

UNISAL

João Batista dos Santos

A Ação Supervisora no contexto da Escola Aprendiz:
por uma Educação de Qualidade.

Americana

2013

UNISAL

João Batista dos Santos

A ação supervisora no contexto da Escola Aprendiz:
por uma Educação de Qualidade.

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Centro Universitário Salesiano, sob a orientação do Professor Doutor Antonio Carlos Miranda.

AMERICANA

2013

F235a Santos, João Batista dos

A ação supervisora no contexto da escola aprendente: por uma educação de qualidade. / João Batista dos Santos – Americana: UNISAL, 2013.

87f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Salesiano - UNISAL – SP

Orientador (a): Prof. Dr. Antonio Carlos Miranda

Inclui Bibliografia.

1. Ação Supervisora. 2. Qualidade na educação. 3. Educação – São Paulo - Brasil I. Título. II. Autor

CDD 370.13

Catálogo: Bibliotecária Carla Cristina do Valle Faganelli CRB 104/2012
UNISAL: Unidade de Ensino de Americana

Autor: João Batista dos Santos

Título: A ação supervisora no contexto da Escola Aprendiz.
Por uma Educação de Qualidade

Dissertação apresentada como exigência parcial para a
obtenção do grau de Mestre em Educação do curso de
Mestrado em Educação Sociocomunitária do Centro
Universitário Salesiano de São Paulo.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em 05/06/2013, pela
comissão julgadora:

Prof. Dra. Regiane Aparecida Rossi Hilckner

Prof. Dr. Francisco Evangelista

Prof. Dr. Antonio Carlos Miranda

Americana

2013

Dedico à Dona Lourdes, mãe e mestra

Ao meu pai Miguel (in memoriam)

Às amadas Lídice e Sophia, razões de vida

Aos mestres e companheiros do Unisal e Supervisão

Aos familiares, amigos e educandos

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a DEUS, que me possibilitou realizar este trabalho.

À minha amada mãe, maior incentivadora e meu grande exemplo de busca de sabedoria em Deus.

Aos meus irmãos salesianos e a todos os professores, companheiros de profissão, que contribuíram para o meu enriquecimento cultural ao longo desses anos de pós-graduação.

Em especial ao meu orientador, mestre e amigo Prof. Dr. Antonio Carlos Miranda, pelo apoio, conversas e discussões no processo de elaboração desta dissertação, pelo exemplo de educador que respeita e faz o educando progredir em sabedoria e que propiciou uma contribuição extremamente importante e positiva nesta fase da minha vida acadêmica.

Homenagem especial ao meu irmão José (“Zé Couve”) e ao Monsenhor Tarcísio
por serem exemplos de vida e de dedicação.

*“...Não nos envergonhamos absolutamente
nada de dizer que em muitos pormenores
do nosso trabalho somos ainda imaturos,
continuamo-lo a ser e não pode ser de outro
modo. ...O mais importante é não temer os erros
e atuar com audácia.”*

Anton S. MAKARENKO. Problemas da Educação Escolar. p. 09 (*Intervenção pronunciada por Makarenko no Instituto Pedagógico de Kharkóv em 9 de março de 1939 pouco antes de sua morte.)

RESUMO

A ação supervisora tendo em vista o contexto de sociedade aprendente em que vivemos, necessariamente exige uma postura mais pedagógica junto às escolas. Como supervisor de ensino, preocupado em contribuir para uma educação de qualidade que favoreça uma efetiva aprendizagem, procuro orientar esta pesquisa para o foco pedagógico. Como tornar a ação supervisora mais eficaz, num contexto de gestão democrática, com foco no pedagógico, considerando as dificuldades que a educação atual apresenta? Em nossos dias, em que o conhecimento é um instrumento imprescindível de sobrevivência, todo e qualquer educador que se preze deve favorecer a realização do indivíduo pessoalmente, contribuindo para sua integridade, e socialmente, despertando a consciência política para a transformação da sociedade. Ao pensar no contexto de Escola Aprendente é de suma importância refletir sobre o sentido de mudança de mentalidade priorizando a aprendizagem. Cada um aprende a seu tempo. Garantir uma aprendizagem de qualidade requer compreensão do papel de cada ator no exercício de sua função dentro do sistema educativo, com sentido de cooperação, pois é tarefa de todos garantirem qualidade educativa. A presença do supervisor de ensino, enquanto professor de professores, torna-se fundamental nessa compreensão de busca de qualidade educativa. Este deve ser especialista na visão global do sistema para apontar melhores caminhos na efetivação dessa busca. A ideia de educação de qualidade precisa ser fortalecida como direito social e não como produto, serviço ou mercadoria. É direito do cidadão e dever do Estado e da Família.

Palavras Chaves: Ação Supervisora, Escola Aprendente, Qualidade na Educação, Gestão Democrática.

ABSTRACT

In view of the learning process inserted in the society that we live, the supervisor action necessarily requires a more pedagogic posture with the schools. As an educacional supervisor worried about building a qualified education that fulfill the apprenticeship, I pursue to approach this research on its pedagogic focus. Bearing in mind the difficulties that the current educacional system presents, it's relevant to question how to make the supervisor action become more efficient in the context of a democratic management. Considering that knowledgment nowadays is an indispensable instrument, any educator must provide to the student a personal realization, contributing to his integrity and rouse his political awareness in order to transform the society. When we think in the School that is always in a learning process, it's extremely important to reflet upon the meaning of mentality changing that prioritizes the learning process. Each one learns in due time. Ensuring a quality aprendice requires a complet understanding of roles in everyone functions inside the educacional system in order to cooperate others, because it's everyone responsibility to guarantee educacional quality. The presence of an education supervisor as an educator of all teachers becomes fundamental in this search for an educacional quality. He must have a global vision of the system to point better ways in the effectiveness of this search listed above. The idea of an educational quality has to secure as a social right and not as a product, service or goods. It's not only a citizen right, but the State's and family's obligation to provide it.

Key words: Supervisor Action, Learner School, Quality in the Education, Democratic Management

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Capítulo I - Perspectiva Educacional.....	14
1.1 Trajetória Pessoal.....	14
1.2 O princípio da mudança educacional e a escola aprendente.....	16
A ambivalência da mudança educacional.....	16
O significado subjetivo da mudança educacional.....	17
A realidade objetiva da mudança educacional.....	19
O que é mudança na prática.....	19
O significado compartilhado e a coerência de programas.....	20
Visões do processo de mudança.....	21
Os elementos da mudança bem sucedida.....	22
1.3 O tempo cronológico x tempo kairológico.....	22
1.4 Relação Sociedade Aprendiz e Escola Aprendiz.....	25
Capítulo II - Sobre a Qualidade na Educação.....	27
2.1 O princípio da qualidade na ação docente.....	30
2.2 O princípio da qualidade do ensino-aprendizagem na ação discente.....	37
Entraves na relação escola e cidadania.....	37
A positiva relação escola e formação cidadã.....	40
2.3 O princípio da qualidade na estrutura escolar.....	42
2.4 O princípio da qualidade na ação dos gestores educacionais.....	46
2.5 Gestão participativa e princípio de humanização.....	47
Capítulo III - Sobre a ação supervisora – enfoque pedagógico.....	50
3.1 Histórico da ação supervisora.....	50
3.2 Sobre a ação supervisora no Estado de São Paulo.....	55
3.3 Sobre a visão da ação supervisora atual.....	57

Considerações finais.....	66
Referências Bibliográficas.....	72
Anexo I – Atribuições do Supervisor de Ensino – Resolução SE 70/2010...	78
Anexo II – Questionário.....	86

INTRODUÇÃO

*"Ninguém escapa da educação.
Em casa, na rua, na igreja ou na
escola, de um modo ou de muitos
todos nós envolvemos pedaços da
vida com ela: para aprender, para
ensinar, para aprender-e--
ensinar. Para saber, para fazer,
para ser ou para conviver, todos
os dias misturamos a vida com a
educação. Com uma ou com
várias: educação? Educações.*

Carlos Rodrigues Brandão

Toda educação possui finalidades. Educar, para quê? O ser humano passa a vida sendo educado. Ensinando e aprendendo.

Como supervisor de ensino da Rede Estadual de Ensino de São Paulo, locado na Diretoria de Ensino – Região de Sumaré, consciente da responsabilidade de meu cargo e função em prol de uma educação de qualidade junto à escola pública, deparei-me com um grande desafio: como tornar a ação supervisora mais eficaz, num contexto de gestão democrática, com foco no pedagógico, considerando as dificuldades que a educação escolar atual apresenta?

Dados estatísticos revelam que, no estado de São Paulo, praticamente a totalidade de crianças e jovens, em idade escolar, têm acesso à educação sistemática, escolar. Contudo, a realidade da aprendizagem eficaz revela uma situação preocupante: os alunos não conseguem aprender com qualidade educativa. Passam boa parte da vida na escola e não assimilam adequadamente o

que lhes é proposto como elemento fundante e promotor de uma vida mais saudável e consciente.

A permanência na escola, com uma qualidade de aprendizagem defasada, causa desconforto e angústia aos educadores que se preocupam com uma educação que leve à libertação e à construção do ser cidadão enquanto sujeito ativo na sociedade democrática.

A responsabilidade para com uma mudança estrutural do que está proposto e tendo em vista uma qualidade melhor no ensino-aprendizagem, no ambiente escolar, é de todos, principalmente daqueles que se entendem como educadores profissionais.

A presente dissertação quer refletir a disposição de fazer com que a ação supervisora venha contribuir para uma ação pedagógica e transformadora desta realidade, tendo em vista um ensino de melhor qualidade e uma aprendizagem mais efetiva. Esta disposição reflete a visibilidade da importância da educação escolar que está na agenda do dia de todos os segmentos sociais. A educação tornou-se imprescindível até mesmo de grupos sociais que, por longa data, a receavam e por isso impediam sua disseminação. Hoje, não há quem não saiba da importância e da necessidade do acesso aos conhecimentos e às competências que só a educação escolar pode propiciar para qualquer modalidade de inserção social.

Dentro do campo da ação supervisora, com uma reflexão crítica da lei, pretendo oferecer elementos que auxiliem na busca de conteúdos e de metodologias que proporcionem uma melhor qualidade educativa, embasando-me principalmente nos pressupostos e documentos oferecidos pela Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo e em alguns teóricos da pedagogia contemporânea.

Considerando que a responsabilidade para com uma educação de qualidade é de todos, nada mais interessante do que partir da idéia de que somos integrantes de uma Escola Aprendiz. Todos somos sujeitos de conhecimento, em processo de mudança de mentalidade. É o que considero na primeira parte de minha dissertação. Para tal fundamentação começo explicitando minha trajetória pessoal no campo educativo ilustrando meu interesse de compartilhar experiências

e revelando meu entendimento do que considero como mudança oportuna e necessária enquanto conceito.

A educação escolar, objeto de minha pesquisa, conta com protagonistas bem definidos: professores, alunos, pais e equipe de suporte pedagógico. Que qualidade educativa busca-se nesses atores? A segunda parte da pesquisa, com fundamentos que explicitam a busca de qualidade nas ações destes atores, quer refletir esta preocupação.

E, por fim, com conhecimento mais profundo do significado da ação supervisora, a terceira parte desta dissertação, procura revelar estratégias e metodologias que contribuam para uma educação com mais qualidade. Interessante reforçar neste aspecto que nossos problemas educacionais são função de nossa falta de visão educacional, daí o esforço de, nesta parte da dissertação deixar claro o que pretendo com a ação supervisora, numa perspectiva pedagógica.

CAPÍTULO I

PERSPECTIVA EDUCACIONAL

1.1 – Trajetória Pessoal

Iniciei minhas atividades escolares de maneira sistematizada no ano de 1975, em São Luiz do Paraitinga. A partir de 1979 minha formação assumiu uma trajetória especial com estudos realizados nas escolas salesianas, cuja missão no mundo, é atender às expectativas da juventude e sua educação formativa.

Foram 21 anos de estudos nesta respeitável instituição que moldaram minha personalidade e significaram minha existência como educador.

Como professor, lecionei no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior. Posteriormente vivenciei o serviço de coordenação pedagógica e direção escolar que me ajudaram muito numa visão mais ampla e complexa do ato de educar.

A experiência neste campo de trabalho fez aparecer dúvidas e dificuldades quanto à eficiência e eficácia do trabalho pedagógico e propiciou uma visão de necessidade de maior trabalho coletivo. Neste momento histórico pessoal tomei contato com o trabalho do supervisor de ensino procurando atender às demandas legais.

Todas estas experiências no campo escolar me ajudaram a perceber que as pessoas, em suas funções, enxergam a mesma escola de maneiras distintas.

Hoje, atuando como supervisor de ensino, aprovado no concurso de provas e títulos no ano de 2008, para o exercício do cargo de supervisor de ensino do sistema educacional paulista, tendo ingressado em janeiro de 2011 na Diretoria de Ensino da Região de Campinas Oeste, tendo sido removido à Diretoria de Ensino da Região de Sumaré e em seguida à Diretoria de Ensino da Região de Americana, meu atual campo de trabalho, procuro estar presente nas escolas, do setor que está sob minha responsabilidade, bem como ouvir as equipes escolares, na tentativa de identificar suas necessidades para orientar e propor reflexões e ações.

Além do trabalho de supervisor, ministro aulas junto ao ensino superior, no setor de graduação, do Centro Unisal, o que me proporciona contato e leitura dos temas atuais presentes no debate sobre a educação.

A procura pelo Mestrado foi o caminho que encontrei para aprofundar os estudos e, por meio da pesquisa, dar voz e compreender melhor a profissão de educador que escolhi e exerço com responsabilidade e compromisso.

Por meio desta pesquisa proponho-me a oferecer ao leitor a possibilidade de compreender a prática do supervisor de ensino, associando-a a seus fundamentos e na perspectiva de ação pedagógica. Isabel Alarcão (2001 apud RANGEL, 2010, p. 07) ao enfatizar a inserção do supervisor no coletivo da escola afirma “ao superpoder orientador e controlador contrapõe-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma co-construção, com os professores, do trabalho diário de todos na escola. O supervisor passa, assim a ser parte integrante do coletivo dos professores, e a supervisão realiza-se em trabalho de grupo.”

Já Elma Lima (2001 apud RANGEL, 2010) diz que a supervisão poderá ser uma grande aliada do professor na implementação dos parâmetros curriculares nacionais. Nesse sentido, reconhece-se a necessidade de que o supervisor e o professor sejam parceiros, com posições e interlocuções definidas e garantidas na escola.

E, por fim, no intuito de inserir o leitor no contexto das influências teóricas que embasam minha reflexão nesta pesquisa faço-me valer do pensamento de Naura Ferreira (2009): “o trabalho dos profissionais da educação – em especial da supervisão educacional – é traduzir o novo processo pedagógico em curso na sociedade mundial, elucidar a quem ele serve, explicitar suas contradições e, com base nas condições concretas dadas, promover necessárias articulações para construir alternativas que ponham a educação a serviço do desenvolvimento de relações verdadeiramente democráticas.”

O aspecto legal da função supervisora, a que me refiro, nestas linhas de minha dissertação, é fundamentado atualmente pela Lei Complementar (LC) 836/97 (SÃO PAULO, 1997), em seu artigo 4º, no qual o supervisor de ensino é enquadrado como classe de “Suporte Pedagógico”, na Res. SE 70/2010 e pelo

Decreto 57141/2011, em seu artigo 72, que traça o perfil deste profissional, baseado em atribuições e no domínio de competências. Ele é propositor e executor partícipe de políticas educacionais e elemento de articulação e mediação entre as políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes pública e privada (SÃO PAULO, 2002).

1.2 - O princípio da mudança educacional e a escola aprendente

- **A ambivalência da mudança educacional**

Uma ação supervisora, com finalidade pedagógica, para atender a questão da qualidade educacional, necessita aplicar uma série de transformações em toda a estrutura educativa. Transformações concebidas como mudanças subjetivas e objetivas. Humanas e estruturais. Isto porque, como afirma Janete Azevedo (2009), há uma persistência de um padrão educacional excludente e seletivo, que acaba por negar, ainda hoje, o direito à escolarização básica de qualidade à grande parte da população.

Vamos compreender, inicialmente, o sentido da mudança para que esta seja eficaz. Utilizarei como parâmetro a reflexão que Michael Fullan (2009) faz em seu livro *O significado da mudança educacional*, capítulo 02.

“Estamos tão acostumados com a presença de mudanças que raramente paramos para pensar o que a mudança realmente significa quando a estamos vivenciando no âmbito pessoal. Mais importante, quase nunca paramos para pensar o que ela significa para outras pessoas ao nosso redor que possam estar em situações de mudança.”
(FULLAN, 2009, p. 30)

Marris (1975 apud FULLAN, 2009) afirma que toda mudança real envolve perda, ansiedade e luta. A resposta à mudança é caracteristicamente ambivalente. Sempre há reação às novas experiências, fazendo com que as pessoas sejam capazes de atribuir significado pessoal às experiências, independentemente do quanto possam ser significativas para os outros.

O caráter ambivalente da mudança nos diz que ela pode ocorrer porque é imposta a nós ou porque participamos voluntariamente dela. Em ambos os casos,

o significado da mudança raramente ficará claro no início, e a ambivalência permeará a transição.

Por outro lado, dentro desta transição, por mais razoável que sejam as mudanças propostas, o processo de implementá-las ainda deve permitir que o impulso de rejeição se liberte.

Schon (1971 apud FULLAN, 2009) afirma que toda mudança real envolve “atravessar as zonas de incerteza... a situação de estar no mar, de estar perdido, de confrontar mais informações com as quais se pode lidar”.

A mudança real, seja desejada ou não, representa uma experiência pessoal e coletiva séria, caracterizada por ambivalência e incerteza. Se a mudança funciona, ela pode resultar em um sentido de domínio, realização e crescimento profissional. As ansiedades da incerteza e as alegrias do domínio são centrais para o significado subjetivo da mudança educacional e o seu sucesso ou fracasso.

- **O significado subjetivo da mudança educacional**

Fullan tem como propósito estabelecer a importância e o significado da realidade subjetiva da mudança. Para isso usa exemplos tirados do mundo do professor. Afirma que o quadro é de desenvolvimento limitado da cultura técnica, ou seja, os professores não têm certeza de como podem influenciar os alunos, e mesmo de se estão sequer tendo alguma influência.

As decisões relacionadas com o ensino muitas vezes são tomadas de forma pragmática, como tentativa e erro, com pouca chance de reflexão ou pensamento com uma base racional.

Eles sentem constantemente uma crítica falta de tempo. E existem poucas oportunidades de aprendizagem intensiva e contínua para os professores, individualmente ou em conjunto, para adquirir com profundidade novos conceitos e habilidades.

Huberman (1983 apud FULLAN, 2009) sumariza a “pressão da sala de aula”, que exerce influência diária sobre os professores.

- A pressão por imediatez e concretude

- A pressão por multidimensionalidade e simultaneidade
- A pressão para adaptar-se a condições inconstantes ou imprevisibilidade
- A pressão por envolvimento pessoal com os estudantes

“Essa “pressão da sala de aula” , segundo Huberman, afeta os professores de diversas maneiras: atrai seu foco para os efeitos do dia-dia ou uma perspectiva de curto prazo; isola-os de outros adultos, especialmente de interações significativas com os colegas; esgota a sua energia, bem como limita suas oportunidades de reflexão.”
(FULLAN, 2009, p. 34)

Certas capacitações de professores, com o propósito de melhorar a aprendizagem destes profissionais, mostram-se superficiais. Grande parte do dinheiro é gasto com sessões e workshops que costumam ser intelectualmente superficiais, desconectadas de questões profundas relacionadas com o currículo e a aprendizagem, fragmentadas e nada cumulativas.

Outro dado importante é que as normas de cooperação entre os professores são fracas, e que a cooperação não resulta necessariamente em melhoras. Ela deve ser concentrada e sustentada.

Estes dados acima revelam que as estratégias empregadas não tiveram força suficiente para criar um novo significado, habilidades e comprometimento que fossem compartilhados entre um grande número de educadores.

Outros estudos de tentativas de mudança mostram que nem todos os professores experimentam sequer o conforto da falsa clareza. Falta clareza quando as pessoas pensam que mudaram, mas apenas assimilaram os ornamentos superficiais da nova prática.

Ou seja, as estratégias existentes não alcançam o significado e a motivação dos professores em seu cotidiano. Duas conclusões básicas podemos tirar com esta afirmação:

Em primeiro lugar, a mudança sempre fracassará até que encontremos um modo de desenvolver infraestruturas e processos que envolvam os professores no aprimoramento de novos conhecimentos, habilidades e compreensões.

Em segundo lugar, não estamos falando de significados superficiais, mas de um significado profundo sobre novas abordagens e ensino e aprendizagem. O significado não virá facilmente com esse objetivo e com as culturas e condições existentes.

- **A realidade objetiva da mudança educacional**

Do ponto de vista objetivo, é possível esclarecer o significado de uma mudança educacional identificando e descrevendo as suas dimensões separadas.

O conceito de realidade objetiva é um conceito enganoso. A realidade sempre é definida por indivíduos e grupos. Porém, os indivíduos e grupos interagem para produzir fenômenos sociais, que existem fora de qualquer indivíduo. Existe o perigo de que a realidade objetiva seja apenas o reflexo dos produtores da mudança e, assim, seja uma simples versão glorificada de suas concepções subjetivas.

- **O que é a mudança na prática?**

A implementação da mudança educacional envolve uma “mudança na prática”.

A dificuldade em mostrar como acontece a mudança, na prática, é que a mudança educacional não é uma entidade única. A inovação é multidimensional, e existem, segundo Michael Fullan, pelo menos três componentes ou dimensões em jogo na implementação de qualquer novo programa ou política: O possível uso de materiais novos ou revisados; o uso possível de novas abordagens de ensino; a possível alteração de crenças.

A mudança deve ocorrer na prática nas três dimensões para que tenha uma chance de afetar o resultado. De fato, as inovações que não incluem mudanças nessas dimensões provavelmente não são mudanças significativas.

É possível mudar “na superfície” endossando certos objetivos, usando materiais específicos e até imitando o comportamento sem entender especificamente os princípios e a base racional para a mudança.

A questão final, é claro, é o quanto as três dimensões da mudança são essenciais. O uso de novos materiais já pode cumprir certos objetivos educacionais, mas parece óbvio que desenvolver novas habilidades e abordagens de ensino e entender conceitualmente o que e por que algo deve ser feito, e com qual finalidade, representam uma mudança muito mais fundamental e, assim, levará muito mais tempo para se realizar, mas haverá um impacto muito maior quando realizado.

O problema para a implementação, então, não é apenas que os professores “aprendam a fazer”, mas que eles aprendam a base teórica, o conhecimento ausente sobre por que estão fazendo o que estão fazendo.

Em outras palavras, as mudanças e crenças na compreensão, são a base para alcançar uma reforma duradoura. Talvez valha a pena repetir que são necessárias mudanças na prática atual ao longo das três dimensões para que se alcance o resultado pretendido.

- **O significado compartilhado e a coerência de programas**

Uma mudança torna-se mais significativa quando envolve participação conjunta e não somente ação individualizada. É claro que adquirir significado é um ato individual, mas o seu valor real para a aprendizagem estudantil ocorre quando o significado compartilhado é alcançado entre um grupo de pessoas que trabalha em conjunto. Nisto se revela e se conhece o valor da cooperação e os efeitos debilitantes do isolamento.

O significado compartilhado entre os professores e outros caracterizava as escolas que melhoravam constantemente. Quanto mais pessoas são envolvidas no processo, de modo consciente, maior efetividade se consegue nas ações que visam a melhoria da qualidade educativa. Contudo, as interações entre professores provavelmente serão fracas, a menos que sejam acompanhadas por compromissos morais.

Além do comprometimento moral compartilhado, a busca de significado envolve constantemente o refinamento do conhecimento. As culturas cooperativas, via de regra, convertem o conhecimento tácito em conhecimento compartilhado por meio da interação. A mudança educacional envolve dois

aspectos principais: quais mudanças implementar (teorias da educação) e como implementá-las (teorias da mudança).

Independentemente de se estar lidando com um projeto específico de mudança ou de abordar uma mudança na cultura de uma instituição; de se estar situado local, regional ou nacionalmente – entender a dinâmica dos processos de mudança é absolutamente crucial.

Os agentes de mudança bem-sucedidos aprendem a ser humildes. O sucesso não significa apenas estar certo, mas envolver grupos e indivíduos diversos que provavelmente terão muitas versões diferentes sobre o que é certo ou errado.

- **Visões do processo de mudança**

Dewey (apud FULLAN, 2009) disse que as pessoas não aprendem fazendo, mas pensando sobre o que estão fazendo.

“os líderes se concentram no futuro e em todos os benefícios que estarão fluindo para eles e para a organização. As pessoas se prendem ao presente, concentrando-se nos custos em vez de nas recompensas da mudança” (FULLAN, 2009, p. 49).

Howard Gardner (apud FULLAN, 2009) diz que o mais importante a fazer para mudar a cabeça de alguém é conectar a pessoa com a própria realidade como ponto de partida para a mudança.

Em termos gerais, a solução para motivar os indivíduos é estabelecer a mistura certa de rigidez e flexibilidade ou, de forma mais precisa, embutir as duas na cultura interativa da organização.

- **Os elementos da mudança bem sucedida**

Na opinião de Michael Fullan existem 10 ideias básicas para concentrar nossos esforços e obter um sucesso maior em grande escala.

- 01) Defina acabar com a disparidade como o objetivo geral.
- 02) Atente-se inicialmente aos três elementos básicos
- 03) Aja com base na dignidade e sentido de respeito às pessoas

04) Certifique-se de que as melhores pessoas estejam trabalhando com o problema

05) Reconheça que todas as estratégias de sucesso tem base social, e são voltadas para a ação – mudar fazendo, em vez de um planejamento elaborado.

06) Parta da premissa de que a falta de capacidade é o problema inicial e trabalhe continuamente nessa linha.

07) Mantenha o curso com a continuidade da direção, amparando as lideranças.

08) Construa a contabilização interna ligada à contabilização externa.

09) Estabeleça condições para a evolução da pressão positiva.

10) Use as nove estratégias anteriores para construir confiança pública.

1.3 – O tempo cronológico x o tempo kairológico – a aprendizagem processual

Outro conceito de profundo significado para a efetivação de melhor qualidade na ação educativa, diz respeito ao tempo de aprendizagem. Ao nos referirmos a uma ação pedagógica contextualizada e dirigida ao educando transformando seu pensar e agir de modo eficiente e eficaz, na realidade em que se encontra, cabe um olhar especial sobre o pensamento de Hugo Asmann (1999), em seu livro *Reencantar a Educação*, quando se refere ao tempo pedagógico e sua perspectiva kairológica. Ou seja, é importante compreender o tempo de aprendizagem a partir do sujeito que aprende e sua realidade histórica.

O paradoxo do tempo: Chronos versus Kayrós

Para entender melhor qual é a visão do tempo e, em decorrência, do mundo e da vida que entrou em crise, convém recordar, ainda que brevissimamente, a relação profunda entre o tempo do relógio e a racionalidade moderna. O predomínio do tempo “contado” (tempo cronológico) sobre o tempo vivido (Kairós) se implantou lentamente, especialmente desde a Idade Média e tornou-se um aspecto fundamental da racionalidade científica e da organização social na modernidade. A crise da modernidade é também uma crise da sua

concepção do tempo. A pós-modernidade postula vagamente que se resgate também o kairós, talvez até acima do chronos.

Não é humano querer aprisionar a experiência temporal na exatidão dos relógios, porque os relógios não marcam temporalidades vivenciais. Por outra parte, vivemos imersos em tempos medidos e é preciso que isso seja tomado em conta. Como conjugar esses dois aspectos tão diferentes da nossa relação com o tempo em tempos de hipermodernidade?

Para Asmann (1999) é importante ligar a questão do tempo com a pedagogia. O contexto em que se insere, na sua reflexão, é a transição da modernidade à pós-modernidade. Diz ele que é de bom tom, neste contexto, apontar diretamente para os novos espaços do conhecimento. A realidade, em que se embasa para apresentar estas reflexões, surgiu de uma série de documentos importantes da União Européia sobre o impacto das novas tecnologias no mercado de trabalho e na transformação do papel da educação. Seu eixo temático se refere a novas estratégias educacionais requeridas pela transição para a Sociedade da Informação.

A sua opção de afunilamento é a seguinte: 1) visar diretamente, como ponto de chegada, a ligação entre as novas experiências do espaço e do tempo e os processos pedagógicos; 2) acentuar a influência das novas tecnologias eletrônicas, nesse redimensionamento das temporalidades.

A grande questão é: como agenciar nossos tempos do relógio e nossos tempos intensos para que a equação resultante seja mais ou menos a seguinte: “dar-nos tempo” a nós mesmos para saber viver, e dar aos demais os tempos solidários que a sua dignidade humana nos pede?

Algumas distinções importantes, segundo Asmann (1999), é que em primeiro lugar, é fundamental estabelecer uma distinção clara entre dados, informação e conhecimento. Em segundo lugar, é importante destacar que, com as novas tecnologias da informação da comunicação, os processos de aprendizagem se difundem para todos os âmbitos da sociedade. Em terceiro lugar, a nova realidade, como sociedade aprendente ou sociedade da informação cria uma espécie de campo semântico. Por exemplo: o advento da sociedade da informação é a mudança mais fundamental do nosso tempo; daí decorre uma mudança

fundamental no mercado de trabalho e na sociedade como um todo; precisa-se de uma nova cultura industrial e organizacional caracterizada pela flexibilidade, confiança, empenho e capacidade de antecipar e gerir a mudança.

Neste contexto apresenta-se o grande paradoxo temporal: as pessoas têm, com efeito, cada vez mais tempo disponível, com o aumento da longevidade e a diminuição do tempo de trabalho, mas há uma sensação crescente de falta de tempo e de restrições temporais. As tecnologias da informação são economizadoras de tempo, mas também devoram tempo (cronofagia): o que faz que sempre esteja em busca de tempo faltante.

Uma nova noção do tempo está impregnando aos poucos todo o sistema. Um novo conceito de tempo, e não só do cronológico, já faz parte da concepção da qualidade. O conceito de Qualidade Total significa também compactação temporal da eficiência. Mas ao mesmo tempo se postula a empresa flexível.

Asmann (1999) reforça, porém, que chegou o momento de superar visões puramente crítico-negativas da assim chamada razão instrumental. Ela também tem aspectos irrenunciáveis. O problema é como tirar-lhe a hegemonia para integrá-la num projeto de sociedade onde caibam todos.

1.4 – Relação Sociedade Aprendiz e Escola Aprendiz – Todos aprendizes

Após a reflexão da relação tempo kairológico com processo de aprendizagem, no pensamento de Hugo Asmann (1999), cabe neste momento, ainda que a título de simples informação, destacar a influência da pedagogia freireana, que favorece, no entender de Moacir Gadotti (2002), uma melhor compreensão do significado de aprender dentro do ambiente escolar. Entendo, assim, que o processo de mudança, tão necessário segundo Fullan (2009), conecta-se com o tempo vivencial ou kairológico, conceito que de acordo com Asmann (1999), é imprescindível na aceção de uma educação transformadora.

Diz Gadotti (2002) que a educação contemporânea está marcada pela questão do conhecimento, e este tornou-se peça chave para entender a própria sociedade atual. Hoje as teorias do conhecimento estão centradas na aprendizagem, no ato de aprender, de conhecer. E o ato de conhecer, segundo Paulo Freire (apud GADOTTI, 2002), atende às seguintes teses:

- 1) Conhecer é construir categorias de pensamento, é “ler o mundo e transformá-lo”.
- 2) Só é possível conhecer quando se deseja, quando se quer, quando nos envolvemos profundamente no que apreendemos. No aprendizado, gostar é mais importante do que criar hábitos de estudo, por exemplo.
- 3) Frente à disseminação e à generalização do conhecimento, é necessário que a escola e o professor, a professora, façam uma seleção crítica da informação.
- 4) Conhecer é importante porque a educação se funda no conhecimento e o conhecimento na atividade humana. Para inovar é preciso conhecer.
- 5) Antes de conhecer o sujeito se interessa por... é “curioso”, é “esperançoso”. Daí a necessidade da motivação, do encantamento.
- 6) Finalmente, diz Paulo Freire (apud GADDOTTI, 2002): “Ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo. Todos nos educamos em comunhão. Todos podem conhecer. Todos podem ensinar e aprender.”

Mas para nós educadores não basta saber como se constrói o conhecimento. Nós precisamos dominar outros saberes da nossa difícil tarefa de ensinar. Precisamos saber o que é e, sobretudo, como aprender. E Moacir Gadotti (2002) reúne sete teses sobre esse tema:

- 1) Aprendemos a vida toda. Não há tempo próprio para aprender.
- 2) Aprender não é acumular conhecimento. Aprendemos história não para acumular conhecimentos, datas, informações, mas para saber como os seres humanos fizeram a história para fazermos história.
- 3) O importante é aprender a pensar (a realidade, não pensamentos), aprender a aprender.
- 4) É o sujeito que aprende através da sua experiência. Não é um coletivo que aprende.
- 5) Aprende-se o que é significativo para o projeto de vida da pessoa. Aprende-se quando se tem um projeto de vida.
- 6) É preciso tempo para aprender e para sedimentar informações. Não dá para injetar dados e informações na cabeça de ninguém. Exige-se também disciplina e dedicação.
- 7) Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

O êxito do ensino, assim, não depende tanto do conhecimento do professor, mas da sua capacidade em “fazer aprender”. E este argumento diz respeito a todos os atores envolvidos no processo educacional de uma comunidade que se intitula aprendente. Realidade característica de todos os momentos e lugares contemporâneos, que nos exige olhar atento e perspectiva reflexiva constante.

CAPÍTULO II

SOBRE A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO

No primeiro capítulo fiz referência à trajetória pessoal mostrando que o caminho percorrido na educação impulsionou-me a buscar elementos duradouros que embasam meu entendimento do que pretendo como educação de qualidade. Referi-me também à compreensão do conceito de mudança educacional, pois a busca por qualidade exige mudança de mentalidade numa sociedade marcada pelo consumismo inveterado, com um mundo de informações descartáveis. Só que mudança de mentalidade exige sacrifício e compromisso coletivo. Fiz questão de adentrar-me na compreensão de tempo, segundo o pensamento de Hugo Asmann (1999), pois sua reflexão ajuda-nos a entender melhor como chegar à qualidade de ensino, considerando o tempo vivencial, sem perder de vista o tempo medido, tempo cronológico.

Ora, desde o início de minha dissertação penso em oferecer elementos que fundamentem uma ação supervisora, com traços pedagógicos, em busca da qualidade educacional.

Neste segundo capítulo pretendo refletir sobre o entendimento do que significa qualidade educacional. Como diz Freitas (2011), se pretendemos ter um sistema educacional de qualidade, o primeiro passo é um amplo debate sobre o que entendemos por esta qualidade e qual o projeto formativo que temos a oferecer à juventude.

Compreendo que o termo Qualidade na Educação pode ser visto e entendido como um slogan, que de tão repetido, pode perder sua força como instrumento de mudança, uma vez que pessoas podem utilizar-se deste termo sem se posicionar corretamente explicitando suas intenções, suas ideologias, porque dificilmente alguém se colocará contra este princípio.

De minha parte, porém, ao me deter sobre este termo, tenho como aspiração a intenção de escolher ações e defender idéias que levem à autonomia responsável e solidária dos seres humanos para com a realização humana e social. Neste sentido, quero deixar explícito que a busca da qualidade na educação relaciona-se com o empenho pessoal para que a educação pública e gratuita leve

seus agentes e pacientes à libertação diante dos entraves que dificultam a autonomia, a participação cidadã, dificultam o caminho da aprendizagem, o caminho de uma relação social saudável, tornam difícil a aquisição do conhecimento disponibilizado e desafiador da humanidade.

A Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo, refletindo sobre o tema Qualidade Educacional, através de um documento intitulado: Por uma Educação Básica de Qualidade oferece-nos elementos importantes de compreensão deste tema.

Diz o texto que a oferta de educação escolar pública está muito próxima da universalização que esse crescimento é resultado de pressão constante da população para acesso à educação escolar. A questão que agora se coloca consiste em melhorar a qualidade da educação.

Tem merecido destaque nas últimas duas décadas a preocupação com a formação dos professores, com mudanças nos estilos de gestão e administração, destinados a conceder maior nível de autonomia aos estabelecimentos escolares, bem como com a renovação dos conteúdos curriculares e com a incorporação de novas tecnologias de informação e comunicação.

O Conselho Estadual de Educação de São Paulo aponta três condições necessárias para uma educação básica de qualidade: profissionais envolvidos no trabalho educativo; escolas equipadas que atendam às necessidades do ensino que ministram; gestão e administração que favoreçam a autonomia da escola.

Quanto ao aspecto do envolvimento dos profissionais o documento diz que é necessário voltar as atenções para os profissionais que atuam no sistema, oferecendo-lhes oportunidades de uma formação de qualidade, seja inicial ou contínua, e, ao mesmo tempo, satisfação e compromisso com o trabalho que desenvolvem.

É importante que a formação docente esteja atrelada às necessidades específicas do ofício de ensinar, buscando as melhores práticas que garantam e resultem na efetiva aprendizagem dos conteúdos propostos. Entenda-se aqui, domínio de conteúdo e didática adequada que favoreça a devida aprendizagem do aluno. Para tanto é condição *sine qua non* neste processo a garantia de um tempo

de aprendizagem que respeite características individuais e condições sociais do aluno.

O documento, considerando que esse tempo e todas as atividades que lhe são correlatas é o objetivo da reorganização do Ensino Fundamental obrigatório da rede pública estadual, aponta para uma concepção de educação que se desdobra em três princípios: todos são capazes de aprender; é dever da escola, propiciar situações de aprendizagem que valorizem as experiências dos estudantes; é responsabilidade da escola a construção da proposta pedagógica e adoção do princípio da gestão democrática.

Na rede pública estadual, a partir de 1988, foi implantado o regime de progressão continuada, o que exigiu um repensar do significado do processo de aprendizagem. Dentro de regime a grande questão é: o que inviabiliza uma aprendizagem efetiva e uma educação de qualidade?

O entendimento é que o regime de ciclos procura respeitar o ritmo de aprendizagem de cada estudante. Entre tantos fatores que precisam ser levados em consideração para que se garanta um aprendizado de qualidade, dois são elencados com destaque pela Secretaria da Educação: adoção de processos de avaliação contínua da aprendizagem, com visão diagnóstica; implantação de um programa de reforço e de recuperação contínua e paralela a partir da proposta curricular e do projeto pedagógico de cada escola.

A Secretaria é consciente de que há resistência dos professores em aceitar a organização do ensino em ciclos, mas o documento afirma que a maioria é favorável ao regime de progressão continuada, atingindo um índice de 92,7% de profissionais favoráveis, segundo pesquisa realizada com profissionais participantes do Fórum de Debates “Progressão Continuada: Compromisso com a Aprendizagem”, realizada em São Paulo, no dia 25 de junho de 2002. Para ela as maiores dificuldades decorrem da falta de condições estruturais nas escolas para que essa organização produza os resultados almejados. Os maiores entraves são a falta de espaços e a mobilidade do corpo docente. Os pontos positivos da progressão continuada, no regime de ciclos, estão na diminuição dos índices de evasão e no desaparecimento da figura do aluno multirrepetente.

Freitas (2012) refletindo sobre a política governamental em relação ao projeto educativo disposto na atualidade afirma que está chegando o momento em que tais políticas serão avaliadas e confrontadas com as suas conseqüências. A batalha pela educação e pela equidade não é uma tarefa do tipo “*one man, one show*” e não pode ser conseqüentemente travada sem o apoio de amplos movimentos sociais emancipatórios que questionem radicalmente as bases das relações de exploração vigentes.

Afirma Freitas (2012), com visão crítica da posição política em relação à qualidade educativa que as dificuldades para a melhoria da qualidade na escola advêm da própria concepção de escola que se tem e de como se concebe a possibilidade de aumentar essa qualidade atualmente: *por adição de controle sobre a escola* (especialistas supervisionando professores, controle do currículo, avaliação interna e externa) e *por adição de tecnologia* (treinamento, equipamentos, infra-estrutura etc.)

Esclareço, nos itens a seguir, meu entendimento de como fazer a qualidade chegar ao cotidiano do ambiente escolar. Por isso minha escolha por alguns atores da realidade educativa.

2.1 - O princípio da qualidade na ação docente

Um dos principais problemas que a sociedade brasileira enfrenta hoje em dia é a má qualidade da educação, oferecida na maioria de nossas escolas públicas e privadas. Mesmo com todas as reflexões e investimentos nesta área, nossos avanços são muito morosos.

Campos (2012) diz, que pesquisas realizadas no Brasil e no exterior, mostram que a gestão do sistema escolar é o que realmente faz a diferença quando falamos de busca de qualidade. As medidas mais importantes de gestão têm a ver com estratégia e planejamento. E a gestão da sala de aula, da parte do professor, sem dúvida nenhuma, assume aqui um caráter de extrema importância.

Ao comentar sobre a importância da gestão docente e sua influência na formação do aluno, o autor acima citado critica o corporativismo como entrave, afirmando que este é um dos fatores que mais atrapalha a busca por melhores resultados no Brasil, não só no campo educacional, mas em várias outras áreas.

Positivamente, defende o autor, o monitoramento adequado nos exames de proficiência, discutido de forma transparente e democrática, a responsabilização dos gestores pelo sucesso ou fracasso dos alunos, com premiação dos bons resultados esperados e a substituição aos professores que tem desempenho abaixo do esperado.

Defendo que responsabilizar não significa culpabilizar. Há mais fatores envolvidos que ampliam nossa avaliação da péssima qualidade educacional que observamos. Considero abaixo outros elementos que aprofundam a reflexão e a tomada de posição em relação à responsabilidade para com a qualidade na educação.

André (2009 apud FERREIRA, 2009) mostra que, é preciso ouvir os professores, se o que se pretende é descobrir, com eles, quais os caminhos mais efetivos para alcançar um ensino de qualidade que se reverta em uma aprendizagem significativa para todos os alunos.

Pesquisas com o professorado provocam dois tipos de preocupação: por um lado, que não se deixe de investigar a formação inicial; por outro lado, que não se pode reforçar a ideia de que o(a) professor(a) é o único elemento no qual se deve investir para melhorar a qualidade da educação.

Há outros elementos igualmente importantes, considerando a realidade do professor e a qualidade educacional, tais como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira, que devem fazer parte de uma política geral de apoio aos docentes.

Como exigir qualidade na ação docente tendo em vista a formação do aluno como cidadão responsável e autônomo se a sociedade o desrespeita, se suas palavras e ações não ecoam positivamente na construção de uma nova sociedade? Vivemos a triste realidade de não apoiar o profissional docente quando este exige disciplina, foco no que realmente tem valor, na exigência de concentração para assimilação de conteúdo. Mesmo entendendo que todos somos aprendizes e estamos em constante formação, não podemos esquecer que quem está diretamente em formação é o aluno. Por mais que devamos respeitar e abrir espaço para que manifeste seu conhecimento, o educando precisa saber e respeitar

o papel do professor que, tendo pesquisado e se aprofundado sobre o que necessita transmitir, abre portas, amplia horizontes, dá mais segurança no caminho. Aliás, mestres não são aqueles que apontam o melhor caminho para se chegar ao conhecimento da verdade?

É a ação profissional do docente e seu reconhecimento que estão em jogo. Não se pode aceitar uma campanha vergonhosa de desprofissionalização do magistério que conduz a um esvaziamento da profissão. Afirma Freitas (1996 apud LINHARES, 1996) que uma profissão não é uma ocupação, uma profissão é uma forma de controlar uma ocupação. Portanto, uma profissão é um campo de disputas técnicas e políticas. Uma profissão é forte na medida em que está bem organizada do ponto de vista de suas agências formativas e conta com associações, sindicatos, que a defendem e ajudam a controlar o campo profissional.

Como afirma José Contreras (2002) uma das ideias mais difundidas na atualidade com respeito aos professores e, ao mesmo tempo, uma das mais polêmicas é sua condição profissional. Uma das razões que torna esse assunto problemático é que a palavra profissional e qualidades da prática docente, não são expressões neutras. Escondem opções e visões de mundo.

Contreras (2002) diz que a docência define-se por suas aspirações e não só por sua materialidade. Por isso, se quisermos entender as características e qualidades do ofício de ensinar, temos de discutir tudo o que se diz sobre ele ou o que dele se espera.

Há uma tese básica da proletarização de professores através da qual o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, à perda da autonomia.

E o que está em jogo na perda da autonomia dos professores é tanto o controle técnico ao qual possam estar submetidos como a desorientação ideológica à qual possam se ver mergulhados.

Hoje, com o espírito de racionalização tecnológica do ensino, o docente vê sua função reduzida ao cumprimento de prescrições externamente determinadas, perdendo de vista o conjunto e o controle sobre sua tarefa.

Há assim uma burocratização crescente a que dá lugar a outro dos fenômenos presentes no processo de proletarização: a intensificação do trabalho. A intensificação coloca-se assim em relação com o processo de desqualificação intelectual, de degradação das habilidades e competências profissionais dos docentes, reduzindo seu trabalho à diária sobrevivência de dar conta de todas as tarefas. Nesse processo, a qualidade é sacrificada em prol da quantidade.

Como afirma Contreras (2002) há pesquisas empíricas que permitem alegar com consistência que o trabalho dos professores e professoras, sofreu, e se encontra sofrendo, um processo contínuo de desqualificação.

E o discurso de não reconhecimento financeiro dessa profissão se revela nessa realidade de desqualificação profissional. Penso que, ao nos referirmos aos salários dos profissionais do magistério, o reajuste deve ser linear, pois sem um bom salário não se implanta adequadamente a política educacional. É inadmissível, na perspectiva de construção de uma nação forte e desenvolvida, valorizar mais o espetáculo momentâneo, com altos salários a profissões que pouco acrescenta na formação do ser humano e desmerecer financeiramente o professorado, com formação precária e com salários que envergonham e exigem sacrifícios que levam ao stress e exaustão. Como exigir que pessoas bem qualificadas escolham uma profissão que requer estudo, reflexão, equilíbrio no trato do ser humano e ao mesmo tempo não oferece reconhecimento financeiro para uma vivência mais digna? E pensar que todas as profissões passam pelas mãos e reflexões de um bom professor!

E o que dizer de, em pleno século XXI, gastarmos mais dinheiro em construções de estádios de futebol, de shoppings, que em escolas, com salas abarrotadas, sem condições de uso das novas tecnologias, com carteiras ergonomicamente inadequadas, com infraestrutura sem manutenção periódica? E como exigir qualidade de ensino na ação do professor quando este tem que trabalhar três turnos consecutivos para conseguir uma situação salarial minimamente digna, se é que se pode chamar de vida digna o trabalho em três

turnos diários. É possível dar uma aula com profundidade, sem reflexão e pesquisa?

Célia Linhares (1996), repensando a formação de professores, afirma que a pesquisa nesta formação se torna um eixo essencial. Diz ela que não é sem razão que Vieira (apud LINHARES,1996), nos *Sermões*, afirmou: “Os discursos de quem não viu são discursos; os discursos de quem viu são profecias.” Ou seja, quando se defende a idéia de que o professor precisa pesquisar para que sua ação tenha fundamento, isto não é uma panacéia.

Em outras palavras, o fator pesquisa e reflexão no ofício docente dá competência a este profissional. O que é competência? Segundo Terezinha Azerêdo Rios (1999) competência é igual a fazer bem numa dupla função: política e técnica. Ou seja, o saber fazer bem tem uma dimensão técnica do domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, digamos, “de conta de seu recado”, em seu trabalho. E saber fazer bem significa responder a necessidades historicamente definidas pelos homens de uma determinada sociedade.

A ideia de bem aponta para um valor que não tem apenas um caráter moral. Ela não se desvincula dos aspectos técnicos nem dos aspectos políticos da atuação do educador. Precavendo-se de não cair nem no tecnicismo e nem no politicismo.

Afirma Saviani (1983):

Parafrazeando Gramsci eu diria que nós estamos ainda na fase romântica da defesa do compromisso político em educação. Nessa fase os elementos da luta contra a concepção técnico-pedagógica restrita e supostamente apolítica se dilataram morbidamente por causa do contraste e da polêmica. É necessário passar à fase clássica, encontrando nos fins a atingir a fonte para a elaboração das formas adequadas de realizá-los. Ora, a identificação dos fins implica imediatamente competência política e mediamente competência técnica; a elaboração dos métodos para atingi-los implica, por sua vez, imediatamente competência técnica e mediamente competência política. Logo, sem competência técnico-política não é possível sair da fase romântica.

Destaco, porém, que saber bem ou fazer bem não se confunde com conhecer o bem, fazer o bem. A qualidade da educação tem sido constantemente prejudicada por educadores preocupados em fazer o bem, sem questionar criticamente sua ação. Ou pela consideração da prática educativa apenas na dimensão moral, ou na visão equivocada de um compromisso que se sustenta na afetividade, na espontaneidade.

Sobre a obrigação moral, acima das conquistas acadêmicas, o professor está comprometido com todos os seus alunos e alunas em seu desenvolvimento como pessoas, mesmo sabendo que isso costuma causar tensões e dilemas: é preciso atender o avanço na aprendizagem de seus alunos, enquanto que não se pode esquecer das necessidades e do reconhecimento do valor que, como pessoas, lhe merece todo o alunado.

Hoje nossa concepção da ação docente passa pela ideia de que o professor deve ser orientador dos estudos favorecendo a pesquisa do aluno, seus questionamentos e participação ativa na aprendizagem, com um trabalho cooperativo fortalecendo as relações e motivando os mesmos no desenvolvimento da curiosidade científica. No ofício docente, Giroux (1990 apud CONTRERAS, 2002) fala que o ensino é um trabalho que requer a reflexão autônoma e a elaboração de pensamento próprio, por meio do qual os docentes devem se desenvolver como intelectuais, compromissados com a criação de possibilidades educativas no ensino e críticos às limitações que encontram no desenvolvimento de seu trabalho.

No conceito atual de educação é importante que o conhecimento seja construído, compartilhado, pesquisado de forma coletiva. Valorizam-se as formas de buscar o saber, a criatividade, pois não há um padrão único a ser seguido e criam-se caminhos novos de aprendizagem. Isto exige uma relação mais dinâmica e aberta entre professor e aluno, de tal modo que o docente auxilie os alunos a se apropriarem e relacionarem os conhecimentos sistematizados ensinados pela escola com os saberes que já possuem.

Ensinar possui uma dimensão intencional e uma dimensão de resultado, exigindo que o educador organize seu planejamento traçando sua intenção de ensino, e verifique, analise, reflita sobre o resultado desta intenção, se ela de fato

se efetivou ou não. Como já mencionado as mudanças precisam ser intencionais, planejadas, resultantes da análise das ações desenvolvidas.

Neste processo, torna-se extremamente necessária a figura do supervisor de ensino, para auxiliar o professor no seu trabalho, refletindo com o mesmo acerca do processo de ensinar e aprender. Conhecimento, competência profissional, formação contínua são alguns dos requisitos que se esperam do supervisor em colaboração com a formação docente, pois ele deve ser um articulador da proposta pedagógica da escola, precisa estar ciente das mudanças que se processam no mundo e na escola para auxiliar os educadores neste processo.

E, por fim, nesta parte de minha dissertação não posso deixar de mencionar o que Libâneo (2007) reforça como características atuais no perfil do professor que auxiliam para uma visão mais qualitativa da ação docente. Ou seja, o que ele chama de novas atitudes docentes frente à realidade do mundo contemporâneo: assumir o ensino como mediação: aprendizagem ativa do aluno com mediação pedagógica do professor; mudar a ideia de escola e de uma prática pluridisciplinares para uma escola e uma prática interdisciplinares; conhecer estratégias do ensinar a pensar, ensinar aprender a aprender; persistir no empenho de auxiliar os alunos a buscarem uma perspectiva crítica dos conteúdos, a se habituarem a aprender as estratégias enfocadas nos conteúdos escolares crítico-reflexiva; assumir o trabalho de sala de aula como um processo comunicacional e desenvolver capacidade comunicativa; reconhecer o impacto das novas tecnologias da comunicação e informação na sala de aula; atender à diversidade cultural e respeitar as diferenças no contexto da escola e da sala de aula; investir na atualização científica, como ingredientes da formação continuada; integrar na dimensão da docência a dimensão afetiva; desenvolver comportamento ético e saber orientar os alunos em valores e atitudes em relação à vida, ao ambiente, às relações humanas, a si próprios.

2.2 - O princípio da qualidade do ensino-aprendizagem na ação discente

Entraves na relação escola e cidadania

A *LDB 9394/96* revela que o objetivo da educação, principalmente na formação básica, direciona para a formação da cidadania e para o trabalho. A educação é central na configuração moderna da cidadania, da igualdade e da liberdade. Hoje, muito se discute sobre educação e cidadania, ou ainda sobre direitos dos cidadãos e deveres do Estado referentes à educação e à escola.

Mesmo consciente que uma das formas de colocar no seu lugar a relação entre cidadania e educação será destruir a imagem que se criou de que a educação é um dos mecanismos de arbitragem sobre a quem, onde e quando é permitida a condição de cidadão e de sujeito político (ARROYO, 1986) defendendo a idéia de que formar cidadãos e profissionais socialmente responsáveis e bem-sucedidos só é possível quando a Escola, longe de ser única e exclusiva condição de formação cidadã, cria atividades que incentivem a liberdade de expressão e coloquem como prioridade a formação integral do aluno, tanto no que diz respeito ao currículo escolar obrigatório quanto à formação humana do educando. Fazer com que o estudante se sinta o centro do processo educacional é o principal fator para garantir a efetividade do ensino e o sentido de cidadania.

Não ser a escola a única tábua de salvação, segundo a ideologia liberal “trampolim para o emprego”, diz respeito ao que afirma Célia Linhares (1996) quando ressalta que encontramos uma grande maioria de alunos “magnetizados” por uma escola idealizada, com poderes “extraterrestres”, capaz de transformar os burros em inteligentes, os subalternizados em cidadãos capacitados para a cobrança e o usufruto dos seus direitos, os silenciados e emudecidos em pessoas aptas a se comunicar de maneira elegante, os desajeitados e mal amados em jovens enamorados que preparam seu futuro com a expectativa de melhores empregos.

Há a necessidade, na formação da consciência cidadã, a superação da visão limitada de cidadania dos tempos coloniais, de cultura escravocrata, em que “cidadãos plenos, ou ativos, em termos do gozo dos direitos políticos, foram

considerados apenas uns poucos” (AZEVEDO, 2009 apud FERREIRA, 2009). Benno Sander (2005) vê com esperanças as propostas de uma escola cidadã, promovendo os direitos civis e o compromisso político. Para ele a cidadania deve ser entendida como titularidade de direitos civis, refere-se ao exercício da autonomia individual e da liberdade humana das pessoas no âmbito da sociedade e das comunidades que elas integram. Entendida como compromisso político com o destino da sociedade, a cidadania refere-se à participação dos indivíduos nos assuntos públicos e nas múltiplas instâncias comunitárias e sociais.

Como afirma Arroyo (1999), a cidadania jamais será doação do Estado, pois é essencialmente uma conquista dos excluídos através do exercício político, de lutas. A educação escolar, não confere cidadania a alguém que esteja dela excluído; é, ao contrário, o resultado de sua própria prática política, de lutas e de inconformismos sociais. Os excluídos se educam, sobretudo, nas lutas de resistência, de reivindicação, de sabotagem.

Pedro Demo (1999) em seu artigo intitulado *Politicidade da Educação e/ou Aprendizagem Reconstitutiva Política* fala que pobreza não pode ser reduzida à carência material porque significa fundamentalmente fenômeno de exclusão política. Pobreza não implica apenas estar privado de bens materiais, mas, sobretudo estar privado de construir suas próprias oportunidades.

Assim, o critério principal de desenvolvimento é educação, porque está mais próxima da capacidade de construir oportunidades. A qualidade educativa popular poderia ser considerada a vantagem comparativa mais decisiva.

Irremediavelmente pobre é quem sequer consegue saber que é pobre. Falta-lhe consciência crítica para, primeiro, “ler” sua realidade, como diria Paulo Freire, e, depois para enfrentá-la dentro de projeto político alternativo. Faltando-lhe esta consciência crítica, não consegue fazer-se sujeito capaz de história própria, esperando, pois, a solução dos outros. O sistema aproveita desta circunstância para mantê-lo como “massa de manobra”, incluindo-o como “beneficiário”, não como cidadão.[...] Entre outras coisas, perdeu-se visivelmente a “politicidade” da educação, à medida que é vista como via principal de inserção no mercado, não como condição fundamental da criação e exercício dos direitos (DEMO, 1999).

É importante superar a concepção burguesa de cidadania, produzida principalmente nos séculos de sua emergência e consolidação, século XVIII. Época em que a manufatura é tornada insuficiente e será substituída pela grande indústria moderna, em que o instrumento de trabalho, por excelência, será a máquina. Esse momento necessita de um novo saber e de uma nova educação. Para a classe burguesa, a propriedade é o critério de civismo. Assim, só os proprietários é que têm direito à plena liberdade e à plena cidadania. Aos não-proprietários cabe uma cidadania de segunda ordem: enquanto cidadãos passivos, têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, porém não são qualificados para serem membros ativos do soberano (BUFFA, 2009, p. 27).

Interessante notificar aqui o pensamento de Adam Smith (1723-1790) (1983 apud BUFFA, 1999) exposto na *Riqueza das Nações*, sobre educação, ao tratar dos gastos do soberano ou do Estado. Justifica a necessidade de educação em função da divisão do trabalho: o exercício de uma ocupação específica com operações bastante simples acaba imbecilizando os trabalhadores. Assim, é conveniente que o Estado facilite, encoraje e até mesmo imponha a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação: ler, escrever, contar e rudimentos de geometria e mecânica. O Estado, afirma ele, pode fazer isso com poucos gastos e com enorme vantagem, de vez que um povo instruído é ordeiro, obedece aos seus legítimos superiores e não é presa fácil de ilusões e superstições que dão origem a terríveis desordens. Assim, a educação dos trabalhadores pobres tem por função, discipliná-los para a produção. O que propõe para a maioria da população é pouco: é o mínimo. Aquele mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, têm alguns poucos direitos.

Aceitar uma educação de segunda categoria leva os trabalhadores a se desacreditarem em si e Célia Linhares (1996, p. 25) diz que ao aceitar a argumentação de que só através da escola é possível a educação e a capacitação para viver em sociedade, os trabalhadores negam o valor de sua experiência cotidiana, o patrimônio histórico de lutas que a classe trabalhadora vem acumulando, e passam a desconfiar de seu bom senso. O efeito mais imediato consiste na autocorrosão de sua imagem (coletiva e pessoal) e em um processo macabro de cassação política.

Pedro Demo (1999) afirma que o sistema não teme o pobre com fome; teme o pobre que sabe pensar. Tarefa principal da educação seria, pois, confrontar-se com a pobreza política, desfazendo o véu de ignorância historicamente produzida sobre as camadas populares, que lhes impede de tomar em suas mãos o rumo de sua história.

Vivemos uma triste realidade no Brasil: os direitos do homem e do cidadão simplesmente não existem. Não existem para a elite, de vez que não precisa de direitos porque tem privilégios. Está, pois, acima deles. Não existem para a imensa maioria da população, pois suas tentativas de consegui-los são sempre encaradas como problemas de polícia e tratados com todo o rigor do aparato repressor de um Estado quase onipotente (CHAUÍ, 1986).

A positiva relação escola e formação cidadã

A educação, considerada a uma perspectiva plena, só acontece com base no tripé: Aluno, Escola, Família – fazendo com que o processo de aprendizagem seja contínuo. Isso revela a necessidade de entender a educação de maneira globalizante, processual, sem hiatos. Mesmo que as características de cada ação, segundo seus autores, sejam diferentes, o fim, a formação do sujeito pleno, é o mesmo.

Escola deve ser vista enquanto lugar de resistência e construção. Não obstante o ambiente escolar se revelar desencarnado da realidade de muitos alunos, com foco na erudição e não na transformação social, apresenta-se este, para muitos alunos, como lugar de resistência, pois alguns mecanismos de opressão se revelam. E o indivíduo, tomando ciência destes mecanismos, decide por assumir a escola como espaço de encontro a ser desentranhado, inventado em um processo de construção.

É a sua maneira de dizer, a si próprios e a nós: precisamos demais de uma escola onde possamos nos conhecer, conhecer esta produção histórica de negações e afirmações que nos constituem, conhecer as nossas possibilidades de mexer e intervir nestas marcas, articulando nossos sonhos e desejos pessoais com os coletivos, potencializando novos processos de emancipação.

Uma escola que busque não adestrar o homem, mas torná-lo inteiro, desafiado pelo ofício de produzir sua vida, inventar novas formas de convivência social onde a singularidade humana seja a outra face da pluralidade construída (ALVES, 1996, p. 28).

Será importante considerar que a escola, historicamente, sempre foi uma instituição que esteve sempre próxima dos pais, e essa relação foi sempre importante e inquestionável. Essa instituição sempre desempenhou uma importante função social. Não obstante um aumento de casos em que muitas famílias travem embates com a instituição escolar sobre a forma como se dá educação de seus filhos. Penso que estes embates ocorram devido a divergência de conceitos sobre a responsabilidade de cada parte no que diz respeito à formação dos educandos.

Cabe ressaltar, contudo, que na atualidade, a única instituição que atende de maneira mais ampla a maior parcela da sociedade, onde os filhos dos trabalhadores podem permanecer com maior segurança e maior espaço de tempo, enquanto os pais trabalham, é a escola. Esta situação, também por falta de opção, naturalmente leva os pais a adotarem uma postura de apoio à escola e aos seus educadores.

Outro importante processo de valorização do educando é o projeto pedagógico da instituição em questão. O currículo assumido pela escola, no processo ensino-aprendizagem, não é um conjunto de conhecimentos atemporais e eternos. O que é considerado válido de ser ensinado e aprendido em nossas escolas é uma resposta a necessidades e interesses historicamente situado. A escola, portanto, não deve se eximir da responsabilidade de fazer um projeto pedagógico com participação ativa e efetiva da comunidade escolar. Não pode ser um documento burocrático que ao final torna-se um documento para ser engavetado. Toda a comunidade educativa deve sentir-se representada nas linhas que definem todo o projeto pedagógico. Este projeto pedagógico deve ajudar a desenvolver uma visão da escola como espaço para desenvolver a capacidade de análise, de reflexão e de crítica e exercitar os estudantes na esfera da coragem cívica, sem a qual a própria sabedoria nacional se compromete e morre.

É preciso dizer que destacar o papel do estudante como centro do processo educacional sempre resultará em bom rendimento escolar e reforço da auto-

estima. Crianças e adolescentes mais autoconfiantes tendem a se tornar profissionais, agindo com ética e competitividade no mercado. Tomar a prática vivida pelos alunos como o ponto inicial de planejamento do currículo e do ensino parece assim, ser algo que precisa ser feito, e bem feito, pelos professores de nossas escolas. Embora tais princípios estejam sempre presentes no discurso acadêmico, sua aplicação nas salas de aula ainda é insatisfatória: alguns professores continuam a ignorá-lo, outros não o entenderam suficientemente bem, e outros, ainda, não conseguiram operacionalizá-lo com sucesso.

É indispensável que o professor acredite na potencialidade desse aluno, procure criar condições que favoreçam seu bom desempenho, valorize sua cultura e busque promover seu diálogo com a cultura erudita disponível.

Traço interessante na consciência desta postura relaciona-se com o momento atual de valorização da aprendizagem porque esta aponta para a construção da autonomia, saber pensar e aprender a aprender. Afirma Pedro Demo (1999):

Aos professores cabe assumir a função de facilitadores da autonomia do estudante, abrindo oportunidades de reconstrução permanente do conhecimento. Sendo o manejo do conhecimento possivelmente a vantagem comparativa mais decisiva do mundo globalizado, as crianças na escola precisam ter a chance de trabalhar conhecimento com criatividade, partindo sempre de sua base cultural própria. A politicidade do conhecimento inclui sempre o reconhecimento de que todos são sujeitos capazes de história própria, dependendo das oportunidades que se abrem e da capacidade de iniciativa.

2.3 - O princípio da qualidade na estrutura escolar

Para fundamentar a necessidade de melhor organização na estrutura escolar tendo em vista a qualidade do ensino reporto-me, inicialmente, a informações e reflexões adotadas por Vitor Paro, pesquisador da Faculdade de Educação da USP e Coordenador do GEPAE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Administração Escolar).

Paro (2008) em seu artigo: A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental, afirma que a consideração de um conceito de

qualidade do ensino passa por uma concepção de educação como atualização cultural, ou seja, como apropriação da cultura com vistas à formação do homem histórico. A educação, nesse sentido, consiste na mediação pela qual se processa a formação integral do homem em sua dimensão histórica.

Quando se pensa no ser humano histórico é necessário considerar sua dimensão individual e social. A dimensão individual refere-se à formação da personalidade do educando pela apropriação da cultura de modo a propiciar-lhe a realização de seu bem-estar como cidadão de uma sociedade democrática. A dimensão social deriva sua razão de ser da condição de pluralidade do homem como ser histórico, ou seja, educar para o bem viver de todos, de forma livre e pacífica, democraticamente respeitando e afirmando a condição de sujeito de todos.

A reflexão a respeito da estrutura da escola ampara-se, segundo Paro, em dois princípios: técnico e político. Com base no princípio técnico, de natureza administrativa, a estrutura não pode ser considerada neutra com relação aos objetivos que se pretende alcançar com a educação. O segundo princípio, de natureza política, deriva da própria condição democrática da educação. A educação, como mediação para a formação do homem histórico, envolve relações humanas entre seres cuja condição de sujeito precisa ser permanentemente afirmada, posto que é tal condição que os caracteriza como seres históricos.

Em seguida, com base nesses princípios, acima citados, Paro faz algumas recomendações a respeito de uma estrutura didática e administrativa que favorece uma melhor qualidade de ensino e promove a democratização da escola.

Sugere três grandes transformações a serem processadas: a primeira diz respeito à organização do ensino em ciclos de aprendizado, propiciando condições para a motivação intrínseca ao aprender, e não se sustente no prêmio e no castigo, próprio do regime das repetições de série. A segunda transformação refere-se à composição do currículo. O conteúdo do currículo deve ser visto de uma perspectiva mais ampla que contemple a formação integral do cidadão. A terceira transformação diz respeito à forma de ensinar em nossas escolas fundamentais. É preciso tomar como regra básica e radical que a função educativa consiste em

propiciar condições para que o educando queira aprender, pois só fazendo-se sujeito ele aprende.

No que diz respeito à estrutura administrativa também há algumas transformações urgentes a serem processadas. A mais abrangente delas diz respeito a uma radical mudança na forma de organização do poder e da autoridade na gestão da escola. Para isso é preciso um fortalecimento dos mecanismos de participação coletiva. Tal organização exigiria a adoção de uma direção colegiada.

Outras duas medidas que precisariam ser objeto de políticas públicas que se ocupem da melhoria da qualidade e da democratização escolar diz respeito à necessária generalização de processos eletivos para escolha dos dirigentes escolares e do imprescindível envolvimento da comunidade externa à escola. Em entidades democráticas a legitimidade dos postos de liderança deve vir da escolha e da expressão da vontade dos liderados e a participação da comunidade exige uma escola como lugar agradável e atrativo, com mecanismos de participação na convicção de que a participação é uma necessidade da escola se esta quer fazer-se de fato educativa.

Diz respeito também à organização da estrutura escolar o entendimento de que necessitamos superar o sistema dual de ensino forjado desde os tempos do Brasil Colônia em que vigorava uma escola para a elite e uma escola para os pobres, politicamente desqualificada, servindo à manutenção do status quo, onde uns pensam e mandam enquanto a maioria somente executa sem direito às reivindicações de emancipação humana e social. Nesta realidade, não se colocava a questão do exercício dos direitos políticos pela maior parte da população.

Esta diretriz visa à superação da teoria neoliberal da organização educacional que incentiva a competição entre as unidades escolares não no sentido de superação das dificuldades da aprendizagem, mas delimita território para o atendimento de interesses localizados e classistas.

A educação necessita ser estudada e entendida como questão nacional. Este entendimento desenvolve-se a partir do surgimento da classe média, do operariado, que teimava em participar do processo político de formação da nação brasileira. A problemática educacional emerge com vigor em meio à efervescência que tomava conta do país a partir da Primeira Guerra Mundial, entremeada com o

movimento nacionalista e as transformações que, paulatinamente, vão se operando na sociedade. Reforça este argumento o movimento Todos pela Educação, iniciado em 2006 no Brasil, com participação da Sociedade Civil junto às políticas de governo no intuito de envolver toda a sociedade em busca de uma melhor qualidade na educação nacional.

“O Todos Pela Educação entende ser dever primordial do Estado oferecer Educação de qualidade a todas as crianças e jovens. No entanto, diante da dimensão e importância dessa tarefa e do quadro histórico da Educação Básica no Brasil, somente a ação dos governos não será suficiente para alcançá-la. Para isso, é muito importante que o debate sobre os rumos do setor seja o mais abrangente possível. Somente com a participação dos diversos segmentos da sociedade, reunidos em torno de metas comuns e alinhadas com as diretrizes das políticas públicas educacionais, é que poderemos encontrar as melhores soluções e implementá-las com sucesso. O envolvimento e compromisso de toda a sociedade é condição fundamental para que possamos promover o salto de qualidade que a Educação Básica brasileira necessita.”

Aliás, um plano nacional de educação só foi estabelecido a partir de 1961, depois da promulgação do Projeto de Leis de Diretrizes e Bases da Educação. Com a Lei 9394/96, em atendimento aos princípios constitucionais de 1988, este esforço de execução de um plano nacional de educação ganha maior musculatura e ficou disponível para uma atuação mais segura no cumprimento do dever estatal de garantir educação para todos, como direito.

A estrutura escolar deve ser plural, entendendo que a escola como solução a todos os problemas de desenvolvimento de uma nação é uma panacéia. Nossas escolas não vão melhorar se nós as usarmos para todo e qualquer propósito. As escolas devem trabalhar com outras instituições e não substituí-las. Especialistas afirmam que não sendo a escola a única agência responsável pela produção e difusão do saber, parece desejável que ela busque integrar suas ações com as das demais instituições culturais da comunidade. Não faz mais sentido que qualquer instituição educacional se isole e se constitua em universo sagrado, separado, propondo uma cultura também sagrada e distante da experiência de vida de seu aluno.

2.4 - O princípio da qualidade na ação dos gestores educacionais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) prescreve a participação da comunidade local e escolar na gestão das escolas. Diversos estudos e pesquisas demonstram uma correlação positiva entre participação e qualidade da educação escolar. Quais as ações necessárias para tornar realidade os princípios em que acreditamos?

Um primeiro passo, em meu entender, é fazer opção por estilos de gestão e administração que favoreçam a autonomia da escola, o exercício de liderança pelos gestores escolares e que privilegiem o trabalho em equipe, constituída por profissionais harmonizados com os objetivos da escola.

Oportuno, em nossa reflexão e sistematização de conhecimento, considerar o pensamento de Benno Sander (2005), em seu livro: *Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação*, ou seja, que a educação deve ser vista como fator essencial de uma política social comprometida com a equidade e a cidadania. Existe abundantemente evidência empírica de que a educação está diretamente relacionada com a formação cidadã, a preparação para o trabalho e a consecução do desenvolvimento com equidade social.

É necessário voltar atenção para os profissionais que atuam no sistema, oferecendo-lhes oportunidade de uma formação de qualidade e ao mesmo tempo satisfação e compromisso com o trabalho que desenvolvem. A formação docente deve ser atrelada às necessidades específicas do ofício de ensinar, buscando as melhores práticas que garantam e resultem na efetiva aprendizagem dos conteúdos propostos. Ou seja, domínio de conteúdo e didática adequada.

Como afirma Benno Sander (2005), a literatura internacional no campo da educação revela que o professor e seus métodos de ensino-aprendizagem são chave mestra que explica os níveis de desempenho escolar. Junto com a formação deficiente dos educadores está sua baixa remuneração. Diante dos baixos salários é muito difícil motivar e recrutar bons candidatos para o magistério.

Quanto ao princípio avaliativo, estruturante ao se pensar em educação com qualidade, creio que os gestores educacionais precisam se posicionar no entendimento de uma avaliação como parte integrante da proposta curricular, assumindo um caráter processual e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica, identificando as potencialidades e dificuldades de aprendizagem e problemas de ensino, subsidiando decisões sobre a utilização de estratégias e abordagens de acordo com as necessidades dos alunos, criando condições de intervir de modo imediato e a longo prazo para sanar dificuldades e redimensionar o trabalho docente, mantendo a família informada sobre o desempenho dos alunos, reconhecendo o direito do aluno e da família de discutirem os resultados de avaliação, inclusive em instâncias superiores à escola, revendo procedimentos, sempre que as reivindicações forem consideradas procedentes.

2.5 - Gestão Participativa e princípio de humanização

Creio eu, que sem a participação efetiva de todos os atores envolvidos, ou seja, corpo docente e discente, direção, coordenação e funcionários, como também os pais e responsáveis pelo educando, uma escola tem mais dificuldades para realizar seus objetivos de qualidade formativa. Não basta uma gestão eficiente, mas uma gestão democrática, com visão clara da proposta educativa do ser humano, além da necessidade mercadológica.

“Se pretendemos ter um sistema educacional de qualidade, o primeiro passo é um amplo debate sobre o que entendemos por esta qualidade e qual o projeto formativo que temos a oferecer à juventude”
(FREITAS, 2011, p. 06)

Quando afirmo participação efetiva estou supondo participação consciente e responsável, em diferentes graus, em tudo aquilo que auxilia para que o ser humano tenha mais conhecimento e atuação mais eficaz na descoberta de si mesmo e numa ação social solidária que leve ao bem-estar de todos que estão ao seu redor.

Advém da afirmação acima que não se deve usar estrategicamente para melhora na qualidade da educação somente a linha adotada até então, concebendo boa educação uma escola que atinge determinados índices elevados nas avaliações que consideram somente os resultados na área de português e matemática,

enquanto ignoramos os outros estudos que são elementos essenciais da boa educação, conforme preconiza o entendimento dos reformadores empresariais.

“Nossas escolas não melhorarão se esperamos delas que atuem como empresas privadas, lucrativas. Escolas não são negócios, elas são um bem público. O objetivo da educação não é produzir altas pontuações, mas educar as criança para serem pessoas responsáveis com pensamento bem desenvolvido e bom caráter. Não se deve esperar que as escolas produzam lucro na forma de pontuações de valor agregado” (RAVITCH, 2010 apud FREITAS, 2011, p. 03).

De acordo com o pensamento de Freitas (2011) esta concepção centra a ação da escola no desenvolvimento de um aspecto do ser humano – a habilidade cognitiva. Tais habilidades cognitivas não são desprezíveis, mas são amplamente insuficientes. O ser humano tem outras esferas de desenvolvimento igualmente importantes. Teríamos que admitir que a pessoa não possua emoção, criatividade, afetividade. É urgente, portanto, pensar na educação que queremos dar a nossa juventude de forma multilateral.

Educação pública de qualidade não pode aceitar permanecer no básico, com boa avaliação em português e matemática. Esta é uma decisão ideologicamente orientada. O olhar e a ação têm que ser mais abrangente e multilateral. O que esconde esta decisão, diz Freitas (2011), é que ela aceita, na verdade, que a escola forma cidadãos de segunda categoria para quem o básico é o suficiente e cidadãos de primeira categoria, para quem o ciclo educacional se expande para além do básico. Mesmo considerando estas disciplinas como iniciais para um pleno desenvolvimento cidadão, ressalto que a cidadania, como conceito, vai além desta visão míope do pleno êxito nestas disciplinas básicas.

Um exemplo interessante quanto à tese de superação desta visão defendida no parágrafo anterior relaciona-se com o ensino da arte e da música. Com o desafio de ensinar-aprender a partir da arte e da música.

A música ajuda o aluno a olhar para o mundo, percebendo-se parte dele e dando a chance de encontrar outras possibilidades de relacionamento. A retornar para nós mesmos, todos os atores envolvidos, a responsabilidade pelos ritmos e sons, numa orquestra de iguais, socialmente iguais, sujeitos de direitos e deveres.

Uma educação, portanto, entendida e vivenciada a partir do contexto e da realidade de cada educando. Paulo Freire afirma que a educação do ser humano fundada no real supõe capacidade de escuta e experiência prática. É importante experimentar para apreender. O educador Paulo Freire já afirmava que os saberes não precedem o real. Ou seja, é preciso partir da sensibilidade para produzir conhecimento, usando instrumentos que alcancem sua essência; é preciso usar uma metodologia que fale sem palavras e sem julgamentos, mas carregada de ética e de estética, com sonoridade prazerosa e crítica.

CAPÍTULO III

SOBRE A AÇÃO SUPERVISORA – ENFOQUE PEDAGÓGICO

3.1 - Histórico da Ação Supervisora

Para entendermos a história da ação supervisora é importante remontar ao período da industrialização no mundo. Neste momento a supervisão se apresenta para melhorar a quantidade e a qualidade da produção. O supervisor se apresentava como o responsável pelo cumprimento dos objetivos visando à obtenção de resultados satisfatórios.

Por um bom tempo, do século XVIII até inícios do século XX, a supervisão era uma forma de reprimir, vigiar, controlar, monitorar em busca de resultados de eficiência na ação.

Ao migrar para o sistema educacional, originariamente em 1841, em Cincinnati (EUA), a visão principal estava voltada para a verificação das atividades docentes com o objetivo central canalizado para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

No início do Século XX a Supervisão, sob a influência das ciências comportamentais, adquire uma nova função: de transmitir, explicar, mostrar julgar e recompensar o trabalho escolar; com isso começa a ser um líder democrático, pois assume um “caráter de liderança, de esforço cooperativo para o alcance dos objetivos, com a valorização dos processos de grupo na tomada de decisões.” (RANGEL, 2001).

No Brasil, a ideia de supervisão surge no que denominamos Período Jesuítico da Educação Brasileira, a partir de 1549, no Plano de Ensino formulado pelo Padre Manuel da Nóbrega para a organização das atividades educativas. Nesse momento a ideia de supervisão não se manifesta apesar da função supervisora estar presente. Surge uma espécie de vigia da boa conduta e das regras da educação, como exemplo, temos a Ratio Studiorum, um plano de regras sobre as atividades educativas, que regia o reitor, o prefeito de estudos (supervisor), os professores, as disciplinas, as provas escritas, o bedel (auxiliar do prefeito de

estudos, também com a mesma função), os alunos, enfim, tudo era regido por este plano.

No período das reformas pombalinas, com a criação das aulas régias, a função do supervisor ficou descaracterizada, concentrando-se na figura do prefeito de estudos.

Nesta fase da história, Saviani (2006) apresenta a nova função do supervisor:

(...) a ideia de supervisão englobava os aspectos políticos administrativos (inspeção e direção) em nível de sistema concentrados na figura do diretor geral, e os aspectos de direção, coordenação e orientação do ensino, em nível local, a cargo dos comissários ou diretores dos estudos, os quais operavam por comissão do diretor geral dos estudos.

Com a Independência do Brasil foi determinado o “método de ensino mútuo” onde o professor absorvia a função de docência e de supervisão. Segundo Almeida apud Saviani (2006, p. 22):

Durante as horas de aula para as crianças, o papel do professor limitou-se a supervisão ativa de círculo em círculo, de mesa em mesa, cada círculo e cada mesa tendo à sua frente um monitor, um 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.

Esse modelo durou pouco tempo. O Império, em 1834, postula que essa função seja exercida por agentes específicos. Como apresenta Almeida (apud SAVIANI, 2006, p 23):

(...) as escolas de ensino mútuo, por uma razão qualquer, não correspondem às nossas esperanças: eu me vejo obrigado a confirmar esta observação. O bem do serviço, Senhores, reclama imperiosamente a criação de um Inspetor de Estudos, ao menos na capital do Império. É uma coisa impraticável, em um país nascente, onde tudo está para ser criado, e com o péssimo sistema de administração que herdamos, que um ministro presida ele próprio aos exames, supervisione as escolas e entre em todos os detalhes.

Em 1854, Couto Ferraz estabeleceu em regulamento uma supervisão permanente, cuja função era de supervisionar todas as escolas, colégios, casas de educação (SAVIANI, 1999). Neste procurou ampliar a função supervisora, na qual além de presidir exames dos professores, lhe conferia diplomas, podia autorizar a abertura de escolas, rever livros e até mesmo corrigi-los.

Em 1892 deu-se a tentativa de implantar uma desburocratização quanto à ação educativa, por haver uma preocupação com o perfil do inspetor geral da escola, que apenas doutrinava e não orientava os docentes, mas a resistência venceu e a reforma não se concretizou.

Por muito tempo, essa função supervisora se deu desta forma, mas na década de 20, com o processo crescente de industrialização e urbanização e com as várias mudanças na sociedade e na economia, exigiu-se reformas na educação para acompanhar as mudanças. Surge, nesta época, uma nova categoria profissional: os técnicos em escolarização, chamados de especialistas em educação, dentre eles estava o supervisor.

Com a primeira regulamentação do curso de pedagogia por meio do Decreto-Lei nº1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, foi criado o chamado "Esquema 3 + 1", ou seja, esquema pelo qual, em cursos de duração de três anos, dentre os quais se incluía o de pedagogia, o educando poderia obter o bacharelado, que se acrescentava ao diploma de licenciatura após mais um ano do chamado "Curso de Didática". Assim, o bacharel em pedagogia, sem a formação complementar do Curso de Didática, era reconhecido apenas como técnico em educação. Por meio desse Decreto, o licenciado em pedagogia tinha direito de lecionar em Escolas Normais.

Em 1942, com a promulgação do Decreto-Lei nº 4.244, houve uma preocupação implícita com a ação supervisora em nível escolar, voltada para o âmbito pedagógico, direcionada à análise e melhoria do currículo e melhor desempenho no processo ensino-aprendizagem.

Ao final dos anos 50 e início dos anos 60, foi introduzido no Brasil o Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar – o PABAAEE –, que tinha como finalidade treinar professores brasileiros em cursos nos Estados

Unidos, na perspectiva de trazer ao Brasil inovações metodológicas, com o objetivo de influir na prática pedagógica das escolas da rede pública.

Com a expansão do ensino, a lei 4.024/61 (Art. 52), trazia uma breve referência, na qual previa a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário através do ensino formal.

A lei 5.540/68 (Art. 30) estabelecia que a formação dos professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais e técnicas e preparo de especialistas para os trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação nas escolas seria feito no ensino superior.

No final da década de 60, foi aprovado pelo Conselho Federal de Educação o Parecer nº 252, de 1969, que reformulou os cursos de pedagogia. Com essa reformulação, o curso de pedagogia foi organizado na forma de habilitações, que, seguido de um núcleo comum centrado nas disciplinas de fundamentos da educação, deveriam oferecer uma parte diversificada de acordo com a habilitação, garantindo, assim, uma função específica para atuar na área educativa. Nesse contexto, foi aberto o caminho para o reconhecimento profissional da atividade do supervisor no sistema de ensino. Esse parecer, até então, foi a forma mais radical de profissionalizar a função do supervisor educacional, contribuindo para o reconhecimento profissional da atividade do supervisor no sistema de ensino, buscando dar a esse profissional uma identidade própria com características que as distinguisse das demais. Esse decreto também provocou inovações no sistema educacional.

Nos anos 70, a supervisão ganhou força institucional com a lei que reformulou o ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/71, após constatação do Conselho Federal de Educação de que era necessário promover mudanças na Lei nº 4.024/61. No Art. 33, citou-se a formação exigida para a atuação dos supervisores em instituições educacionais, valorizando, assim, a função.

Medeiros (1997) caracteriza a Lei 5692/71, como a lei profissionalizante, que objetivava preparar mão-de-obra para trabalhar na máquina estatal e no mercado, e ainda especializar os trabalhadores para atender as iniciativas da propriedade privada. Foi a referida lei que consolidou a obrigatoriedade do Especialista da Educação nos estabelecimentos de ensino.

Na década de 80, a prática do supervisor educacional foi vista sob o aspecto funcionalista, voltado para concepções tecnoburocráticas do ensino, ou seja, o especialista que apenas percebia a escola de modo passivo, negando-se a estimular o caráter dinâmico e evolutivo das instituições educacionais. Nesse sentido, o supervisor foi concebido como o profissional que não aceitava a mudança para não haver desequilíbrio, que não permitia o caráter criativo que levava à transformação, chegando a ponto de acentuarem-se posições em favor de excluí-los do sistema educacional.

Entretanto, os fatos do cotidiano escolar, as transformações do processo educacional, assim como as inovações metodológicas, mostraram que a função do supervisor tinha uma atuação necessária e importante à organização e ao encaminhamento do trabalho pedagógico.

Nos anos 90, retoma-se a supervisão com a nova LDB 9394/96 que propõe: que a formação de especialistas será oferecida nos Cursos de Pedagogia em nível de Pós-Graduação ou Complementação, com intuito de formação em exercício das práticas pedagógicas e como estas deverão ser desenvolvidas, visto que o supervisor é aquele que contextualiza, auxilia, pesquisa, coordena as atividades pedagógicas em parceria com os professores. O papel do supervisor passa a constituir-se num somatório de esforços e ações contextualizadas com sentido de promover a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Em seu artigo 3º, a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, fortalecendo a ação pedagógica e propondo adoção de medidas pedagógicas voltadas à comunidade em que está inserida, expressa princípios em que o ensino será ministrado:

Art 3º - [...]

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;

IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII – valorização do profissional da educação escolar;

VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

IX – garantia de padrão de qualidade;

X – valorização de padrão de qualidade;

XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Chama-nos a atenção para o nosso entendimento e valorização os princípios que estabelecem a gestão democrática do ensino público, com papel fundamental na condução da educação e do ensino e também a ênfase nas relações da escola com seu meio social e o papel solidário da escola, dos profissionais da educação e da comunidade escolar.

3.2 - Sobre a ação supervisora no Estado de São Paulo

O entendimento das políticas e práticas da supervisão de ensino do Estado de São Paulo apresenta-se em contraste de definição, ou seja, as iniciativas político-administrativas levadas a efeito pela Secretaria de Estado da Educação preconizam um perfil mais participativo do supervisor de ensino, caracterizando-o como proponente e executor partícipe de políticas educacionais e, simultaneamente, articulador e mediador entre as políticas macro e as propostas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares, mas as atribuições e as competências do supervisor de ensino conferem-lhe um perfil e um papel técnico-administrativo e burocrático, em dissonância com as proposições políticas da função.

Os supervisores do sistema de ensino paulista percorreram a história educacional deste Estado em seus distintos momentos históricos, de autoritarismo e democracia. Caracterizou-se por ser mantenedor do status quo, elemento de controle, de fiscalização e com o novo Estatuto do Magistério definido na LC nº 114 de 13/11/1974 foi oficialmente instituída a figura do Supervisor Pedagógico, sendo exigida a habilitação específica para o provimento dos cargos, através do

concurso de provas e títulos. Suas atribuições se definiram somente através dos Decretos 5.586/75 e 7.510/76.

A função supervisora era ocupada por profissionais como professores ou diretores que eram afastados para exercer a supervisão e só no ano de 1981 é que se realizou o primeiro concurso de provas e títulos, quando foram criados os cargos de supervisor de ensino, na rede estadual paulista. No mesmo ano foi criada a Associação Paulista de Supervisores de Ensino (APASE) e, em 1989, foi transformada em sindicato.

O cargo de supervisor de ensino é função de Estado, no sistema educacional do Estado de São Paulo, e compõe a carreira do magistério público paulista.

Em 1996, a SEE/SP divulgou um documento como proposta para a ação supervisora intitulado “A Construção da Ação Supervisora”, que buscava delinear a identidade do supervisor de ensino, implementando as reformas necessárias para a gestão educacional.

De acordo com a LC 836/97, da SEE/SP, exige-se a experiência de dez anos no magistério, ou oito anos no magistério e dois anos de cargo ou função de suporte pedagógico educacional, para o ingresso no cargo de supervisor de ensino através do concurso de provas e títulos. O supervisor é enquadrado como classe de suporte pedagógico o que dá a entender que sua atuação seja voltada às necessidades da escola para questões pedagógicas, em detrimento das questões burocráticas. Buscam-se, no exercício da função, prioridades de um trabalho docente integrador, que se proponha a garantir as condições técnicas, administrativas, pedagógicas e políticas favoráveis, em favor de uma educação capaz de desenvolver valores essenciais para a convivência humana e, ao mesmo tempo, capaz de proporcionar oportunidades para a inclusão de crianças, jovens e adultos no mundo da cultura, da arte, da ciência e do trabalho, evidenciada na lei educacional maior.

3.3 - Sobre a visão da ação supervisora atual

A importância da supervisão escolar vem crescendo de acordo com as mudanças nas propostas da escola e suas necessidades, onde cada vez mais a

escola busca sua autonomia e a qualidade do seu ensino. A figura do supervisor, antes vista como mero inspetor, ganha relevância e novo significado dentro da educação atual, mas nem sempre foi assim, pois ao resgatarmos na história da educação, fatos que apontam para a existência da função supervisora bem antes mesmo da institucionalização da escola, podemos perceber o quanto essa concepção se transformou.

Não se sabe ao certo, quando foi utilizado pela primeira vez esse termo e se antes de se chamar supervisor, esse profissional já exercia sua função e quais seriam suas atribuições. A supervisão era uma função que podia ser exercida por qualquer profissional sem a devida formação (ROMANELLI, 2000).

No contexto brasileiro a supervisão tem uma concepção e apresenta-se como uma prática relativamente recente. Remonta aos anos 70 e surgiu como função de controle (SILVA, 1998 apud RANGEL, 2010, p. 11). Nesta, o supervisor é visto como instrumento de execução das políticas centralmente decididas e, simultaneamente, o verificador de que essas mesmas políticas são efetivamente seguidas. Esta ação ainda é resquício da influência norte-americana, em que se privilegia a técnica, a burocracia, a divisão do trabalho, a separação entre os que pensam e os que executam.

Hoje já começa uma nova visão, mais pedagógica, enquanto coconstrução do trabalho diário de todos na escola. O supervisor passa a ser parte integrante do coletivo de professores, e a supervisão realiza-se em trabalho de grupo. A supervisão pedagógica dirige-se ao ensino-aprendizagem. O seu objeto é a qualidade de ensino. Assim se define na Res. SE 70/2010:

Na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), o Supervisor de Ensino é o agente fundamental para o desenvolvimento das políticas educacionais, promovendo a qualidade de ensino e o cumprimento da legalidade. Como atribuição geral ele é “ Elemento de proposição, articulação e mediação entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas de cada uma das escolas da rede pública; liderança fundamental na construção da identidade escolar, favorecendo, enquanto mediador, o envolvimento e o compromisso da equipe técnico-pedagógica com a aprendizagem bem sucedida dos alunos; parceiro da equipe escolar, compartilhando responsabilidades, na consolidação das propostas pedagógicas das

escolas da rede pública, na implementação de ações integradas voltadas para a gestão da escola visando a melhoria dos resultados da aprendizagem”.

Assim, vários estudiosos passaram a considerar esse profissional como um gestor intermediário na escola, que auxilia no desempenho de todos os membros do grupo escolar, pois além da função pedagógica também engloba a função político-administrativa, pois é parte fundamental da equipe gestora da escola.

Sabendo-se que o Supervisor é um dos responsáveis pelo planejamento, organização e execução da proposta pedagógica da escola, e nesta relação está colocado em situação hierarquicamente superior aos professores, a forma como são conduzidas essas questões interfere no resultado do trabalho da escola como um todo. A liderança educacional, nesta perspectiva, coloca-se como desafio à ação Supervisora, que além de dar conta das questões burocráticas e legais, precisa contribuir com a formação dos professores em serviço e com sua qualificação.

Para atender este perfil, segundo Romanelli (2000), o supervisor, deverá possuir formação especializada em supervisão pedagógica, trocar experiências com todos os docentes que integram o grupo escolar; coordenar as orientações curriculares e os programas de ensino; adequar os conteúdos à situação concreta da escola; promover a articulação com outros setores e servidores visando à elaboração de estratégias pedagógicas que venham de encontro aos problemas da escola e acima de tudo a melhoria e o alcance do objetivo maior que é a qualidade do ensino.

A supervisão educacional não é apenas uma questão de técnica. O termo carrega implicações políticas e filosóficas, de tal forma que é impossível a um supervisor posicionar-se ou atuar de forma neutra. O exercício da função estará sempre refletindo um conceito de educação que, por sua vez, é fruto de valores e de crenças que se firmam. Crenças e valores não são, entretanto, imutáveis. Eles podem ser alterados a partir de novas informações fornecidas pelo avanço científico e pela reflexão filosófica proporcionada pela leitura de textos e participação em debates relacionados ao campo de atuação, no caso, a educação.

Dessa forma, conforme o momento histórico, determinadas crenças e valores são discutidos e vivenciados pelas pessoas, seja durante sua formação e prática profissional, seja durante sua vivência cotidiana. Crenças e valores dominantes num determinado setor, em determinada época, podem ser chamados de tendência. Na educação, ao longo do tempo, tivemos várias tendências educacionais. Apesar de, em cada época haver uma tendência dominante, que vai influenciar mais decisivamente os cursos profissionais, a prática institucional e o debate público, diferentes tendências podem coexistir numa mesma época ou na prática de um mesmo indivíduo. Esta “coexistência” pode tornar contraditória a prática profissional, caso o sujeito não exercite a “reflexão” sobre sua atuação.

Tendo em vista esses pressupostos, considerando o momento histórico atual e as implicações ideológicas subjacentes a toda escrita, é preciso desonerar o supervisor de obrigações secundárias para que exerça com qualidade suas funções prioritárias.

Uma competência muito importante na ação supervisora, e da qual não se pode abrir mão, é compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados. Decorre desse princípio a necessidade de reflexão sobre as causas e conseqüências dos problemas que aparecem durante a ação supervisora pedagógica e administrativa. O bom gestor se antecipa num planejamento a fim de evitar desgastes em ações reparadoras.

O supervisor, como líder de visão, entende que o seu trabalho em prol de uma educação de qualidade deve contar com a descentralização administrativa do Sistema. Nesse sentido reconhece a força das boas relações com pessoas conscientes do próprio papel no ato educativo. Necessita contar com o apoio do diretor para que aconteça, na prática, todas as boas teorias que levaram ao conhecimento do que realmente deve ser feito para que se alcance a efetiva aprendizagem. Sem o apoio e parceria do diretor, muitas vezes as orientações, registradas em termos de visita, não passam de bons conselhos, que encantam, mas não se efetivam em comprometimento com os objetivos corretamente definidos.

Entendo que a ação supervisora deve favorecer a autonomia da escola, mesmo que somente relativa, de tal maneira, que responsabilmente a comunidade

educativa possa caminhar com as próprias pernas procurando soluções para seus problemas locais e regionais. Penso que o supervisor se descaracteriza em seu perfil se a escola somente realiza as próprias ações quando vigiada e supervisionada. Essa dependência do supervisor não é positiva. Contudo, autonomia não é total soberania e independência, pois se tem regras a seguir e a se respeitar, de acordo com orientações da Secretaria da Educação e as Leis de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96.

Quando insistimos na necessidade de uma gestão democrática de ensino compreendemos que a ação supervisora deve propiciar uma participação intensa da comunidade. Assim, toda proposta para solução dos problemas cotidianos do processo de aprendizagem, surge de escuta atenta e de respeito à realidade das pessoas que frequentam o ambiente educativo.

Vale ressaltar a importância que o conselho escolar e a APM (Associação de Pais e Mestres) adquirem nesse sentido de participação efetiva nos rumos da escola. Se considerarmos que a APM sobreviveu e resistiu às intempéries históricas, sua atuação e importância e participação continuam presentes na escola pública.

A participação da comunidade na unidade escolar não é recente. Nas décadas de 1920 e 1930, por exemplo, defendeu-se a presença na comunidade na escola com o objetivo da população pobre adquirir hábitos de higiene, saúde e de moral e cívica, na intenção de padronizar a comunidade a costumes socialmente aceitáveis.

Contudo, mais que integração entre comunidade e escola, é preciso entender esta atuação também como movimento político de transformação. Enquanto objeto legal esta participação tem origem na Lei nº 4024/61, que em seu artigo 115 dispõe sobre a necessidade “[...] a escola incentivar a formação da Associação de Pais e Professores”.

Na LDB nº 5692/71, bem ao estilo do regime militar vigente, ficou claro o enfoque na participação da APM, como concessão. O artigo 62 determina a obrigatoriedade da APM nas unidades escolares:

Cada sistema de ensino compreenderá obrigatoriamente, além da assistência educacional que assegurem aos alunos mais necessitados condições de eficiência escolar, entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

Ainda nos parágrafos 1º e 2º do mesmo artigo complementa:

Os serviços de assistência de que trata este artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar. O Poder Público estimulará a organização de entidades locais de assistência educacional [...]

O projeto de escola pública, a partir da década de 90, incentiva a participação da comunidade na escola no sentido de construir um projeto de maior autonomia e que estas unidades possam caminhar com as próprias pernas. Essa concepção foi incorporada pela Constituição Federal de 1988 e consubstanciada pela Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96, na qual ficam assim assegurados:

Artigo 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolares e locais em conselhos escolares ou equivalentes;

Artigo 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

A grande crítica que se deve fazer à maneira como é vista a participação da comunidade é verificar se o Estado não está procurando reduzir empenho, custos e investimentos públicos, buscando senão transferi-los e/ou dividi-los com a iniciativa privada e organizações não governamentais, com o discurso de maior autonomia das unidades escolares.

O conceito chave que deve inspirar uma teoria significativa e relevante de gestão educacional é o da qualidade de educação para todos, definido em termos político-ideológicos e técnico-pedagógicos, à luz da conquista de elevados níveis de qualidade de vida humana e que não afastem o Estado de fornecer os recursos necessários para viabilizar este trabalho. Importante frisar que não se trata de compartilhar gestão e sim democratizar a gestão, para não cairmos na falácia de certas políticas de governo de promover a gestão como concessão de um poder maior, com o objetivo de envolver as pessoas e buscar aliados de “boa vontade”. Corremos o risco da visível desprofissionalização imposta aos educadores, na medida em que qualquer voluntário pode executar a tarefa para a qual ele se preparou e se intitulou.

O supervisor precisa conhecer com profundidade o Sistema Escolar e ser crítico profissionalmente, com conhecimento e disposição de construção e não somente ser um angustiado e insatisfeito. É preciso exercer liderança com capacidade de promover mudança. Afinal de contas, ele possui a responsabilidade de assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do Sistema e poderá identificar os aspectos a serem aperfeiçoados ou revistos na implementação das políticas educacionais. Ele é uma das lideranças fundamentais para o desenvolvimento das políticas educacionais e para a consolidação das propostas pedagógicas das escolas.

A ação supervisora precisa ser profissional e não fundamentada em interesses particulares. É importante trabalhar com razão e sensibilidade, formando consensos, vencendo resistências e respeitando as diferenças. Garcia (1996 apud ALARCÃO, 1996) ao citar o pensamento de Edgar Morin ressalta que é importante entender que o objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo numa palavra mestra. É dialogar com o mistério do mundo. Aqui se revela a importância do trabalho coletivo em que o supervisor pode trocar experiências profissionais, aprendendo e ensinando em atitude participativa.

O supervisor de ensino em face das múltiplas atribuições da função realiza diversas atividades junto à DE e às escolas da rede pública e particular o que muitas vezes denota que o perfil idealizado de propositor ou partícipe da formulação de políticas educacionais não se efetive a contento. A formulação de

políticas educacionais macro continua a cargo das instâncias hierárquicas superiores. Assim o supervisor de ensino, em sua ação cotidiana e profissional, não atinge o núcleo do sistema educacional, gerando uma certa frustração a quem é solicitado uma intervenção mais direta nos objetivos educacionais de todo o sistema.

Uma ação pedagógica mais consistente da supervisão requer projeto coletivo de atuação. Daí a importância de uma ação conjunta com a Oficina Pedagógica dentro das Diretorias de Ensino para a implantação dos diversos Projetos da Secretaria da Educação e com as escolas atendidas para que estas desenvolvam seus próprios projetos contribuindo com a construção da identidade da escola. Assim o supervisor é visto como parceiro que caminha junto no atendimento das demandas necessárias. As orientações e encaminhamentos, assim, fundamentam-se com embasamento real e legal, de acordo com as necessidades diagnosticadas no cotidiano.

Acredito que o trabalho do supervisor, quando de seu envolvimento direto com a escola, mantém vivo o seu compromisso com a causa da educação, superando limites e desafios. Assim não perde seu ideal de educador enquanto profissional da área. A ação supervisora consciente é aquela que está a serviço dos que frequentam as escolas, que contribui na transformação do processo de ensino e aprendizagem, aproximando-o da realidade da demanda de suas comunidades. É no cotidiano escolar que as possibilidades de uma ação fecunda revelam-se mais duradouras.

Quando do contato com os gestores escolares vê-se que muitos consideram o trabalho do supervisor como necessário, importante, capaz de promover modificações e afetar comportamentos e consideram as dificuldades de uma ação mais efetiva devido à sobrecarga de trabalho do supervisor de ensino.

O Comunicado da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), de 29 de janeiro de 2008, e as Orientações para a Gestão do Currículo na Escola, permitem compreender a ambivalência de que se reveste a função supervisora na rede estadual, pois seu perfil ora se configura como agente formador, ora como agente de controle e implementador das políticas educacionais.

O supervisor precisa estimular o professor pesquisador, planejador, que reflete sobre a própria pesquisa, busca alternativas pedagógicas para dar conta da grandeza do processo educativo. Espera-se que o supervisor seja um elemento criativo, com iniciativa, dinâmico, a fim de encontrar os momentos adequados para agir e provocar o trabalho cooperativo dos professores.

É possível, portanto, pontuar sobre o papel do supervisor de ensino, que ainda é o de administrador de operações estabelecidas pelos órgãos superiores, cujo trabalho consiste, sobretudo, em repassar informações, controlar, supervisionar o fazer escolar de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino.

Entendo que a supervisão precisa deixar de ser apenas técnica para se tornar um fator político passando a se preocupar com o sentido e os efeitos da ação que desencadeia mais do que com os resultados imediatos do trabalho escolar.

Vasconcellos (2003) menciona que a mudança na educação exige intervenção, atuação consciente, planejada, organizada. Quando o supervisor faz um apontamento ao trabalho do professor, pode ajudá-lo a tomar consciência do seu fazer, para que problematize a ação, utilizando a teoria para provocar e suscitar ações da prática. Nesse sentido, é importante encontrar no supervisor alguém que provoca o questionamento ao professor para que tome consciência das contradições que perpassam seu fazer, buscando meios de superá-las.

Em consonância com o trabalho junto ao professor o supervisor deve orientar as atividades educativas que acontecem na escola sugerindo e propondo atividades diferentes, com a utilização de materiais adequados, visando o aperfeiçoamento do trabalho do professor e conseqüentemente, sua relação com os alunos.

Considerações Finais

As políticas públicas são decorrentes das grandes transformações políticas e econômicas, sociais e culturais, muitas em decorrência da globalização e das novas formas de acumulação do capital que com a reestruturação do trabalho, ocorrida nas últimas décadas provocou reformas para a adequação dos Estados à nova ordem mundial.

Libâneo (2007) afirma que o quadro de transformações sociais sugere um desenho de circuito integrado envolvendo os avanços tecnológicos, o novo modelo de produção e desenvolvimento, a qualificação profissional e a educação. O novo paradigma provoca modificações no processo de produção, no perfil dos trabalhadores, nas relações de trabalho, nos hábitos de consumo. Por sua vez, uma nova economia da educação estaria supondo bases mínimas de escolarização que o capital necessitaria para fazer frente a novas necessidades de qualificação e requalificação profissional, o que implicaria uma acentuação da formação geral, principalmente em termos de habilidades cognitivas (flexibilidade de raciocínios, resolução de problemas, tomadas de decisões, etc)

Atualmente predominam as competências intelectuais da força de trabalho necessitando cada vez mais de habilidades e competências técnicas e intelectuais, delineando o novo trabalhador flexível e multifuncional.

As grandes transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, influenciadas pela nova organização mundial das últimas décadas, produziram um olhar mercadológico que conduz à ideia da educação não mais como direito social, mas sim como um produto, um serviço ou mercadoria, bem ao sabor da visão neoliberal, capitalista. Contudo, na perspectiva de minha análise e reflexão da ação supervisora, reforço a preocupação com a participação política educacional, alicerçadas numa nova ética da convivência humana na escola e na sociedade. Segundo Benno Sander (2005) na realidade a escola precisa adotar um paradigma pedagógico ativo e construtivo que enfatize o aprender acima do ensinar, que valorize o aprender a aprender, lema básico da educação permanente, que se impõe hoje como indispensável num mundo caracterizado por mudanças cada vez mais velozes e imprevisíveis.

O grande desafio hoje é fundamentar a ação supervisora para a formação de seres humanos emancipados, solidários, fortalecendo o trabalho coletivo, equilibrados psicologicamente, formados para a autonomia e cada vez mais preparados para a acirrada competitividade do mundo contemporâneo. Isto implica em uma gestão educacional adequada para superar a desumanização, inerente a este processo. Pois o incentivo à competição, seguindo os valores do mercado, pode levar a consequências desastrosas ao ser humano, com o desencadear do fracasso escolar, baixa auto-estima, entre outros complicadores para o futuro da pessoa humana, como seu aniquilamento. Ladislav Dowbor (2001) abre um pequeno e denso livro com uma mensagem deixada por um prisioneiro de campo de concentração nazista na qual, depois de viver todos os horrores da Guerra – “crianças envenenadas por médicos diplomados; recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas; mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades” – pede que os professores “ajudem seus alunos a tornarem-se humanos”, simplesmente humanos. E termina: “ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas”.

O caminho a seguir seria a luta organizada de educadores para reverter a precarização do trabalho dos profissionais da educação e por uma concepção de educação como processo em construção possível. Uma gestão democrática que se desenvolve dentro da escola deve fazer emergir novas relações de trabalho, socializando o poder, construindo a efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar. Segundo Benno Sander (2005, p. 33), se queremos melhores índices de educação e cultura, precisamos de melhores educadores; se queremos melhores educadores, precisamos oferecer melhores condições de trabalho e melhores níveis de remuneração. Essa é a lógica que funciona para todas as profissões do mundo.

Estou de acordo com uma proposta educacional comprometida com a transformação da realidade de exclusão social, voltada para a humanização do processo de ensino e aprendizagem. Voltada também para a autonomia responsável de tal modo que observe a confiança limitada e não a desconfiança total visto que há regras a seguir e o governo não quer perder domínio de campo no que se refere a orientações que devem ser reforçadas.

A função social da escola deve se basear nas condições objetivas de trabalho de seus profissionais, banir mecanismos de seleção e exclusão, investir na construção dos sujeitos, vencer equívocos ou preconceitos de que o fracasso escolar se deve à universalização do acesso escolar, ressignificar o papel político institucional, fazer o aluno sujeito de seu conhecimento, favorecer a construção dos novos rumos da história.

É preciso desenvolver um processo de ensino e aprendizagem de forma motivadora e desafiadora, utilizando-se das novas tecnologias disponíveis, ajudando o aluno a fazer uma tradução crítica das vivências que traz consigo, dando-lhe novas leituras de si e do mundo. Neste ponto cabe reforçar o modelo interpretativo para as práticas avaliativas, sugerido por Freitas (2009). Nesse modelo, a avaliação é vista apoiada em três práticas diferenciadas e ao mesmo tempo articuladas: avaliação instrucional, avaliação comportamental, avaliação de atitudes e valores. A avaliação não está referida apenas à aprendizagem do conteúdo das disciplinas, mas é um potente instrumento de controle de sala de aula, tanto no que diz respeito ao comportamento (disciplina e motivação) como no que diz respeito à conformação de valores e atitudes.

As preocupações com o ser humano devem ser garantidas, para melhorar a qualidade de vida e possibilitar a cada pessoa o acesso aos bens culturais e tecnológicos. Enfim, o progresso de uma sociedade se verifica pela melhoria efetiva da vida humana. E como afirma Freitas (2005), para os educadores comprometidos com a causa da educação para todos, a questão do acesso à educação sempre esteve associada à questão da qualidade. Há décadas que os educadores lutam, simultaneamente, por acesso a uma educação de qualidade.

Conforme Gadotti (2002) educação confunde-se com o processo de humanização. Para ser digno do homem o trabalho intelectual e educacional tem que ser fundado no futuro. É dessa forma que os professores podem tornar-se intelectuais: olhando o futuro. O professor precisa indagar-se constantemente sobre o sentido do que está fazendo. Se isso é fundamental para todo ser humano, para o professor é também um dever profissional. Tudo o que fazemos precisamos fazer com sentido, tudo o que estudamos tem que ter sentido. A escola perdeu seu sentido de humanização quando ela virou mercadoria, quando deixou de ser o

lugar onde a gente aprende a ser gente para tornar-se o lugar onde as crianças e os jovens vão para aprender a competir no mercado.

Podemos pensar a qualidade de ensino como resistência à lógica de exclusão educacional, configurando-se com processo de inclusão e da construção do sucesso escolar, baseado num processo de ensino aprendizagem significativo e útil em detrimento do fracasso escolar. E por acreditar que a participação coletiva seja fundamental, reforço que se de um lado a mudança nas condições objetivas das nossas escolas não depende apenas da nossa atuação como profissionais da educação, de outro lado, não creio que sem uma mudança subjetiva na própria concepção da nossa profissão essas mudanças não ocorrerão tão cedo.

Em âmbito paulista, as políticas públicas educacionais implantadas em meados da década de 1990 foram de grande impacto implicando uma nova concepção de gestão, voltada à construção democrática de ensino. Embora este preceito de gestão democrática esteja disposto no texto da Constituição Federal e nos artigos da LDB 9394/96, não há garantia da sua efetivação como processo na prática social.

Convivemos numa realidade que aponta para a complexidade educacional exigindo que o supervisor tenha uma boa formação, tanto inicial quanto continuada, que se envolva em grupos de pesquisa e de discussão com outros colegas supervisores. Na supervisão e no trabalho educacional em geral é importante ser companheiro. Companheiro, de acordo com Gadotti (2002), vem do latim e significa “aquele que partilha o pão”. E não haverá superação das condições atuais do magistério sem um profundo sentimento de companheirismo.

Quando se entender que o paradigma que marca a educação está mudando se perceberá que a realidade atual em permanente transformação demanda organização de atividades pedagógicas capazes de dar conta desta realidade e para proposição de ações efetivas o supervisor precisa ter conhecimento teórico para exercer o papel de liderança. E para tanto, segundo Martha Nogueira (1989), é importante que o supervisor supere a formação fiscalizadora recebida e que o impede de ter uma prática política e educativa transformadora. Segundo Soares (1974, p. 14), já com base na lei 5692/71, o supervisor não fiscaliza, não inspeciona. O supervisor dirige o processo através de sua ação cooperativa. Ele se

insere no processo não por necessidade de fiscalizar, de inspecionar, mas como componente indispensável, competente para acompanhar, para “ajudar”. Ele não chega, em determinado momento, ele está presente em todos os momentos.

Dentre outras críticas possíveis na formatação do perfil do supervisor é importante se atentar para a crítica da esquerda quando alerta-nos que o modelo neoliberal da educação estaria subordinando alvos político-sociais (equidade, cidadania, democracia) a intentos estritamente econômicos (desenvolvimento tecnológico, competitividade internacional), ou seja, à lógica do mercado, conforme Libâneo (2007). É preciso superar a noção de qualidade restrita à medição de habilidades desgarradas da qualidade de vida, presa na lógica do custo/benefício.

Defendo uma ação supervisora com base na gestão democrática como princípio da educação pública. Jamil Cury (2009) assim se refere à gestão democrática: “... a gestão democrática pode ser lida por contraste com a gestão hierárquica que, sob a forma paternalista ou autoritária, tem sido hegemônica na condução da coisa pública. A gestão democrática é mais do que a exigência de transparência, de impessoalidade e moralidade. Ela expressa tanto a vontade de participação que tem se revelado lá onde a sociedade civil conseguiu se organizar autonomamente, quanto o empenho por reverter a tradição que confunde os espaços públicos com os privados”. Assim as mudanças almejadas para uma vivência de aprendizagem que atenda ao coletivo de maneira efetiva há de se estabelecer com participação efetiva de todos os atores envolvidos.

Reforço a tese defendida por tantos outros autores de que não se conhece o caso de nenhum país que tenha transformado radicalmente seu sistema de educação pública sem um esforço continuado e persistente de elevados investimentos. Essa consciência precisa ser fortalecida, pois no âmbito da política maior há ainda pessoas pouco preocupadas em garantir à tarefa educativa a condição de prioridade absoluta da sociedade. Orçamentos votados não são cumpridos integralmente, programas são abandonados ao sabor dos interesses imediatos e a entrada cada vez mais intensa de recursos externos causa a impressão de que estes são tomados mais para suprir omissões internas do que ampliar as possibilidades de ampliação da qualidade da oferta educativa.

“Faz-se necessário construir um projeto de sociedade onde o ser humano seja resgatado na sua plenitude de eu e nós, com base na prioridade do social sobre o econômico. Para que este novo mundo seja possível, é necessário que toda a humanidade entenda e aceite a educação transformadora como pré-condição. Esta educação tem como pressuposto o princípio de que ninguém ensina nada a ninguém e que todos aprendem em comunhão, a partir da leitura coletiva do mundo” (GADOTTI, 2002).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A transformação da qualidade da educação básica pública no Brasil in www.parceirosdaeducacao.org.br/evento_propostas/pdf/transformacao.pdf Acesso 06/06/2012

ALARCÃO, Isabel. *Ser professor reflexivo. Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto Alegre: Porto, 1996.

ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores: Pensar e Fazer*. 4ª ed. Cortez. São Paulo. 1996.

ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. Loyola. SP. 1986.

ASSMANN, Hugo. *Reencantar a educação: Rumo à sociedade aprendente*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BETTO, Frei. *A mosca azul*. Rio de Janeiro: Rocco, 2006. p. 132-142.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* In Coleção Primeiros Passos. Brasiliense

BRANDÃO, Zaia (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 5ª ed. Cortez. São Paulo. 1999.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/home/legislacao/default.shtm>>. Acesso em: 30 ago. 2011.

BUFFA, Ester. ARROYO, Miguel & NOSELLA, Paolo. *Educação e Cidadania: quem educa o cidadão*. In Coleção Questões de nossa época. 7ª Ed. Cortez Editora. São Paulo. 1999

BRAVO, Ismael & CAMPOS in <http://www.camposebravo.com.br/noticias.asp?cod=4041&acesso=S> – 20/06/2012.

BORGES, Zacarias Pereira. *Política e Educação: análise de uma perspectiva partidária*. Hortograph. Campinas. SP. 2002.

CADERNOS CEDES 7. *Supervisão Educacional: novos caminhos*. 4ª Ed. Papirus. Campinas. SP. 1991

CHAUÍ, Marilena. *Os direitos humanos*. Folha de São Paulo. 7-9-1986.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Os Conselhos de Educação e a Gestão dos Sistemas*. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da Silva. (Orgs). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 7ª. ed. Cortez Editora. São Paulo. 2009.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Cortez Editora. São Paulo. 2002

DEMO, Pedro. *Dissecando aula*. 2009. <http://pedrodemo.sites.uol.com.br/textos/dissecando.html> Acesso 12/12/2011 às 10h44min

DEMO, Pedro. *Politicidade da educação e/ou Aprendizagem Reconstitutiva Política*. 1999. <http://www.nepet.ufsc.br/Artigos/Texto/Demo.1099.htm> Acesso 12/12/2011 às 11h07min

DOWBOR, Ladislau. *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis, Vozes, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão educacional. Para uma Escola de Qualidade: da Formação a Ação*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto & AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs.) *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 7ª ed. Cortez. São Paulo. 2009

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos, Seriação e Avaliação: Confronto de lógicas* - Ed Moderna. SP. 2003

FREITAS, Luiz Carlos de et al. *Avaliação educacional: caminhando pela contramão* – Ed Vozes. SP. 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Lei de responsabilidade educacional?* <http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=71&id=88>
9 Data e hora de acesso 30/08/2012 às 11h37min

FREITAS, Luiz Carlos de. *Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnicismo no Brasil.*

http://www.sindicatoapase.org.br/Sessao/2011/07-2011/TextoSess%C3%A3o%20de%20Estudos%2029_07.pdf

FREITAS, Luiz Carlos de. *A Internalização da Exclusão.* Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325 299. Disponível em

<http://www.cedes.unicamp.br>

FULLAN, Michael. *O significado da mudança educacional.* Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. 4ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. (orgs.). *Autonomia da escola: princípios e propostas.* 3ª Ed. Cortez Editora. São Paulo. SP. 2000

GADOTTI, Moacir. *Atualidade de Paulo Freire – continuando e reinventando um legado* – Palestra proferida no 3º Forum Internazionale Paulo Freire. Milano. Itália. Maio-2002.

GALL, Norma & GUEDES, Patrícia Mota. *A Reforma Educacional de Nova York: Possibilidades para o Brasil.* São Paulo: Instituto Fernand Braudel: Fundação Itaú Social, 2009. (Coleção excelência em gestão educacional)

GATTI, Bernardete Angelina & outros. *Políticas Docentes no Brasil.* Unesco, 2011

GATTI, Bernardete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios.* Brasília, UNESCO, 2009.

<http://www.camposebravo.com.br/noticias.asp?cod=4041&acesso=S> – 20/06/2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais da profissão docente.* 11ª ed. Cortez Editora. SP. 2007

LINHARES, Célia in ALVES, Nilda (org.). *Formação de professores: Pensar e Fazer.* 4ª ed. Cortez. São Paulo. 1996.

LÜCK, Heloisa. *Gestão educacional: uma questão paradigmática.* Petrópolis: Vozes, 2006.

MEDEIROS, M. F. *Nove olhares sobre a supervisão*. Papirus. Campinas, SP. 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Curriculos e Programas no Brasil*. Papirus. Campinas, SP. 1990.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. *Supervisão Educacional: a questão política*. Loyola. São Paulo, SP. 1989.

NÓVOA, António. *Formação de Professores e Profissão Docente*. http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf Acesso 30/08/2012.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Educação Pública e Privada na Constituição Federal de 1988*. In ADRIÃO, Theresa e PERONI, Vera (Org.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e Sociedade*. Xamã. SP. 2005. p. 155-165.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: Introdução Crítica* – Ed Cortez. SP. 1987

PARO, Vitor Henrique. *Reprovação Escolar: Renúncia à Educação* – Ed. Xamã. SP. 2001

PARO, Vitor Henrique. *A estrutura didática e administrativa da escola e a qualidade do ensino fundamental* in Revista Brasileira de Política e Administração, v. 24, n. 1, p. 127-133, jan./abr. 2008

RANGEL, M.; ALARCÃO Izabel; LIMA, Elma; FERREIRA, Naura, S. C. *Supervisão pedagógica*. Papirus. Campinas. SP. 2001.

RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão pedagógica – Princípios e Práticas*. Campinas: 10ª ed. Papirus. Campinas. SP. 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência*. 7ª ed. Cortez. São Paulo. 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 24ª ed. Vozes. Petrópolis. 2000.

SANDER, Benno. *Políticas Públicas e Gestão Democrática da Educação*. Liber Livro Editora. Brasília. 2005. 139 p.

SAVIANI, Demerval. *Competência política e compromisso técnico*. Revista Educação e Sociedade (15): 111-143, agosto, 1983.

SAVIANI, Demerval. *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: da formação a ação*. São Paulo: Cortez, 1999. cap. 1, p.13-38.

SAVIANI, Demerval: *A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função á profissão pela mediação da idéia*. In FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 5ª Ed. Cortez. São Paulo. 2006.

SILVA JÚNIOR, C.; RANGEL, M. *Nove olhares sobre supervisão*. 7ª ed. Papirus. São Paulo. 1997.

SILVA, N. S. F. *Supervisão educacional: uma reflexão crítica*. 8ª ed. Vozes. Petrópolis, RJ. 1987.

SOARES, Jacy Célia da Franca. *Supervisão Escolar em tempo de reforma*. Ática. São Paulo. SP. 1974.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Para onde vai o professor?: resgate do professor como sujeito de transformação*. 10ª ed. Libertad. São Paulo. 2003.

VILLAS BOAS, M. V. *A prática da supervisão*. In *Educação e Supervisão*. 10ª ed. Cortez. São Paulo. 2003.

WEISZ, Telma. *Formação , Avaliação e Políticas Públicas*. Buenos Aires: Lectura e Vida – Revista Latino Americana de Lectura, Ano XXXI, n. 04, Diciembre de 2010.

XAVIER. Antonio Carlos da R. *A Gestão da Qualidade e a Excelência dos Serviços Educacionais* http://getinternet.ipea.gov.br/pub/td/1996/td_0408.pdf
Acesso 30/08/2012.

ANEXO I

ATRIBUIÇÕES DO SUPERVISOR DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO (Res. SE 70/2010)

SUPERVISOR DE ENSINO

Na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), o Supervisor de Ensino **é o agente fundamental para o desenvolvimento das políticas educacionais, promovendo a qualidade de ensino e o cumprimento da legalidade.**

Atribuições gerais

* Elemento de *proposição, articulação e mediação* **entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas de cada uma das escolas da rede pública;**

* **liderança fundamental na construção da identidade escolar**, favorecendo, enquanto mediador, o envolvimento e o compromisso da equipe técnico-pedagógica com a aprendizagem bem sucedida dos alunos;

* **parceiro da equipe escolar**, compartilhando responsabilidades, na consolidação das propostas pedagógicas das escolas da rede pública, na implementação de ações integradas voltadas para a gestão da escola visando a melhoria dos resultados da aprendizagem.

Atribuições específicas da área de atuação do Supervisor de Ensino

No Sistema Estadual de Educação

* Assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do Sistema:

o identificando os aspectos a serem aperfeiçoados ou revistos na implementação das políticas educacionais, bem como das diretrizes e procedimentos delas decorrentes;

o propondo alternativas para superação dos aspectos a serem aperfeiçoados e/ou revistos;

o orientando os estabelecimentos de ensino quanto ao cumprimento das normas legais estabelecidas e das determinações emanadas das autoridades superiores;

o representando, aos órgãos competentes, quando constatar indícios de irregularidades.

* assessorar e/ou participar, quando necessário, de comissões de apuração preliminar e/ou sindicâncias, com suporte técnico de assessoria jurídica, a fim de apurar possíveis ilícitos administrativos.

Na equipe de Supervisão de Instância Regional

* Participar do processo coletivo de construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino;

* realizar estudos e pesquisas, dar pareceres e propor ações voltadas para o desenvolvimento do sistema de ensino;

* acompanhar a utilização dos recursos financeiros e materiais para atender as necessidades pedagógicas e aos princípios éticos que norteiam o gerenciamento de verbas públicas;

* atuar articuladamente com a Oficina Pedagógica na elaboração de seu plano de trabalho, na orientação e no acompanhamento do desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da atuação docente e do desempenho dos alunos, em vista das reais necessidades e possibilidades das escolas;

* diagnosticar as necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para a melhoria da prática docente e do desempenho escolar dos alunos em articulação com a Oficina Pedagógica;

* participar da elaboração e do desenvolvimento de programas de educação continuada propostos pela Secretaria para aprimoramento da gestão escolar .

Nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual

* Apresentar à equipe escolar as principais metas e projetos da SEE-SP, com vista à sua implementação;

* auxiliar a equipe escolar na formulação da Proposta Pedagógica, acompanhando sua execução, sugerindo reformulações, quando necessário;

* auxiliar a equipe escolar na formulação de metas voltadas à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, articulando-as à Proposta Pedagógica, acompanhando sua implementação, sugerindo reformulações, quando necessário;

* orientar a implementação do currículo adotado pela SEESP, acompanhando e avaliando sua execução, e redirecionando rumos, quando necessário;

* acompanhar e avaliar o desempenho da equipe escolar, buscando, numa ação conjunta, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e administrativo da escola;

* participar da análise dos resultados do processo de avaliação institucional que permita verificar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas, auxiliando na proposição e adoção de medidas para superação de fragilidades detectadas;

* diagnosticar as necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para a melhoria do desempenho escolar dos alunos em articulação com a Oficina Pedagógica – a partir de indicadores – inclusive dos resultados de avaliações internas e externas;

* acompanhar as ações desenvolvidas nas HTPC – em atitude participativa e de trabalho coletivo e compartilhado – realizando estudos e pesquisas sobre temas e situações do cotidiano escolar e para implementação das propostas da SEE-SP;

* acompanhar a atuação do Conselho de Classe e Série, analisando os temas tratados, o encaminhamento dado às situações e às decisões adotadas;

* orientar a equipe gestora das unidades na organização dos colegiados e instituições auxiliares das escolas, visando ao envolvimento efetivo da comunidade e funcionamento regular, conforme normas legais e éticas;

* assessorar as equipes escolares na interpretação e cumprimento dos textos legais e na verificação de documentação escolar;

* informar ao Dirigente Regional de Ensino, por meio de termos de acompanhamento registrados junto às unidades escolares e relatórios, as condições de funcionamento pedagógico administrativo, físico, material, bem como as demandas das escolas, sugerindo medidas para a superação das fragilidades, quando houver.

Nas Unidades Escolares da Rede Municipal sem supervisão própria e da Rede Particular

* Apreciar e emitir parecer sobre as condições necessárias para autorização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e cursos, com base na legislação vigente;

* analisar e propor a homologação dos documentos necessários ao funcionamento desses estabelecimentos;

* orientar os responsáveis pelos estabelecimentos de ensino quanto ao cumprimento das normas legais e das determinações emanadas das autoridades superiores, principalmente quanto aos documentos relativos à vida escolar dos alunos e aos atos neles praticados;

* representar aos órgãos competentes, quando constatar indícios de irregularidades, esgotadas orientações e propostas saneadoras, quando couber.

Competências e Habilidades necessárias ao Supervisor de Ensino

Competências Gerais

1. Compreender como o contexto social, político e econômico influencia a definição e a implementação das políticas educacionais.

2. Dominar e utilizar metodologias de supervisão e tecnologias da informação como ferramentas para exercer as suas funções.

3. Compreender o papel da Diretoria de Ensino na organização da SEE-SP.

4. Analisar e identificar os principais componentes de um Plano de Educação em nível nacional, estadual e regional.

5. Compreender os processos de implementação das políticas educacionais SEE-SP e dos projetos a elas vinculados.

6. Compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados.

7. Compreender os sistemas e processos de avaliações externas.

8. Demonstrar conhecimentos, princípios e métodos para exercer a supervisão como elemento catalisador e difusor de inovações e boas práticas de ensino-aprendizagem.

9. Diagnosticar as necessidades de formação continuada dos agentes educacionais.

10. Compreender a importância da autoavaliação e do gerenciamento do autodesenvolvimento profissional.

Habilidades Específicas

1. Relacionar o perfil de competência a serem construídas pelos alunos às demandas da sociedade do conhecimento.

2. Compreender o papel que as diferentes instâncias da governança educacional exercem na definição e implementação de políticas educacionais: (i) âmbito nacional e governo federal; (ii) governos estaduais e municipais; (iii) conselhos nacional, estaduais e municipais de educação.

3. Identificar e analisar princípios e normas nacionais, especialmente a LDB e as DCNs.

4. Identificar, analisar, explicar e justificar as políticas educacionais da SEE-SP, no contexto social e de desenvolvimento do Estado de São Paulo, em áreas como: (i) gestão escolar; (ii) desenvolvimento curricular; (iii) avaliação externa do desempenho dos alunos; (iv) carreira dos professores.

5. Identificar, explicar as diretrizes pedagógicas e institucionais para implementar as políticas educacionais da SEE-SP em nível regional e local, considerando a realidade do ensino público estadual paulista e da região na qual opera.

6. Identificar os elementos da organização do ensino, da legislação e normas que fornecem diretrizes para ações de melhoria do desempenho das escolas, seus profissionais e seus alunos.

7. Dominar procedimentos de observação, coleta e registro, organização e análise de dados educacionais bem como os usos de indicadores sociais e educacionais.

8. Compreender e explicar as relações entre Planos de Educação e políticas educacionais.

9. Compreender e explicar a relação entre os Planos Nacional, Estaduais e Municipais num país federativo como o Brasil.

10. Reconhecer diferentes estratégias, ações e procedimentos adotados em nível regional e local na implementação das políticas educacionais da SEE-SP.

11. Identificar atitudes e ações do supervisor escolar que colaboram para a gestão escolar comprometida com resultados.

12. Mostrar conhecimento das metodologias de gestão de conflitos.

13. Demonstrar capacidade de análise de propostas pedagógicas das escolas.
14. Demonstrar conhecimento de mecanismos de monitoramento da implementação dos currículos.
15. Demonstrar conhecimento de mecanismos de monitoramento das ações de avaliações externas do sistema e interna das escolas.
16. Identificar o papel dos resultados do SARESP na construção do IDESP.
17. Identificar semelhanças e diferenças entre o IDESP e o IDEB.
18. Reconhecer as principais características dos sistemas de avaliação da educação básica, e compreender os conceitos básicos que as fundamentam.
19. Conhecer os fundamentos conceituais e metodológicos do SARESP a partir de 2007.
20. Identificar elementos das legislações referidos à prática e exercício da supervisão.
21. Identificar os elementos essenciais do Plano de Trabalho de Supervisão.
22. Identificar as necessidades de formação continuada dos agentes educacionais.

Legislação para Supervisor de Ensino

Federal

1. LEI FEDERAL Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional - (Alterada pelas Leis nºs 9.475/97; 10.287/01; 10.328/01; 10.639/03; 10.709/03; 10.793/03; 11.114/05; 11.183/05; 11.274/06; 11.301/06; 11.330/06; 11.331/06; 11.525/07; 11.632/07; 11.645/08; 11.684/08; 11.700/08; 11.741/08; 11.769/08; 11.788/08; 12.013/09; 12.014/09; 12.020/09; 12.056/09 e 12.061/09).
2. PARECER CNE/CEB Nº 17/97 - Diretrizes operacionais para a educação profissional em nível nacional - (Vide Decreto nº 5.154/04 que revogou o Decreto nº 2.208/97, referido neste parecer).
3. PARECER CNE/CEB nº 4/98 e Resolução CNE/CEB nº 2/98 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
4. PARECER CNE/CEB nº 15/98 Resolução CNE/CEB nº 3/98 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

5. PARECER CNE/CEB nº 22/98 e Resolução CNE/CEB nº 1/99 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

6. PARECER CNE/CEB nº 14/99 e Resolução CNE/CEB nº 3/99 - Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena.

7. PARECER CNE/CEB nº 16/99 e Resolução CNE/CEB nº 4/99 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

8. PARECER CNE/CEB nº 11/00 e Resolução CNE/CEB nº 1/00 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

9. PARECER CNE/CEB nº 17/01 e Resolução CNE/CEB nº 2/01 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial.

10. PARECER CNE/CP nº 3/04 e Resolução CNE/CP nº 1/04 - Institui as diretrizes curriculares nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Estadual

11. LEI COMPLEMENTAR Nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008 - Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.

12. LEI COMPLEMENTAR Nº 1.097, de 27 de outubro de 2009 - Institui o Sistema de Promoção para os integrantes do Quadro do Magistério na Secretaria da Educação e dá outras providências.

13. DECRETO Nº 55.078, de 25 de novembro de 2009 - Dispõe sobre as jornadas de trabalho do pessoal docente do Quadro do Magistério e dá providências correlatas.

14. DELIBERAÇÃO CEE nº 9/97 e Indicação CEE nº 8/97 - Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental.

15. DELIBERAÇÃO CEE nº 10/97 e Indicação CEE nº 9/97 - Fixa normas para elaboração do Regimento dos Estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio.

16. DELIBERAÇÃO CEE nº 82/09 e Indicação CEE nº 82/09 - Estabelece diretrizes para os Cursos de Educação de Jovens e Adultos em nível do Ensino Fundamental e Médio, instalados ou autorizados pelo Poder Público no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

17. PARECER CEE nº 67/1998 - Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais.

18. COMUNICADO SE publicado em 21 de dezembro de 2007 - Orientações para implantação do Programa Ler e Escrever.

(1) Cf. “Diretrizes curriculares aos cursos de graduação em Filosofia”, Secretaria de Ensino Superior/MEC-SESU, Comissão de Especialistas de Ensino de Filosofia (N. G. Gomes, O. Giacóia Jr. A. L. M. Valls), Brasília, 1998. (Grifos nossos).

Notas:

Res. SE nº 69/09, à pág. 201 do vol. LXVIII

Revoga Res. SE nº 80/09, à pág. 215 do vol. LXVIII

Revoga Res. SE nº 87/09, à pág. 229 do vol. LXVIII

Revoga Res. SE nº 90/09, à pág. 236 do vol. LXVIII

Revoga Res. SE nº 02/10, à pág. 100 do vol. LXIX

Revoga Res. SE nº 09/10, à pág. 112 do vol. LXIX

Alterada pela Res. SE nº 13/11

ANEXO II

QUESTIONÁRIO PARA A DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

(realizado com os Supervisores de Ensino da Diretoria de Ensino da Região de Sumaré)

Prezados Supervisores de Ensino da Diretoria de Ensino de Sumaré,

Realizando minha dissertação de mestrado, com término previsto para o final deste ano, gostaria de contar com sua colaboração para minha pesquisa, respondendo as questões abaixo. O tema que estou desenvolvendo é “A ação supervisora no contexto da escola aprendente. Por uma educação de qualidade”. Pretendo, com a dissertação, demonstrar a necessidade de intensificarmos uma ação supervisora mais pedagógica junto às escolas promovendo melhor qualidade na ação educativa.

Conto com seu apoio e generosa participação. Desculpe o transtorno de dar-lhe mais trabalho além de todo o empenho que você já demonstra no serviço como supervisor(a) desta diretoria.

Se possível, gostaria de contar com suas respostas **até o dia 19 de outubro de 2012.**

Atenciosamente,

João Batista

PESQUISA COM OS SUPERVISORES

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

- a) Como a legislação educacional do Estado de São Paulo define a função do supervisor de ensino?
- b) Qual é o papel do supervisor de ensino em relação ao desenvolvimento das políticas educacionais e consolidação das propostas pedagógicas das escolas?
- c) Quais as possibilidades e dificuldades no exercício da função?
- d) Como você vê o trabalho do supervisor de ensino junto às escolas?
- e) A quantidade de visitas do supervisor atende às necessidades da escola?
- f) Em que momentos a presença do supervisor é considerada mais necessária?

- g) É possível perceber se a atuação do supervisor de ensino é capaz de promover modificações e afetar comportamentos?
- h) O supervisor de ensino é um profissional importante? Por quê?