade apontavam para uma escola conservadora e as propostas, para a transformação da mesma.

²⁵ Partido Socialista Brasileiro e Partido dos Trabalhadores.

De posse destes dados a Secretaria iniciou um trabalho de participação da comunidade escolar, organizando várias frentes de ação: implantou o trabalho através de equipes diretivas nas escolas, ofereceu formação continuada aos professores, implantou os Círculos de Pais e Mestres em todas as escolas a fim de abrir espaços para a contribuição dos pais; aos professores que desejaram cursar a graduação, ofereceu subsídio correspondente a um terço do valor das disciplinas e continuou investindo em melhorais materiais como a ampliação e reforma dos prédios escolares e compra de equipamentos.

Durante os anos de 1997 e 1998 foram promovidos diversos encontros de formação continuada para equipes diretivas, corpo docente e funcionários. Foram realizados seminários que abordaram: Gestão Democrática e Conselhos Escolares; LDB e Fundef; Cidadania direito de quem?; Ensinando e Aprendendo; Gestão Democrática: alternativas para a educação pública.

Durante o segundo semestre de 1999 e o primeiro de 2000 foi desencadeado o processo da construção da constituinte escolar sob a coordenação da Secretaria de Educação. Nas escolas a coordenação ficou por conta dos assessores pedagógicos da Secretaria. Foram formadas as comissões constituintes de cada escola, envolvendo os quatro segmentos: professores, funcionários, alunos e pais, escolhidos por seus pares. A supervisão escolar, assim como as equipes diretivas faziam parte do segmento professores e, portanto, não tiveram qualquer participação diferenciada durante este processo. A coordenação do trabalho, repito, foi da Secretaria.

Os eixos temáticos foram definidos a partir do trabalho de escuta aos professores, pais e funcionários da rede, realizado pela Secretaria. Nos momentos de formação continuada, na realização dos Seminários Municipais, nas visitas da secretária e assessores às escolas foram coletadas informações e posteriormente definidos os eixos como: Gestão Democrática, Princípios de Convivência e Currículo e Avaliação.

Diversos foram os educadores convidados que trabalharam com a comunidade escolar sobre os diferentes temas: Citando apenas alguns: Carlos Rodrigues Brandão, Hugo Assmann, Madalena Freire, Celso Vasconcellos, Rubem Alves, Fernando Becker, Mariza Fôrmolo, Euclides Redin, Leonardo Boff, Antônio Gouvêa, Gaudêncio Frigotto, entre outros.

Todo este trabalho de participação está coerente com a Constituição Brasileira de 1988, especialmente no artigo 5º²⁶ que trata dos direitos individuais e coletivos e no artigo 205²⁷ no que se refere à educação. Cabe destacar que a Carta Magna é resultado de um longo processo de discussão política, no contexto histórico brasileiro, no período pós-ditadura. Dessa forma a democratização e garantia dos direitos do cidadão estão em consonância com os princípios constitucionais e com a proposta do governo municipal.

²⁶ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade (...). (BRASIL, 1988, p.5)

²⁷ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p.137)

Durante este período (1997-2000) houve um acompanhamento contínuo e sistemático de formação para as equipes diretivas. Havia, na Secretaria, uma pessoa que era a referência específica para cada segmento: orientação, supervisão e direção e, ainda, uma assessoria geral, realizada por uma psicóloga, buscando viabilizar o trabalho coletivo da equipe.

Fazia parte das propostas da Secretaria constituir as equipes com formação acadêmica específica, como afirma Carla Mantay²⁸, que foi referência para a supervisão durante esta gestão: “Quando a gente assumiu a Secretaria os cargos de supervisão e de orientação eram função gratificada, os especialistas (...) eram indicados ou pela diretora ou pela Secretaria de Educação e acabavam sendo cargos de confiança (...) Quando assumimos, pensamos numa outra proposta, dentro da proposta da frente popular, dentro do plano de governo em relação à gestão democrática. Além dos conselhos escolares, as equipes diretivas e dentro das equipes que eram formadas por um diretor, por um supervisor e por um orientador com formação e que ocupasse esses cargos via concurso público e não mais recebendo FG, não mais sendo cargo de confiança de um ou de outro (...) A proposta que tínhamos era de fazer o concurso, então começamos a fazer uma pesquisa sobre quais seriam os princípios da supervisão e da orientação para poder abrir um concurso; que perfil tem que ter um supervisor e um orientador (...) o que a gente queria com esse cargo de supervisor.(...) e a gente começou a construir os princípios junto com o grupo e logo quando a gente pensou em concurso público muitas pessoas que ocupavam esse cargo não tinham nem a supervisão; tinham a pedagogia com habilitação em

²⁸ MANTAY, Carla. Entrevista concedida a Lucia H. Uczak em Esteio: [s.n.], 2004. Transcrição autorizada.

séries iniciais, então esse pessoal foi ficando com nome de coordenação pedagógica até sair o concurso.”

A Secretaria promovia encontros sistemáticos por segmentos. O objetivo era definir o perfil de cada especialista: orientação, supervisão e direção no município. Inicialmente foi feito o levantamento das funções desempenhadas pelo serviço de supervisão em cada escola. Paralelamente, com aporte teórico, estudo dos princípios e das funções de supervisão. Este trabalho gerou muitos desconfortos no grupo, pois as funções que desempenhávamos em pouco ou nada eram pertinentes ao que a bibliografia apontava como sendo função da supervisão. Percebemo-nos *tarefeiros* dentro das escolas, sobrecarregados de atividades, fazendo, literalmente, *de tudo um pouco*, e sentindo que o essencial, a nossa função, não estávamos realizando satisfatoriamente. Só lembrando: Nessa ocasião eu participava do grupo de supervisão, lotada em uma das escolas da rede e, portanto, acompanhava este processo de formação.

Ao mesmo tempo havia a dificuldade da supervisão e orientação constituírem-se como equipe diretiva, especialmente no sentido de deliberarem sobre questões da escola. O poder de decisão continuava centralizado na direção. Através dos encontros de formação continuada, fica explícita a dificuldade em lidar com *o poder*, tanto da parte da direção no sentido de descentralizar as decisões, quanto da orientação e supervisão de apropriar-se e exercê-lo. Um fato que evidenciou esta dificuldade foi a eleição para diretores de escolas²⁹ ocorrido em 1999. Houve escolas que não conseguiram formar uma chapa de oposição, e outras em que isso foi possível,

²⁹ Lei Municipal Nº 2861/99. Dispõe sobre a eleição direta para o cargo de diretor e Vice-Diretor e dá outras providências.

as discussões e os embates, às vezes, não se limitaram ao nível das propostas e avançaram para esfera pessoal; o que também serviu para reflexão entre os professores sobre a constituição dos processos democráticos. Mesmo acontecendo eleição para direção desde 1990, nunca houve tanta mobilização como neste momento se pôde testemunhar. As pessoas estavam realmente vivenciando o conceito de cidadania, participando, discutindo, refletindo, propondo, ou seja, no conceito freireano, modificando a sua práxis.

No ano de 2000 acontecem quatro fatos marcantes: a promulgação da Carta Constituinte Escolar de Esteio-RS, a implantação dos Conselhos Escolares³⁰, a implantação do Plano de Carreira do Magistério Municipal³¹, uma conquista para categoria depois de mais de vinte anos de estudos e encaminhamentos, e o primeiro concurso para especialistas de educação: orientação educacional e supervisão escolar. Da mesma forma houve concurso para docência.

A Carta Constituinte Escolar, em nível local, juntamente com a legislação estadual e federal passa a ser a diretriz para elaboração dos documentos que as escolas deveriam construir, sob a coordenação da supervisão escolar: o projeto político pedagógico, o regimento escolar e os planos de estudos.

Ao final do ano de 2000 todos os supervisores e orientadores foram retirados da função, e os concursados foram chamados, por ordem de classificação, para escolherem as escolas de lotação, onde iniciaram seus trabalhos no ano de 2001. Ca-

³⁰ Lei Municipal Nº 3.054/2000. Dispõe sobre a instituição dos Conselhos Escolares

³¹ Lei Municipal Nº 3035/2000. Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Esteio-RS.

be informar que eu também fiz o concurso tendo permanecido na supervisão, porém em outra escola da rede, devido aos critérios de lotação adotados pela Secretaria.

Considero pertinente registrar que as escolas iniciaram a construção dos documentos supra, coordenados por uma equipe diretiva e houve mudança na equipe com a chegada dos especialistas concursados. Diversos profissionais que participaram da formação inicial desenvolvida durante os primeiros quatro anos de governo foram excluídos das equipes por não concluírem a formação acadêmica antes da realização do concurso, ou por não serem aprovados, ou ainda, por não alcançarem a classificação necessária. Por outro lado, o concurso mobilizou um número exagerado de interessados. Muitos profissionais de diversos municípios inscreveram-se, prestaram provas e foram chamados.

O magistério municipal, que inicialmente era composto de mulheres esteien-ses, com formação de nível médio para as séries iniciais, decididamente perdeu este perfil. Há professores, homens e mulheres, de diferentes municípios, com formação superior, egressos de diversas universidades. O mesmo ocorre com os segmentos da orientação e supervisão que também passam a ser exercidas por profissionais do gênero masculino.

Ao mesmo tempo em que houve um novo arranjo na constituição das equipes diretivas, aconteceu o mesmo na administração municipal, pois 2000 foi ano eleitoral municipal, tendo sido reeleito o prefeito do PSB, desta feita sem coligações.

O ano de 2001 inicia com algumas mudanças. Ainda que a Secretária de Educação permanecesse a mesma, alguns assessores novos iniciavam o trabalho. Nas escolas encontramos vários professores chamados do concurso. A rede municipal cresceu nos últimos anos com a ampliação da oferta do ensino fundamental completo e com a expansão do número de vagas para educação de jovens e adultos.

É neste cenário que continuam as discussões sobre os princípios da ação supervisora no município. A Secretaria manteve o trabalho de formação continuada com os supervisores, chamando especialistas para coordenarem as reflexões sobre a democratização da escola e os processos de participação de cada segmento. Analisávamos nossas práticas tendo presente a proposta da Secretaria para a educação no município, entendendo que

A democratização da escola implica, pois, a democratização do acesso, a democratização das relações e a democratização do conhecimento, dimensões intrínsecas da gestão democrática do trabalho pedagógico que, partindo do entendimento de que todos têm direito e são capazes de aprender, considera que a escola, tal como está organizada, reproduz a lógica da exclusão social no campo da educação. Para que todos exerçam seu direito de aprender é preciso, portanto, que a escola seja *reinventada* no sentido da superação do fracasso escolar, o que implica assumir simultaneamente três desafios que integram a gestão democrática do trabalho pedagógico: em primeiro lugar, eliminar mecanismos institucionais de exclusão, tais como reprovação e demais mecanismos de natureza punitiva; em segundo lugar, constituir mecanismos institucionais de inclusão, já que o processo de exclusão se dá, também, para aqueles que estão dentro da escola; em terceiro lugar, estabelecer um processo coletivo de formação que tenha como ponto de partida a avaliação das práticas escolares, rompendo com a padronização e estimulando sua reflexão e recriação permanente, de modo que todos sejam sujeitos no processo de *reinvenção* da escola. (FREITAS, 2001, p.195)

Desta forma, discutimos o sistema de avaliação, o currículo escolar, os princípios de convivência na escola e os processos de aprendizagem, em relação à supervisão. A partir das reuniões foram sistematizados os Princípios da Ação Supervisora, na perspectiva da Secretaria de Educação, expressos como uma reflexão

constante sobre a própria ação, baseada no conhecimento da realidade; interação e observação do cotidiano escolar, desvelando o currículo oculto. Igualmente estes princípios apontam para uma busca de articulação com os componentes da Equipe Diretiva, com objetivo de coordenar os processos existentes na escola, partindo do olhar específico de cada um; para a coordenação dos movimentos de construção do Projeto Político-Pedagógico, Plano de Estudos, Regimento Escolar e opção por Linha Pedagógica.

Seguindo, os princípios visavam promover avaliação coletiva e constante dos processos assim como articulação dos tempos e espaços pedagógicos: planejamento, calendário, carga horária, metodologia, avaliação.

Neste documento descreve-se como ação da supervisão a sistematização de reuniões propondo questões para que o grupo avance através da reflexão e do encaminhamento de discussões; acompanhamento e orientação do trabalho docente, questionando e problematizando, articulando teoria e prática; atualização constante sobre legislação e divulgação da mesma sempre que for pertinente, e adequando as ações da escola à mesma; promoção de espaços para auto-avaliação da prática pedagógica.

Indica-se igualmente a necessidade de participação em cursos, seminários, encontros na área de educação; a sistematização de registros da prática supervisora, incentivando o professor a fazê-lo, utilizando-os posteriormente para análise, reflexão e replanejamento. Da mesma forma é vista como ação supervisora a promoção de espaços que favoreçam o desenvolvimento de lideranças do corpo docente e

discente, compartilhando responsabilidades e favorecendo autonomia; integração com os demais serviços da escola; colaboração na criação de instâncias de participação democrática como Conselhos Escolares, Grêmios, etc..

No documento dos Princípios da Ação Supervisora encontramos como tarefas o planejamento do Conselho de Classe Participativo com o Serviço de Orientação Educacional, os demais componentes da Equipe Diretiva e o grupo de professores, incluindo profissionais do Laboratório de Informática, Aprendizagem e Biblioteca, participando de todos os momentos, avaliando as possibilidades, criando no coletivo estratégias para melhorar a aprendizagem dos alunos; a reflexão e problematização acerca da prática pedagógica, a partir do PPP da escola, buscando no coletivo propostas transformadoras de intervenção na realidade, promovendo a inclusão; o acompanhamento do trabalho dos Laboratórios de Aprendizagem e Informática, da Biblioteca e dos demais projetos desenvolvidos pela escola, articulando com o trabalho da sala de aula; a articulação com o trabalho da Assessoria Pedagógica da SMEE buscando, em parceria, as melhores soluções para as dificuldades surgidas.

Ações clássicas da supervisão são incluídas como a análise da documentação dos alunos recebidos por transferência; acompanhamento do trabalho do professor, especialmente no que se refere aos investimentos em alunos que, por ventura, possam apresentar dificuldades de aprendizagem; a participação na avaliação pedagógica de alunos encaminhados a atendimentos especializados; a elaboração do Panorama Escolar e formação de turmas, juntamente com os demais participantes da equipe diretiva, partindo de uma construção coletiva com o grupo de professores; e, finalmente a promoção de espaços de reflexão, discussão e atualização a

respeito de temas significativos ao momento histórico da escola. (ESTEIO-RS, 2001).

Em torno destes princípios desenvolveu-se o trabalho de formação continuada da supervisão escolar. Em relação ao trabalho efetuado nos dois períodos anteriormente abordados, percebe-se a manutenção de algumas ações como o acompanhamento do trabalho do professor, o cumprimento da legislação, o controle dos documentos pedagógicos da escola e da vida escolar dos alunos. Essas ações, porém, não têm como propósito apenas exercer o controle e fiscalização da vida escolar, mas buscam, o exercício de um trabalho de supervisão com intencionalidade claramente definida, expressa em dois focos: primeiro, a articulação de todos os movimentos, espaços e tempos da escola partindo do pressuposto de que tudo o que acontece na escola é pedagógico, e, segundo, a assunção da formação continuada dos professores, a partir da reflexão sobre a prática pedagógica, como fazer constante da supervisão.

A entrevistada Amenaide C. Andrade, assessora da supervisão na Secretaria, na gestão 2001-2004, fala sobre a importância deste trabalho na escola dizendo que (...) “A supervisão é um elemento importantíssimo na vida da escola, é um dinamizador da vida da escola, não sozinha é claro, com o auxílio dos outros, mas ela dá a cara da escola, acho a função da supervisão muitíssimo importante, mas ela agora muito mais voltada para aprendizagem do aluno, todo o trabalho que realiza não mais em cima do trabalho do professor, mas tendo em vista a aprendizagem de todos os alunos. Então nesse sentido que eu acho importante que a supervisão tenha consciência desses lugares do quanto ela pode fazer, problematizando junto aos professores, questionando a prática do professor, acompanhando os trabalhos

do laboratório de aprendizagem, da biblioteca, dos laboratórios que hoje as escolas oferecem, o laboratório de informática, o LATED³², (...) então tudo isso se cria dentro das escolas para que possa dar conta da aprendizagem do aluno e esse tem que ser o foco da supervisão, ela tem que pensar é nisso que todo o trabalho dela passa pelo professor, passa pela equipe, passa pela merendeira, por todos os setores da escola, mas tendo sempre como objetivo a aprendizagem do aluno, isso é o que eu vejo no momento.”

Percebe-se a orientação para o exercício de uma supervisão menos tecnicista e mais pedagógica, voltada para aprendizagem; defendendo que a escola é lugar de aprendizagem. Aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos e sobre a vida em sociedade; aprendizagem dos professores através do processo de reflexão sobre as próprias práticas; aprendizagem dos funcionários que circulando em todos os espaços da escola têm oportunidade de exercer ações educativas; aprendizagem da comunidade escolar que, através da participação em espaços como o conselho de classe e o conselho escolar, tem oportunidade de ajudar a construir uma escola voltada às suas necessidades; aprendizagem para supervisão escolar que têm como seu objeto de trabalho a articulação de todo o trabalho pedagógico da escola.

Este trabalho, que ao mesmo tempo em que tem um foco definido desdobra-se em diversas ações, não pode ser exercido isoladamente. Daí a necessidade e importância do trabalho em equipes diretivas, constituídas por educadores com formações profissionais diferenciadas no campo da educação. De acordo com Freitas (2001, p.197) à equipe diretiva compete

³² Laboratório de Tecnologia Educacional. Constitui-se num espaço com computadores e mesas pedagógicas com softwares educacionais.

(...) uma atuação a partir de um campo de trabalho comum, o currículo, aqui compreendido como um processo dinâmico em que se constroem as ações e relações no cotidiano escolar. Sua atuação é fundamental para que se consolide na cotidianidade escolar ações comprometidas com a democratização da escola e, nesse sentido, a formação permanente de professores constitui-se parte fundamental de seu objeto de trabalho, ao comprometer-se com uma proposta cuja perspectiva de globalidade esteja progressivamente orientada. Dessa forma, a equipe diretiva assume a formação permanente de professores como necessidade para a criação de condições que viabilizem as transformações das práticas pedagógicas, já que é no exercício coletivo de estudar a própria prática que o professor/a se faz e se refaz, assumindo sua inconclusão enquanto sujeito e educador (...)

A formação continuada tem sido uma proposta constante da Secretaria para todos os segmentos da escola. Perguntando a assessora Andrade como avalia esta caminhada, especialmente no que compete à supervisão, responde que: “Eu acredito que se avançou muito (...) Já se conseguiu muita coisa já se aumentou bastante a participação se aprimorou se melhorou essa visão da supervisão mas acho que ainda tem coisas que podem ser melhoradas. Acho que a supervisão pode ampliar mais a sua atuação também com os conselhos escolares que é algo que não tem funcionado como se espera dentro do município. Muitas vezes também a escola não é o lugar do aluno, a gente percebe às vezes em pequenas atitudes aquele horário que não é o mais adequado aquela postura que a escola toma ante alguns acontecimentos que ocorrem, então deixa antever que a escola não é ainda o lugar do aluno, o aluno é alguém que passa por ali, mas ainda não é o lugar dele. Então eu acho que isso a gente tem que procurar melhorar incluir essas crianças que têm dificuldades, que são portadores mesmo de necessidades especiais, ou não. O portador é mais fácil da gente incluir às vezes, mas aquele outro que tem outras dificuldades não é incluído, não é aceito, às vezes o próprio professor não é aceito, não é incluído. Então é um leque muito grande de abrangência onde a supervisão pode contribuir também com o seu olhar, desde que ela se veja como uma articuladora.”

Peço ainda à entrevistada que faça uma apreciação do período em que vem atuando como assessora pedagógica da Secretaria. “(...) Quando a gente iniciou aqui nós falávamos muito em equipe diretiva, depois a nossa compreensão avançou um pouco na necessidade de trabalhar com a especificidade das funções também, porque nós percebemos que quando fica tudo para todos, as coisas ficam um pouco confusas o que é de todos não é de ninguém especificamente, e também tem a questão de que para tu poderes contribuir no conjunto tu precisas ter muito forte as tuas concepções, o significado da tua ação para tu poderes contribuir com o teu olhar diferenciado naquele grupo. Então a equipe diretiva atua em conjunto, mas cada um tem que ter o seu olhar específico. Não quer dizer que todos vão pensar da mesma forma, não é assim, o orientador tem que ter o olhar dele para a questão, o supervisor também tem um olhar diferenciado, a direção, a vice-direção, então acho que isso foi uma mudança importante. Acho que conseguimos muita coisa com a criação do GRUPO³³ de supervisão que vem se mantendo desde 2001, vem se encontrando quinzenalmente. A gente percebe a mudança, o crescimento profissional das pessoas. Não atribuo só aquele grupo, mas que o grupo teve influência sim, nele as pessoas que não gostavam de escrever, que tinham dificuldade de registrar e hoje registram, as pessoas que tinham dificuldade de coordenar uma reunião e hoje coordenam, (...) foi uma conquista muito grande e acho importante que a idéia desse grupo tenha surgido numa reunião que a secretaria propôs, mas que tenha surgido dos supervisores mesmo, e até hoje eles se mantêm um grupo autônomo. Os encontros se realizam aqui na secretaria por uma questão de conforto, de estar mais próximo do transporte, mas acho que isso foi um avanço muito grande. Sinto o cresci-

³³ Gente Reunida Unido Projetos e Objetivos. Este grupo se constituiu a partir das reuniões organizadas pela Secretaria, por supervisores que desejavam ter ampliado o espaço de estudo e reflexão sobre suas práticas. É um grupo autônomo que se reúne periodicamente, fora do horário de trabalho.

mento dos profissionais supervisores na troca, no diálogo. Hoje nós fizemos uma movimentação diferente aqui na secretaria, ampliamos a assessoria.(...) Esse ano nós achamos por bem convidar os supervisores quinzenalmente para vir aqui e aqui nós planejamos juntos cada escola dentro da sua especificidade, não é uma reunião única, cada escola planeja a sua reunião junto com o seu assessor, mas nós estudamos textos de acordo com as dificuldades que vão surgindo, trocamos experiências... Então o supervisor vem para cá planeja a reunião volta para a escola executa traz o retorno avalia vê que passo pode dar em frente e eu vi assim na posição dos supervisores no último dia de reunião que nós tivemos aqui onde estavam todos presentes, a segurança a firmeza o efeito que isso causou. A princípio poderia passar a idéia que existe uma unificação de trabalho, mas não. Existe é uma troca de experiência muito grande (...). Essa idéia também nasceu de avaliação de supervisores. Isso que é importante. A gente ver que nessa trajetória as pessoas foram se tornando autônomos e autores para vir aqui e poder dizer, olha, eu acho que isso não está bom e talvez possa ser diferente e que de uma avaliação foi modificada essa forma de planejamento. Eu acho que foi um grande avanço. Vamos avaliar, nós estamos só iniciando esse trabalho.”

A resposta da assessora deixa clara a proposta da Secretaria para a supervisão escolar, mas ao mesmo tempo, reconhece que existem muitas dificuldades ainda para serem trabalhadas. Uma delas, segundo Andrade, é que “ainda existe uma dificuldade em firmar o seu papel, em conquistar o seu papel dentro da equipe diretiva. Ainda há colegas que têm dificuldade de desempenhar suas funções, pessoas que são podadas nas suas intenções, que não tem um diálogo... Existe a (dificuldade) de saber o seu papel e existe também de firmar o seu papel.”

Diante do exposto neste sub-capítulo, dominado pela reestruturação do sistema municipal de ensino, que abrange o período de 1997 a 2004, procurei destacar propostas e ações que viabilizaram essa reorganização. Hoje as escolas públicas municipais têm maior autonomia pedagógica e financeira³⁴. Todas têm regimento escolar próprio e projeto político pedagógico adequado a sua realidade, ou possibilidade de fazê-lo. As diretrizes para a educação no município estão definidas na Carta Constituinte Escolar. Os conselhos escolares estão gradativamente marcando seu espaço como órgão consultivo e deliberativo nas escolas. Houve a implantação do Conselho Municipal de Educação. A rede municipal criou as primeiras escolas infantis, ampliou a oferta de ensino fundamental completo e educação de jovens e adultos, o que determinou um novo perfil para o magistério municipal, através do ingresso de professores com formação superior específica. Implantou o plano de carreira do magistério público municipal e realizou concurso para especialistas.

A ação supervisora, que por longo tempo foi marcada pela centralidade na tarefa, hoje é fundamentalmente marcada pela reflexão. Não pelo pensar inoperante, mas, pelo contrário, pelo pensar sobre o fazer.

Quando as escolas municipais de Esteio-RS construíram os projetos político pedagógicos, estes apontavam para uma escola progressista, inclusiva e democrática. O projeto representa aquilo que a escola sonha, o que deseja fazer. No entanto, entre o que *se tem* e o que *se busca*, existe o que hoje *se faz*. E para conseguirmos uma aproximação entre o que temos e que buscamos, precisamos, necessariamente

³⁴ Lei Municipal 3645/2003 – Cria o programa Municipal Dinheiro Direto na Escola e dá outras providências.

te, refletir sobre *o que fazemos*, sobre *como fazemos*. Este tem sido o espaço de atuação da supervisão escolar em Esteio-RS. A função primeira da supervisão é coordenar as reflexões sobre a prática pedagógica - entendendo que todas as práticas, de todo o coletivo que compõe a escola, são essencialmente pedagógicas – buscando a viabilização do projeto sonhado para esta realidade. Acompanhar não só o que ocorre na sala de aula, mas também o que se passa nos corredores da escola; no refeitório, a maneira como é servida a refeição; o intervalo dos professores e seus comentários durante os momentos de descanso; a forma como a comunidade é recebida na escola, desde a abertura do portão, ao encaminhamento adequado; a forma como os alunos são atendidos na biblioteca; a escuta que se faz aos pais e mães que buscam orientação sobre como tratar os filhos. Todos estes e muitos outros componentes de uma escola pública são pedagógicos e, por isso, todos precisam ser entendidos como tal, e estudados, refletidos, pensados pedagogicamente.

A busca por uma escola democrática, que respeite os direitos de todos, que indique os deveres, que garanta o acesso ao conhecimento, exige dos educadores uma postura de constante atualização, pois

Ocupar-se com o contínuo aperfeiçoamento profissional é não só uma necessidade, mas um dever que se torna imperativo, quando as funções exercidas envolvem alta responsabilidade social. Este é o caso da docência, em todos os níveis de seu exercício no sistema educacional". (BORDAS, 2003. p.131)

Pensar sobre a prática pedagógica é fundamental para assumir o lugar de educador comprometido com uma educação transformadora. "A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e

refletir”. (FREIRE, 1998 p.16). É pela reflexão sobre o que fazemos e pelo modo como o fazemos que incide a possibilidade de transformação desse fazer.

Este é um exercício igualmente necessário e difícil. Refletir sobre as próprias práticas inclui a possibilidade do encontro com nossos limites, nossos fracassos, nossas dificuldades. Salienta-se então a importância da formação *continuada*, pois constatando nossas necessidades precisamos estudar possibilidades de superação. A reflexão instrumentaliza o professor naquilo que ele tem de mais específico: a capacidade de pensar. Refletindo, pensando, estudando vai construindo conhecimento sobre o seu fazer. Este movimento não é um exercício solitário, ele precisa de um coletivo, que por sua vez requer uma coordenação, que entendo, deve ser exercida pela supervisão.

Compartilho o pensamento de Freire (1983, p.95) quando afirma que

O supervisor é um educador e, se ele é um educador, ele não escapa na sua prática a esta natureza epistemológica da educação. Tem a ver com o conhecimento, com a teoria do conhecimento. O supervisor não escapa a isso também. O que se pode perguntar é: qual é o objeto de conhecimento do supervisor? Aí talvez a gente pudesse dizer: é o próprio ato de conhecimento que está se dando na relação educador/educando.

O posicionamento de Freire, de acordo com Freitas (2001, p. 203) chama atenção para o entendimento acerca do objeto de trabalho da supervisão numa perspectiva de democratização do conhecimento, não só na escola, mas a partir da escola, para além da escola. Politicamente comprometida com a transformação das práticas pedagógicas e sociais.

6 PALAVRAS QUASE FINAIS...

A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro...(LE GOFF,1996)

Fazer esta dissertação demandou preparo, paciência e coragem...

Preparo, porque a partir de minhas desacomodações precisei buscar, ler muito, estudar, refletir, tornar a ler, e quanto mais estudo mais socrática³⁵ me entendo... A decisão de estudar nasceu durante uma das reuniões de formação continuada realizadas pela Secretaria Municipal de Educação, quando nos deparamos com a incompatibilidade entre o que fazíamos como supervisores nas escolas e o que deveríamos fazer. Eu sabia que queria estudar sobre supervisão, mas a difícil definição do tema veio posteriormente. Foi se revelando aos poucos... Principalmente através da incompreensão do presente fui compreendendo que ignorava o passado e que precisava do passado para entender o presente.

Paciência, porque precisei coordenar vários processos meus simultaneamente, pois não deixei de desenvolver minhas atividades profissionais durante o mestrado. Ao mesmo tempo, foi necessário sintonizar meus processos com os dos outros; marcar e remarcar entrevistas, aguardar as possibilidades para realizar os encontros, transcrever fitas, etc.; como numa tecitura, com vários fios para coordenar, amarrar, entrelaçar...

³⁵ Refiro-me à máxima de Sócrates (469-399 a. C -filósofo grego): "Só sei que nada sei". Entendendo que quanto mais estudamos mais ampliamos as possibilidades e necessidade de estudar.

Coragem, porque sair da acomodação procurando informações onde há poucos indícios de consegui-las é como sair à procura de flores no deserto; cheguei a pensar que estava fazendo uma busca insana... mas mantive a firmeza do propósito inicial: o desejo de buscar as memórias para fazer o registro da história.

Início a tecitura amarrando o primeiro fio na tela, trazendo, resumidamente, minha história profissional e os pontos de entrecruzamento com a supervisão escolar. Apresento minha trajetória como professora e posteriormente como supervisora, a fim marcar o lugar de onde falo.

No capítulo seguinte faço um breve histórico da supervisão escolar no Brasil, visto que a função de supervisão sofreu e sofre ainda várias mudanças em seu foco de atuação. É uma função que nasceu ligada à fiscalização e ao controle e foi muitas vezes confundida com inspeção escolar. Devido ao acordo Pabae entre Brasil e Estados Unidos, sofreu uma adequação ao modelo tecnicista de ensino.

Na década de 1970, durante o governo militar, o Brasil, através de convênios estabelecidos com os Estados Unidos, importou tecnologia inclusive para a educação. Com um currículo escolar reformado, em nível superior com a Lei 5540/68 e a Lei 5692/71 para o 1º e 2º graus, a supervisão escolar é concebida, conforme Silva Júnior (2003, p.93) “como parte de um processo de dependência cultural e econômica e integrada a seguir a um projeto militarista-tecnocrático de controle do povo e da nação(...)”. A supervisão praticada produzia o ofuscamento e não a elaboração da vontade destes profissionais. A função de controle e fiscalização era extremamente necessária ao sistema de governo. Aproprio-me das palavras do autor supra citado

quando qualifica a atuação da supervisão escrevendo que “para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado”. (SILVA JÚNIOR, 2003, p.93)

Mais tarde, durante década de 1980, quando o Brasil é fortemente marcado por movimentos populares que buscam a participação democrática, os professores passam a defender a educação como um ato político, assim as reflexões e as ações da supervisão também sofrem uma mudança de foco. Em vez de fiscalizar, acompanhar; em vez de controlar, participar; em vez de focar a metodologia do professor, trabalhar a ação didática e curricular de forma mais ampla e interligada.

Após o resgate da história e do enfoque do trabalho atual da supervisão, apresento o cenário local onde se realiza o estudo, onde se tece a história. Abordo a história do município de Esteio-RS, enfocando especialmente a educação e as práticas da supervisão escolar.

Apresentado o contexto, falo da metodologia. Esta é uma pesquisa qualitativa em educação, que se constitui num estudo de caso: o caso da supervisão escolar no município de Esteio-RS, desde sua emancipação, em 1955 até 2004. Busquei através da história oral as informações com as pessoas que coordenaram o trabalho da supervisão nas escolas municipais.

Em seguida passo à análise das entrevistas e à realização da tecitura, ou, a construção do texto através das memórias. Por meio dos depoimentos foi possível

traçar uma linha de tempo demarcando a história do município. Para analisar os fatos e melhor apresentar esta história desdobrei a linha em três etapas, denominadas:

a) a constituição do sistema: período entre 1955 e 1969. O município recém emancipado assumiu as escolas que lá existiam e ampliou a rede através de convênio com o Estado do Rio Grande do Sul. O serviço de supervisão escolar era centralizado na Secretaria de Educação e tinha caráter predominantemente de fiscalização dos documentos escolares e planejamento docente, no sentido de zelar para que a legislação fosse cumprida.

b) a manutenção do sistema, de 1969 a 1996: este período foi marcado pela urbanização da cidade, crescimento populacional do município e conseqüente expansão da rede com a ampliação e construção de novas escolas. O número de profissionais da educação também aumentou bastante. Houve a continuidade das propostas para educação, sempre atentos ao que determinava a legislação. O serviço de supervisão escolar passa a orientar, acompanhar, problematizar e não só controlar o trabalho docente.

c) a reestruturação do sistema, de 1997 a 2004: período em que a Secretaria de Educação propõe o rompimento com práticas tradicionais e implementa a gestão democrática da escola. O trabalho da supervisão escolar passou a ser integrado com a orientação educacional e direção, constituindo as equipes diretivas das escolas, que junto com os conselhos escolares são os responsáveis pela direção geral da escola. A filosofia da Secretaria de Educação afirma que

Acreditamos numa escola que se autorize priorizar a construção da cidadania, do conhecimento, de sujeitos desejantes e felizes na busca de uma sociedade educativa, reinventando a possibilidade da inclusão e garantindo o acesso e permanência a Todos. (ESTEIO-RS, [199_])

A gestão democrática do trabalho pedagógico, afirma Freitas (2001, p.191), foi concebida por Paulo Freire, “como o caminho possível de *reinvenção* da escola, tendo em vista a construção de sua qualidade democrática”. Esta postura decorre da concepção libertadora da educação, que entende o comprometimento de todos como condição para transformação da escola através de um projeto político-pedagógico emancipatório. E o comprometimento é decorrente da participação e do trabalho coletivo. Entenda-se que o sujeito só se responsabiliza por aquilo que ele conhece e ajudou a fazer.

Nesta perspectiva, a supervisão escolar também precisou ser reinventada, recriada tendo sua centralidade não mais na tarefa e sim na reflexão. Hoje a Secretaria Municipal defende que é necessário para a supervisão escolar a assunção de uma postura politicamente comprometida com uma escola que busca a democratização do conhecimento.

Assim constituiu-se este documento, se teceu esta tela, que responde várias de minhas interrogações, especialmente às que dizem respeito ao nosso passado como supervisores da rede municipal de ensino. No entanto, sei que não terá utilidade se apenas servir para *conhecer* o passado sem estabelecer uma interlocução com o presente. A necessidade de estudarmos sobre a supervisão cresce proporcionalmente com a complexidade das tarefas atribuídas à escola hoje. Revisitarmos

nossas práticas, colocá-las em diálogo com diferentes referenciais teóricos é fundamental para garantia de um fazer significativo.

Desta forma, o material aqui reunido pode, e deve, servir de ponto de partida para outros estudos, para subsidiar novas reflexões. A importância de conhecer o passado reside exatamente em melhor compreender o presente e poder entender o futuro como possibilidade. Nas palavras de Paulo Freire (1999 p.85): “ É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. (...) o meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”. Entender-se como sujeito que está no mundo e com o mundo é entender-se como sujeito que pode provocar mudanças, que tem a oportunidade de fazê-lo. Ou seja, nós, supervisores escolares, entendendo-nos como profissionais que estamos nas escolas, com as escolas, temos, diariamente, a possibilidade de fazermos a diferença com nossa intervenção ou com nossa omissão, pois “Ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra” (FREIRE, 1999, p.86).

Nesta tecitura certamente meus dedos não deram conta de unir todos os fios, e possivelmente, um ou outro ponto tenha ficado frouxo. Tenho consciência do inacabamento do texto, tanto quanto do meu inacabamento, pois “onde há vida, há inacabamento” (FREIRE, 1999, p.55). Não era minha intenção concluir a tecitura de forma definitiva, pois, acredito, ela não deve ser (e não foi!) tecida individualmente, sobretudo porque fala de práticas coletivas, e, portanto, reclama a presença de *um outro*. Durante todo o processo de construção *ouvi* a voz de Diego e repeti suas pa-

lavras pedindo “*me ajuda a olhar*”... agora, como palavras quase finais deste texto, ergo a minha voz e peço “*me ajuda a tecer*”...

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervvisorio ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: Princípios e práticas**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2002. p.11-55
- _____ (org). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ATO Institucional. In: **MIRADOR Internacional**. São Paulo: Encyclopedia Brittanica do Brasil Publ. 1976, V.4.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora LDA, 1994.
- BORDAS, Merion Campos. Pedagogia universitária na UFRGS: memórias. In: MOROSINI, Marília Costa [et al.]. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: FAPERGS/RIES, 2003. p. 131-136.
- BUENO, Silveira. **Minidicionário da língua portuguesa**. São Paulo: FTD, 2000.
- CASCINO, Fabio. Tecitura. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Dicionário em construção: Interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p.128-131.
- CHAGAS, Valnir. **O ensino de 1º e 2º graus: antes; agora e depois?** São Paulo: Saraiva, 1978.
- ESTEIO-RS. **Princípios da ação supervisora na perspectiva da proposta da Secretaria de Educação e Esporte de Esteio**. Esteio-RS. Esteio, 2001.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão educacional para uma Escola de Qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In RANGEL, Mary (org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2002b. p. 81-102
- FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.
- FREIRE, Paulo. Educação. O sonho possível. In BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org). **O educador: vida e morte**. 3.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983, p.89-101.
- _____. **Educação e mudança**. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1991

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. **Pedagogia da Conscientização**: Um legado de Paulo Freire à formação de professores. Porto Alegre: Edipucrs, 2001.

GALEANO, Eduardo. **O livro dos abraços**. 5. ed. Porto Alegre: L&PM, 1996.

GAYA, Lufre Araujo. **Esteio – Obra e progresso de um povo**. Esteio, Destaque, 1977. 2º volume.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 1999.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2000**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/>> Acesso em 18.maio.2005

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **As reformas na estrutura curricular de licenciaturas na década de 90**: um estudo de caso comparativo: UFRGS (Brasil) - UMCE (Chile). Porto Alegre: UFRGS, 2000. Tese de Doutorado.

LE Goff. **História e Memória**. 4.ed.Campinas,São Paulo:.Unicamp,1996

LIBÂNIO, José Carlos. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In PIMENTA, Selma Garrido (Coord.). **Pedagogia, ciência da educação?** 4.ed. São Paulo:Cortez, 2001. p.107-34.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In RANGEL, Mary (org.). **Supervisão Pedagógica**: Princípios e práticas. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002. p.69-80.

LÜCK, Heloísa. **Ação Integrada**: Administração, Supervisão e Orientação Educacional. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão Escolar**: da ação exercida à ação repensada. 2. ed. Porto Alegre: Age, 2002.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão Educacional**: a questão política. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Lea Pinheiro. O Pabaee e a supervisão escolar. in SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (org.). **Nove Olhares Sobre a Supervisão**. 9. ed. Campinas: Papirus, 2003. p.37-57.

PILETTI, Nelson. **História da educação no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1996.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional**: uma política sociológica – poder e conhecimento em educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

RANGEL, Mary (org.). **Supervisão Pedagógica**: Princípios e práticas. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2002.

RODRIGUES, Neidson. **Por uma nova escola**: o transitório e o permanente na educação. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987. 6ª ed.

ROESE, Mauro. A Metodologia do estudo de caso. In Cadernos de sociologia. **Pesquisa social empírica**: métodos e técnicas. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, v.9, 1998. p.189-200

SAVIANI, Dermeval . A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). **Supervisão Educacional para uma Escola de Qualidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-38

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Supervisão da Educação**: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (org.). **Nove Olhares Sobre a Supervisão**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 2003.

SILVA, Marcelo Kunrath. Uma introdução à história oral. In Cadernos de sociologia. **Pesquisa social empírica**: métodos e técnicas. Porto Alegre: PPGS/UFRGS, v.9, 1998. p.115-141

SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. **Supervisão Educacional**: uma reflexão crítica. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

URBAN, L. **Supervisão Educacional**: Sim ou Não? Revista de Educação da AEC (57). Brasília: AEC, 1985.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

ASSOCIAÇÃO DOS SUPERVISORES DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Lei 4412/01**. Regulamenta o exercício da profissão de supervisor educacional e dá outras providências. Porto Alegre, [2001]. Disponível em: <<http://www.assers.org.br/>>. Acesso em 01.jul.2005.

BRASIL. **Constituição** (1988). Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

_____. **Decreto Nº 19.851, de 11 de abr. de 1931**. Estatuto das Universidades Brasileiras e implementa a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes/>>. Acesso em 01. jun.2005

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília: v.134, nº 248, 23 dez. 1996.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. In: _____. Câmara dos deputados. **Breviário da legislação federal da educação e cultura.** Brasília: 1978. p. 180-187

_____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. In: _____. Câmara dos deputados. **Breviário da legislação federal da educação e cultura.** Brasília: 1978. p. 165-180

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa as normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. In: _____. **Ensino superior:** coletânea de legislação básica. Brasília: MEC/ Instituto nacional de estudos pedagógicos, [s.d.] p.73-92

_____. Parecer 252, de 11 de abril de 1969. Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de currículo e duração para o curso de graduação em Pedagogia. In: SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. **Supervisão Educacional:** uma reflexão crítica. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 79-94

_____. Resolução Nº 2, de 12 de maio de 1969. Fixa os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do curso de Pedagogia. In: SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. **Supervisão Educacional:** uma reflexão crítica. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 95-98

ESTEIO. **Constituinte Escolar:** Esteio 97-2000. Esteio-RS, [199_]

_____. Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Criança. **Carta Constituinte Escolar:** Esteio. Esteio-RS, [2000?]

_____. **Decreto de 22 de março de 1956.** Esteio-RS, 1956. Texto mimeografado.

_____. **Lei Municipal Nº 2861 de 11 de março de 1999.** Dispõe sobre a eleição direta para o cargo de diretor e Vice-Diretor e dá outras providências. Esteio-RS, 1999. Texto digitado.

_____. **Lei Municipal Nº 3410 de 27 de setembro de 2002.** Altera a Lei Nº 2861/99. Esteio-RS, 2002. Texto digitado.

_____. **Lei Municipal Nº 3.054 de 09 de agosto de 2000.** Dispõe sobre a instituição dos Conselhos Escolares. Esteio-RS, 2000. Texto digitado.

_____. **Lei Municipal Nº 3035 de 23 de junho de 2000.** Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Esteio, sobre o regime de trabalho e planos de salários dos membros do magistério municipal e dá outras providências. Esteio-RS, 2000. Texto digitado.

_____. **Lei Municipal Nº 3645 de 30 de dezembro de 2003.** Cria o programa Municipal Dinheiro Direto na Escola e dá outras providências. Esteio-RS, 2003. Texto digitado.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei Nº 10.576 de 14 de novembro de 1995.** Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/legislacao/>>. Acesso em 01.jun.2005.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES, Nilda (org.). **Educação e supervisão:** O trabalho coletivo na escola. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

FURASTÉ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico.** 13. ed. Porto Alegre: [s.ed.], 2004

HARGREAVES, Andy; et al. **Aprendendo a mudar:** o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Porto Alegre: Artmed, 2002

PIMENTA, Selma Garrido (coord). **Pedagogia, ciência da educação?** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (org). **Pedagogia e pedagogos:** caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma:** a política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PREFEITURA MUNICIPAL DE ESTEIO-RS. **Esteio – pensando no futuro, agindo no presente.** Agosto 2003.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia.** 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SMED. **O especialista em educação na perspectiva da escola cidadã.** Caderno Pedagógico, Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, nº 10, dez.1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

UNISC. **Reflexão e Ação.** Supervisão Escolar. V.08, nº 02, jul/dez. 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico:** Do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

APÊNDICE A – PREFEITOS(A) E SECRETÁRIOS(AS) DE EDUCAÇÃO
DE ESTEIO

PREFEITOS DE ESTEIO E SECRETÁRIOS(AS) DE EDUCAÇÃO

PREFEITO	PARTIDO	PERÍODO	SECRETÁRIO (A) DE EDUCAÇÃO	CARGO	PERÍODO	COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA
Luiz Alcício Frainer	PTB	28.02.1955 a 31.12.1959	Leda Boniatti Morais Saint'Elly S. Fonseca	Diretora da Instrução	28.02.1955 a 30.04.1956 07.05.1956	
			João Frainer Ivone Arnhold	Superintendente do ensino	02.05.1957 a 02.09.1957 a 23.04.1959	
Galvany Dornelles Guedes	PTB	31.12.1959 a 31.12.1963	Zoé Vieira Gomes Miriam Taffarel	Diretora de Ensino	01.01.1960 a 03.1961 03.1961 a 31.12.1963	
Adão Ely Johann	PTB	31.12.1963 a 31.01.1969	Mirian Taffarel Trois Jurity Guedes de Lima e Silva Natália Gomes Lopez	Diretora do Ensino	18.03.1963 a 30.12.1963 31.12.1963	Marlene Cutru-neo Clotilde Viegas Krieger
Clodovino Soares	MDB	31.01.1969 a 31.01.1973	Natália Gomes Lopez	Diretora do Ensino	31.01.1969 a 31.01.1973	Marlene Cutru-neo
Juan Pio Germano	MDB	31.01.1973 a 31.01.1977	Hilda Gavene Dias	Secretária de Educação	31.01.1973 a 31.01.1977	Clotilde Viegas Krieger
Clodovino Soares	MDB	31.01.1977 a 12.05.1982	Natália Gomes Lopez	Secretária de Educação	31.01.1977 a 12.05.1983	Marlene Cutru-neo
Lizandro de Araújo Filho	PDT	12.05.1982 a 31.01.1983	Marlene Cutru-neo	Secretária de Educação	12.05.1982 a 31.01.1983	Vera Lucia Pinheiro
Enéas Teredo Buscari	PDT	31.01.1983 a 31.12.1988	José Hauck	Secretário de Educação	31.01.1983 a 31.01.1986	Teresinha D Centena
			Enedir Pietsch Favero	Secretária de Educação	1987 a 1989	Alvina Deliza Spindler
Clodovino Soares	PDT	01.01.1989 a 31.12.1992	Marília Terezinha Dias Tim	Secretária de Educação	01.01.1989 a 31.12.1992	Magda Lia de Oliveira Klein
Getúlio Lemes Fontoura	PDT	01.01.1993 a 31.12.1996	Elba Veleda Von Ameln	Secretária de Educação	01.01.1993 a 31.12.1996	Marlene Fernandes
Vanderlan de Carvalho Vascon-selos	PSB	01.01.1997 a 31.12.2000	Dayanne Madalena Costa	Secretária de Educação	01.01.1997 a 31.03.2000	Carla Mantay
Vanderlan de Carvalho Vascon-selos	PSB	01.01.2001 a 05.04.2002	Magela Lindner Formiga	Secretária de Educação	31.03.2000	Amenaide C. Andrade
Sandra Beatriz Silveira	PSB	05.04.2002	Magela Lindner Formiga	Secretária de Educação	05.04.2002 a 31.12.2004	Amenaide C. Andrade

Obs.: Há algumas situações em que não é possível identificar determinadas datas. Por exemplo, há um decreto de nomeação da Sr^a Zoe Vieira Gomes em que não consta o dia de sua nomeação; não encontrei documento da primeira nomeação da Sr^a Natália Gomes Lopez, no entanto seu nome consta na relação de secretários ao final do governo.

APÊNDICE B – QUESTÕES PARA ENTREVISTAS

QUESTÕES PARA ENTREVISTA

Nome: _____

Função que desempenhou: _____

Período em que esteve na função: _____

Cite um evento marcante ocorrido durante sua administração (ou período de atuação na supervisão escolar). Por que foi significativo?

Qual o papel da supervisão escolar na época? (Quais as atribuições, principais tarefas, quais as orientações que recebiam os supervisores, como era o acompanhamento do trabalho da supervisão por parte da Secretaria Municipal de Educação...)

Quais as ações concretas que foram feitas durante a administração da qual você participou?

Faça uma apreciação da gestão.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Entrevistado(a)

Estou desenvolvendo uma pesquisa de Mestrado no PPGEDU/UFRGS, orientada pela Dra. Elizabeth Krahe sobre “A trajetória da supervisão escolar no município de Esteio”, com o objetivo de buscar as tendências que orientaram o trabalho pedagógico nestes 50 anos de existência do município, contribuindo para os estudos da Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e Prática com ênfase na Temática Formação de Professores.

A sua participação é muito importante, para isso solicito a sua autorização, abaixo assinada para participar de entrevista gravada em fita cassete e para publicação dos resultados obtidos. O seu nome poderá ser divulgado na pesquisa e as informações coletadas serão utilizadas apenas para fins do estudo. Você poderá retirar-se do estudo a qualquer momento. As fitas gravadas serão desgravadas após o término desse estudo.

Desde já agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para qualquer esclarecimento.

Telefones para contato: Mestranda Lucia Hugo Uczak - 92226909
Orientadora Dra. Elizabeth Krahe - 33163099

DECLARAÇÃO

Eu de-
claro que fui esclarecido(a) sobre os objetivos e justificativas deste estudo de forma clara e detalhada e que concordo em participar da entrevista.

- Autorizo a publicação de meu nome e cargo no referido estudo.
 Não autorizo a publicação de meu nome e cargo.

Data: ____/____/____

Assinatura Participante: _____

Assinatura Pesquisadora: _____