



## Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium



### ARTICLES/ARTIGOS/ARTÍCULOS/ARTICLES

## A Formação do Pedagogo e a Supervisão Educacional no Brasil: uma política/identidade em debate

**Doutoranda Marília Beatriz Ferreira Abdulmassih**

Programa de Pós-Graduação Educação-Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.  
Endereço: Rua 18 n° 1282- Ituiutaba- MG. **E-mail:** mariliaabdulmassih@yahoo.com.br

#### ARTICLE HISTORY

**Received: 10 June 2012**

**Accepted: 28 August 2013**

#### PALAVRAS-CHAVE:

Formação do pedagogo

Prática supervisora

Contexto educacional

#### RESUMO

A formação do pedagogo e a supervisão educacional vem sendo constantemente questionadas nos meios educacionais. Esse questionamento refere-se tanto às suas práticas quanto às teorias que lhe dão suporte. No contexto educacional, a supervisão tem sido vista como um instrumento minimizador de problemas qualitativos do sistema educacional, acionadora dos mecanismos capazes de elevar quantitativa e qualitativamente a produtividade da escola. Este artigo teve por objetivo analisar a formação do Pedagogo e do Supervisor Educacional no cenário da educação brasileira, através da reconstrução da legislação e da regulamentação do curso de Pedagogia, dando ênfase aos aspectos que se referem à prática e desempenho da função supervisora no contexto educacional.

#### KEY-WORDS:

Formation of the pedagogue

Practice supervisor

Educational context

**ABSTRACT – THE FORMATION OF THE PEDAGOGUE AND THE EDUCATIONAL IN BRAZIL: A POLICY/IDENTITY IN DEBATE.** The training and supervision of teacher education has been constantly questioned in educational. This question refers both to its practices and theories that support it. In the educational context, supervision has been seen as instrument minimizer qualitative problems of the educational system, the actuating

mechanisms to raise quantitatively and qualitatively productivity school. This article aims to analyze the formation of the Educator and Educational Supervisor in the scenario of Brazilian education, through the reconstruction of the laws and regulations of pedagogy, emphasizing the aspects that relate to the practice and performance of supervisory role in the educational context.

---

**RESÚMEN:**

Formación del pedagogo  
Prácticas de supervisión  
Contexto educativo

**RESÚMEN –. LA FORMACIÓN DEL PEDAGOGO U LA SUPERVISIÓN EDUCATIVA EN BRASIL: POLÍTICA/IDENTIDAD EN EL DEBATE.** La capacitación y supervisión de la formación del profesorado ha sido constantemente cuestionado en la educación. Esta pregunta se refiere tanto a sus prácticas y teorías que la sustentan. En el contexto educativo, la supervisión ha sido visto como un instrumento minimizer problemas cualitativos del sistema educativo, los mecanismos de accionamiento para aumentar cuantitativa y cualitativamente la escuela productividad. Este artículo tiene como objetivo analizar la formación del educador y Supervisor Educativo en el escenario de la educación brasileña, a través de la reconstrucción de las leyes y reglamentos de la pedagogía, haciendo hincapié en los aspectos que se relacionan con la práctica y el desempeño de la función de supervisión en el contexto educativo .

---

**Introdução**

A formação do pedagogo e a supervisão educacional vem sendo constantemente questionadas nos meios educacionais. Esse questionamento refere-se tanto às suas práticas quanto às teorias que lhe dão suporte.

Sabemos que a prática supervisora como qualquer outra prática, é sempre permeada de contradições, de falhas e até mesmo omissões. Sendo a realidade educacional dinâmica e resultante das ações de múltiplos agentes, é natural que ela comporte este desvio, facilmente resolvido quando há um compromisso com as mudanças positivas no processo educativo.

No contexto educacional, a supervisão tem sido vista como um instrumento minimizador de problemas qualitativos do sistema educacional, acionadora dos mecanismos capazes de elevar quantitativa e qualitativamente a produtividade da escola.

Numa relação global e interdependente, a formação se apresenta como fator de maior relevância para um efetivo desempenho profissional, e isto tem nos levado a buscar em diversas fontes que nos permitam construir uma explicação de quando, como, por que e para que foi concebido o chamado Especialista de Educação no Brasil.

Aqui entretanto, faremos um recorte específico, analisando a legislação e normas que regulamentam o exercício da profissão e sua contextualização histórica. Nesse sentido, consideramos que a abordagem de Gramsci (1978) movimentos orgânicos e conjunturais- nos permite captar o processos histórico em sua unidade dinâmica e contraditória.

Gramsci (1978) considera que na análise da estrutura<sup>1</sup> é necessário sempre distinguir entre os movimentos orgânicos e os conjunturais. Os movimentos orgânicos são relativamente permanentes enquanto que os movimentos conjunturais são ocasionais, imediatos, quase acidentais. Assim, no estudo de determinado período histórico quando verificamos uma crise de certa extensão, nos manifesta que a estrutura está sendo atingida por contradições insanáveis que, no entanto, serão objeto de um empenho especial das forças interessadas na conservação da estrutura, no sentido de resolver essas contradições.

Porém esse empenho fará que se organizem forças antagônicas que visam a mostrar que já existem as condições para se instaurar uma nova estrutura.

Portanto pretendemos entender as contradições internas da estrutura social dos diferentes períodos históricos com o intuito de estudar essas ondas em suas oscilações o qual nos permitirá reconstruir as relações entre estrutura e superestrutura de uma parte, e de outra parte, entre o desenvolvimento do movimento orgânico e aquele movimento de conjuntura da estrutura.

Assim, compreendemos a história como um processo cujo movimento necessita ser reconstruído pelo historiador. Com efeito, consideramos a história como um processo contínuo, constituído por rupturas e descontinuidades, e não uma mera somatória de fatos.

Sendo assim, a transformação do homem e de sua história, ocorre a partir das necessidades materiais e as ideias, enquanto produtos da existência humana, são a expressão das relações e atividades reais do homem, estabelecidas no processo de produção de sua existência. Portanto, as ideias representam aquilo que o homem faz, seu modo de viver, de se relacionar com os outros homens no mundo, expressando suas próprias necessidades. A "... realidade é um dado objetivo (constante e durável) e também subjetivo (por isso dinâmico), na medida em que o sujeito é parte constituinte do ser social" (KOSIK, 1995, p. 48).

Tanto a sociedade quanto a realidade são dinâmicas e concretamente definidas, assim, a história constitui-se num processo dinâmico e transformador na medida em que se torna o "eixo da explicação e compreensão científicas e tem na ação uma das principais categorias epistemológicas" (FAZENDA, 1999, p.106).

A relação sujeito/objeto é interativa, de influência mútua, realizada de forma concreta e consciente. A ideia de totalidade concreta possibilita a compreensão mais profunda de cada campo do real, logo, o objeto e sujeito são percebidos na sua dinâmica, tanto na forma diacrônica quanto sincrônica.

---

<sup>1</sup> A Estrutura abrange toda interação entre indivíduos, grupos, classes sociais e o conjunto de normas, valores e padrões de comportamento que norteiam essas relações. O conceito de estrutura tem variado de acordo com a posição teórica e metodológica do cientista social. A Superestrutura é o conjunto das instituições político-jurídicas e das formas de consciência social (arte, religião, filosofia). (SANDRONI, 1985, p.158-420).

Para analisar a problemática da formação do Pedagogo e do Supervisor Educacional, é necessário situá-lo no devir histórico e explicar que as relações econômicas, sociais e políticas intervêm e determinam a sua natureza. Sendo assim procuramos compreender a história tendo como pano de fundo as políticas educacionais que orientam a formação e o trabalho desse profissional. Portanto, entendemos como afirma Kosik (1995, p.25) “que os fenômenos não são percebidos isoladamente, mas são vistos no horizonte de um todo que o circunda”.

A razão do aparecimento de uma profissão específica como o Supervisor Educacional, portanto não se dá de modo espontâneo, muito pelo contrário, ela obedece às condições sócio-históricas que estão em estreita conexão com os valores da sociedade onde se originou este “fenômeno”.

O objeto estudado é parte de um todo, um aspecto da diversidade de uma totalidade maior que sintetiza a realidade do Supervisor Educacional, e será o todo que condicionará o objeto em particular. Sendo assim, consideramos necessário entender que no estudo da formação do supervisor educacional é impossível separá-lo do processo de origem de consolidação do Curso de Pedagogia.

### **Resgate histórico: a formação do pedagogo**

Com efeito, a década de 1930, esteve marcada por intensas reformas entre elas, podemos mencionar a implantação do curso de Pedagogia pelo Decreto-Lei nº 1190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. O Decreto instituiu o chamado “Padrão Federal”, que foi adotado como modelo para os currículos básicos de todos os cursos superiores no país que tinham um duplo objetivo de formar bacharéis e licenciados para as áreas específicas e para o setor pedagógico, respectivamente dentro do esquema 3+1<sup>2</sup>. Assim, o licenciado em Pedagogia devia fazer o Curso de didática que o habilitava para a docência das disciplinas específicas do Curso Normal, como também formava o “Técnico em Educação”, o equivalente hoje ao Especialista em Educação.

O curso de Pedagogia<sup>3</sup> surgiu, durante o regime autoritário conhecido como Estado Novo, período caracterizado por uma ideologia antiliberal e antidemocrática, marcada por uma política de corte fascista que pretendia eliminar todas as forças de resistência existente no país (BRZESINSKI, 1996).

A partir de 1945, iniciou-se a fase de redemocratização do país, caracterizada pela pressão interna dos militares, que contou com o apoio das camadas médias, e facções da classe dominante, ligadas ao capital norte americano. Também os estados Unidos contribuíram para impulsionara a

---

<sup>2</sup> Os alunos que concluíam os cursos ordinários de três anos das chamadas seções fundamentais (Filosofia, Ciências, Letras e Pedagogia) obtinham o título de Bacharel, e o bacharel que fizesse o curso de Didática recebia o diploma de Licenciado.

<sup>3</sup> Como consequência o Curso de Pedagogia foi estruturado no sentido de atender à política nacional que procurava o disciplinamento social e atender os interesses centralizadores próprios da ditadura de Vargas, organizando-se academicamente, por analogia ao bacharelado.

reorganização liberal democrática, implantando-se um regime que tentou acompanhar as exigências do governo Americano, logo na segunda grande guerra e a queda dos regimes totalitários.

Durante a década de 50 tanto no Brasil, como no resto da América latina iniciou um longo processo de submissão aos interesses norte americanos e tentaram adequar-se à expansão do grande capital estrangeiro. Sendo assim, a industrialização, e modernização dos países era o lema dos governos ditos democráticos. A burguesia nacional, representada pelos empresários, era a maior defensora da industrialização, também a classe média e a frágil esquerda que acreditavam na necessidade de industrializar os países.

Após a segunda guerra mundial, o governo dos Estados Unidos iniciou um extenso programa de assistência técnica aos “países subdesenvolvidos”, principalmente aqueles situados na América Latina.

Vale ressaltar que os acordos bilaterais assinados entre os Estados Unidos da América e o Brasil, imediatamente terminado a segunda guerra mundial, só são homologados pelo Congresso Brasileiro em 1959. Um acordo firmado em 1957, o Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), tinha término previsto para 1964.

Quando o PABAE, instalou-se no Brasil, especificamente em 1957, no Instituto de Educação, em Belo Horizonte no estado de Minas Gerais, encontrou um sistema articulado de supervisão nas escolas primárias, portanto não se pode dizer que em Minas Gerais o PABAE tenha sido fator importante na institucionalização da função supervisora.

O PABAE, foi sim importante na institucionalização desta atividade nos estados de Goiás e São Paulo. A supervisão existente, gestada no âmbito das reformas escolanovistas de Campos, tinha como eixo de suas atividades, a escola. Esperava-se que as supervisoras atuassem sobre o trabalho do professor nas escolas (RANGEL, 2001, p.40).

Em 1958, 14 professores<sup>4</sup> foram enviados à Universidade de Boomington, estado de Indiana (EUA) para se especializarem e posteriormente fundarem em Belo Horizonte os cursos de formação de supervisores que mais tarde seriam espalhados por todo o Brasil, a partir desses professores treinados em Belo Horizonte e nos Estados Unidos. Os brasileiros, antes mesmo de saírem do Brasil rumo aos Estados Unidos, assumiram compromissos com o futuro trabalho no plano piloto. Para Rangel, 2001, p.73), o PABAE influencia a educação brasileira, incutindo a “ideologia democrática”, junto às gerações jovens e passando aos brasileiros a percepção do amigo americano, por meio da ajuda prestada pelos Estados Unidos.

É pertinente destacar os três objetivos básicos definidos para o PABAE, porque esclarecem a realidade concreta do existir do supervisor no contexto educacional brasileiro em suas origens:

---

<sup>4</sup> Foram enviados os seguintes Professores: Magdala Bacha- linguagem, Rizza Araújo Portocarrimética, Wellington Armanelle- ciências, Maria Inolita Peixoto- estudos sociais, Marina Coutocurrículos e supervisão, Nazira Féres Abi-saber -pré-primário, Nelson Hortman- audiovisual, Teresinha Nardelle- 5ª série, Maria de Passos- 4ª série, Teresinha Casassanta- 1ª série.

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

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

3º - selecionar professores, de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimentos da língua inglesa a fim de serem enviados aos Estados Unidos para cursos avançados, no campo da educação primária (TAVARES, 1980, p. 44).

Com a expansão da matrícula do ensino primário e do secundário, cada vez mais era colocado no tapete político a necessidade de mudar o modelo de educação superior, dado que se revelava inadequado, tanto desde o ponto de vista qualitativo como quantitativo. Algumas tentativas de reformulação já foram colocadas pela Lei 4.024/61, porém não ficou muito claro o posicionamento sobre a formação dos Especialistas de Educação que o sistema educacional brasileiro estava requerendo. Só no Art. 52 da referida Lei, observamos uma breve referência, na qual prevê, a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário através do ensino normal.

Durante mais de duas décadas o Curso de Pedagogia permaneceu com o esquema 3+1, sendo ainda reforçado pelo Parecer 251/62 do Conselho Federal de Educação, decorrente dos postulados da Lei No. 4.024/61, que se voltava para a qualificação dos serviços educacionais.

O Parecer regulamentou o currículo mínimo do Curso de Pedagogia, porém apresentou certa ambiguidade, dado que adotou uma postura conciliatória: manifestou que para a continuidade do curso, teria que ter conteúdo próprio; e como este não apresentava conteúdos específicos devia ser extinto, porém ao mesmo tempo, supervalorizando esse conteúdo, protegendo a existência do curso. O relator do Parecer, Conselheiro Valnir Chagas, considerou conforme a experiência de países mais desenvolvidos - a necessidade de elevar o nível de formação do professor através da pós-graduação nas instituições de ensino superior.

A própria LDB de 61 colocava a ênfase nos Institutos de Educação para formar professores para a escola normal “dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras” (Art. 59, parágrafo único).

Com a determinação do currículo mínimo do Curso de Pedagogia previsto no Parecer 251/62 se procurava manter uma unidade de conteúdos básicos como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional. Mas os educadores do país foram contra este parecer pois, deixava de lado as

características próprias de cada região ao unificar o currículo em nível nacional.

Assim, a LDB não cogitou a formação de Especialistas na graduação, só no Art. 42 limitou-se a prever a formação de professores, orientador, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário. E no Art. 52 prescreveu que o diretor de escola de 2º Grau deveria ser um "educador qualificado". Assim, os cursos de Administração Escolar e outros criados em 1946, em nível pós-normal, foram incorporados ao Curso de Pedagogia, como de curta duração.

Por outro lado a LDB classificou o Orientador Educacional em dois tipos: Orientador de Educação de Ensino Primário com formação de nível colegial ou pós-normal, obtido através de curso especial em "Instituições de Educação" e que teriam acesso os diplomas em escolas normais de grau colegial e em Institutos de Educação com estágio mínimo de três anos no magistério primário (art.64). E Orientador de Educação de Ensino Médio com formação em "curso especial" a que teriam acesso os licenciados em Pedagogia, Filosofia, Psicologia ou Ciências Sociais, bem como os diplomados em Educação Física e os Inspectores Federais de Ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério (Art. 63).

Podemos verificar que a Lei 4.024 procurava a formação dos recursos humanos para atuarem na área de educação. Porém ela entrou no cenário brasileiro defasada historicamente, e não conseguiu acompanhar a realidade educacional. Assim, tanto os setores mais críticos e progressistas da sociedade civil como o próprio governo entendiam que era necessária uma reforma dos cursos universitários, para que estivessem à altura das novas exigências da sociedade.

O Decreto-Lei no. 53 de 1966 determinou no seu Art 4º que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras das universidades fossem transformadas. E o Artigo 3º estabeleceu que as Universidades Federais deviam oferecer cursos de formação de professores para ensino de segundo grau e de Especialistas em Educação, porém não especificou quais seriam essas especialidades.

Em 1967, o Decreto No. 252 no artigo 4º explicitou que a formação pedagógica dos Especialistas de Educação e dos professores deveria ser ministrada em unidades de ensino profissional e de pesquisa aplicada. Porém foi dada uma maior ênfase às normas que norteariam a implantação dos departamentos na nova estrutura universitária.

Nesse contexto a United States Agency Inernacional for Development-USAID <sup>5-</sup> teve um papel fundamental na implantação destas reformas na educação. Os decretos citados foram parte de uma política de doutrinação e alinhamento aos interesses norte-americanos desenvolvida durante a ditadura militar.

O Brasil percorreu toda a década de 1960 num clima convulsionado pelas lutas políticas e sociais que envolviam estudantes universitários, e secundaristas, professores, trabalhadores urbanos e rurais, militares subalternos, entre outros. Sendo assim, as elites brasileiras não duvidaram em apoiar todas as medidas autoritárias que garantiram a continuidade do sistema capitalista.

---

<sup>5</sup> O governo firmou acordos que envolviam o Ministério de Educação e Cultura e a USAID, com o intuito de assessorar técnica e financeiramente o setor educacional brasileiro.

A Reforma Universitária já era uma bandeira de luta dos movimentos estudantis, dos professores e dos dirigentes universitários desde inícios dos anos sessenta<sup>6</sup>, mas a ditadura iria a dar uma conotação muito diferente da esperada. Porém o modelo adotado pela Reforma Universitária na verdade foi marcado pela intenção de preparar técnicos, mão-de-obra qualificada para atuar no mercado de trabalho, objetivando atender ao apelo desenvolvimentista. Conforme os supostos requerimentos do capitalismo brasileiro o governo devia investir na educação, conforme o ideário tecnicista. Dando lugar à implantação de uma política de desenvolvimento de recursos humanos, subsidiada pelos aportes teóricos dos ideais do capital humano<sup>7</sup> e da modernização.

Com a Reforma Universitária constatamos um terceiro momento de reestruturação do Curso de Pedagogia. O Artigo 30 da Lei 5.540/68 estabelece que “a formação dos professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares faz-se em nível superior”.

A citada lei previa três ordens de habilitação: a) “as especialidades” regulamentadas em lei, sujeita a currículo e duração mínima fixada pelo Conselho Federal de Educação”(Art. 26); b) a outras especialidade que o Conselho Federal de Educação tinha por necessário ao desenvolvimento nacional (art. 260); e c) as que as universidades e os estabelecimentos isolados resolveram oferecer “para atender às experiências de sua programação específica e fazer face às peculiaridades do mercado de trabalho regional”(Art. 18).

Mas, apesar do que a própria lei especificava, o Decreto-Lei 464/69, Art. 16 estabeleceu que “enquanto não houver em número bastante, os professores e especialistas a que se refere o Artigo 30 -Lei no. 5.540-, a habilitação para as respectivas funções será feita mediante exame de suficiência, realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação”<sup>8</sup>.

A Reforma Universitária também determinou os currículos mínimos dos Cursos de Pedagogia, que estavam constituídos por um ciclo de caráter comum

---

<sup>6</sup> O movimento defendia a necessidade de conferir aos estabelecimentos universitários autonomia financeira e administrativa, a extinção da cátedra vitalícia e a participação estudantil na administração das universidades.

<sup>7</sup> Teoria que defende o investimento nas pessoas, objetivando o desenvolvimento das capacidades humanas e sua ulterior utilização produtiva. O norte-americano Theodoro Schultz ganhou o Prêmio Nobel da Economia em 1968, defendendo esta Teoria do Capital Humano, ver Corragio, 1996 e Frigotto, 1995.

<sup>8</sup> A implantação deste instrumento legal, não estava num todo de acordo com a realidade do sistema educacional brasileiro, dado que as regiões mais pobres não contavam com o número de profissionais de educação necessários para atender a demanda do sistema. Portanto foram necessárias normas complementares para preencher as vagas dos de cargos de professores especialistas, em caso de inexistência de profissionais diplomados através do exame de suficiência. Na Especialização de Administrador Escolar, o problema foi muito grande dado que não havia profissionais formados. Isto exigiu normas complementares para remediar estas carências como o Parecer No. 1706/73 que autorizou a professores sem habilitação específica dirigir estabelecimentos de ensino



formado por um bloco de conteúdos necessários para formação genérica, e um ciclo diversificado, constituído pelas especializações, direcionado às habilitações específicas<sup>9</sup>.

Através do Parecer 252/69<sup>10</sup> foram determinadas as diretrizes dos Cursos de Pedagogia e sua duração<sup>11</sup>. Este Parecer aboliu, de fato, o esquema 3+1 e determinou, que após os estudos de Pedagogia, o título a obtido seria de Licenciado, e ainda, esclareceu que, qualquer que fosse a habilitação cursada, daria o direito aos habilitados de serem profissionais do ensino normal; incluindo-se para tal caso a disciplina Didática no ciclo comum, dado que dava um maior suporte teórico/prático ao desempenho desses profissionais.

O Parecer 632/69 estabeleceu que a formação do educador devia dar-se em três planos: o das ciências básicas do homem, como fundamentação geral de todo estudo científico da educação; o das ciências humanas aplicadas ao conhecimento do processo educativo e assim qualificadas de educação; e da elaboração dos métodos e técnicas educacionais (BRZYNKYNSKI, 1996).

O Especialista de Educação poderia exercer atividades tais, como: magistério da escola primária (atividade exercida desde o início do Curso de Pedagogia); atividades referentes a cada especialidade (habilitação); magistério do ensino normal.

A supervisão educacional brasileira é pois produto da assistência técnica norte-americana prestada aos países da América Latina, objetivando mudança de mentalidade para se alcançar um nível de vida mais sadio e economicamente produtivo, impedindo, dessa forma, a penetração do comunismo.

### **Papel do pedagogo no contexto atual**

Pelo exposto, pode-se afirmar que deliberadamente e intencionalmente, o Supervisor Educacional se inseriu ao contexto educacional brasileiro, como também foi intencional a formação a ele dada, por razões prioritariamente políticas e econômicas.

Segundo Soares (1984) a experiência em magistério, para os habilitados em Orientação Educacional, Supervisão Escolar e Administração Escolar, só foi definida em 1972, através do Parecer 867, segundo o qual a experiência em magistério anterior ao ingresso no curso ou à obtenção do diploma, não poderia ser inferior a um ano para a habilitação Orientação Educacional e a de um semestre letivo para as demais habilitações.

---

<sup>9</sup> O número de habilitações foi fixado no mínimo de duas, podendo o então graduado voltar aos estudos para ter outra habilitação, mediante aproveitamento de estudos anteriores.

<sup>10</sup> Este parecer foi desdobrado em quatro partes: 1) recuperar a história do Curso de Pedagogia; 2) Regulamentação do curso, em consequência observando a promulgação da LDB/61; 3) Apresentar descrição sobre os artigos da Lei 5.540/68 que prescreveram a formação de professores e especialistas; 4) Discorrer sobre a "filosofia" da nova regulamentação, como indicar as disciplinas das partes comum e diversificada.

<sup>11</sup> O Parecer fixou em 1.100 horas para o cursado da licenciatura curta e 2.200 horas para o cursado da graduação plena, podendo ser realizado entre 1 ano e meio a 4 anos e de 3 a 7 anos, respectivamente.

O ideário que orientou esta reforma se fundamentou na pedagogia tecnicista de origem funcionalista positivista. E tinha como objetivo político, a capacitação e o treinamento dos Especialistas e profissionais de educação, para atender às demandas do setor produtivo capitalista.

Assim, foi acentuada ainda mais, a divisão do trabalho escolar fragmentando as tarefas dos profissionais, na escola seguindo o modelo taylorista implantado nas fábricas. Como ideologia, o taylorismo<sup>12</sup> tende a dar autonomia à técnica, apresentando o parcelamento do trabalho, a limitação do consumo das massas nos quadros da reprodução simples do trabalho, como categorias a-históricas, inerentes à natureza humana. Por outro lado a imposição deste modelo tecnicista contribuiu para desintegrar o trabalho pedagógico e aprofundou os embates entre os especialistas e professores, no interior da escola. Dado que os Especialistas de Educação sem ter uma formação apropriada, desempenhavam funções supervalorizadas, dentro da hierarquia escolar e ainda, a remunerações destes era superior aos dos professores, fato este, que propiciou ações de caráter corporativas entre os especialistas de educação.

Desde a implantação da figura do Especialista de Educação foi instalada a fragmentação tanto na formação inicial dos educadores quanto do trabalho educativo no interior da escola. O curso de Pedagogia através do modelo pedagógico em habilitações, contribuiu para suprimir da formação do educador o caráter totalizador da ação educativa, dado que a formação do professor e do especialista recebia um tratamento diferenciado, distanciando este último da função docente. Assim, o Especialista de Educação, com um saber limitado, passou a ser um dos sujeitos determinantes, no contexto das políticas de caráter centralizadoras e totalitárias, dado que era quem operacionalizava, no interior das escolas, a ideologia dominante, especialmente através dos currículos, especialmente como consequência da Lei 5.692/71.

Com efeito, a lei profissionalizante 5.692/71, segundo Medeiros (1987) objetivava preparar a mão-de-obra para trabalhar tanto na máquina estatal como no mercado, bem como especializar o trabalhador para atender as demandas da iniciativa privada, especialmente as multinacionais que se aglutinavam no país

---

<sup>12</sup> O termo taylorismo pode ser definido como a soma total daquelas relações de produção internas ao processo de trabalho que tendem a acelerar a conclusão do ciclo mecânico dos movimentos no trabalho e preencher as brechas no processo do trabalho. Essas relações são expressas num princípio geral de organização que reduz o grau de autonomia dos trabalhadores e os coloca sob uma permanente vigilância e controle no cumprimento das normas imputadas. Já o fordismo, enquanto processo de trabalho organizado a partir de uma linha de montagem, deve ser entendido como o desenvolvimento da proposta taylorista. O fordismo abraça os princípios do taylorismo e os coloca mais efetivamente em prática, para obter uma intensificação ainda maior no trabalho. Ford, mediante a introdução da linha de montagem, leva a cabo um desenvolvimento criador de Taylor que o conduz, do ponto de vista do capital, a uma espécie de perfeição. O fordismo trata de fixar o trabalhador num determinado posto trabalho com as ferramentas especializadas para execução dos diferentes tipos de trabalho e transporta, através da esteira, o objeto de trabalho em suas diferentes etapas de acabamento, até sua conformação como mercadoria. Dessa forma, o fordismo desenvolveu ainda mais a mecanização do trabalho, incrementou a intensidade do trabalho, radicalizou a separação entre trabalho manual e trabalho mental, submeteu rigorosamente os trabalhadores à lei de acumulação e transformou o progresso científico em instrumento de poder a serviço da expansão uniforme do valor. (SOUZA, 2002, p.75)

durante a década de 1970.

Nesse sentido, a citada lei determinou no Artigo 33 que “a formação de administradores, planejadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação com duração plena ou curta, ou de pós-graduação”. Isto veio a reforçar o estabelecido na lei 5.540/68, no que concerne à formação de Especialista de Educação, dado que determinou a obrigatoriedade da presença de Especialistas de Educação nos estabelecimentos de ensino, garantindo deste modo a perpetuação da ideologia dominante.<sup>13</sup>

Respondendo aos interesses econômicos da época, a política educativa foi considerada um assunto de interesse econômico e de segurança nacional, e o Especialista de Educação passou a exercer, nos diversos setores do sistema educacional, a função de promover as condições necessárias para implantar o controle do ensino. Assim a pretendida neutralidade técnica que era colocada como elemento que configurava o Especialista, era na verdade, uma camuflagem, para que, cada vez mais, as decisões emanadas dos escritórios do MEC, fossem substituindo a participação social no processo de tomada de decisões dentro da escola.

Mas apesar da grande repressão implantada pelo regime militar a sociedade brasileira foi-se organizando e resistindo aos embates contra a sociedade civil. Assim, no final da década de 70, a classe trabalhadora ameaçada, começou a organizar-se, através dos sindicatos e associações que foram fortalecendo as lutas sociais. Esses movimentos passaram a se generalizar por várias categorias de profissionais, dentre elas a dos educadores que, através de suas associações, promoveram vários eventos na busca de reconquistar a sua identidade. Por outro lado muitos educadores e intelectuais progressistas iniciaram uma crítica cerrada ao sistema, questionando a política educacional.

Na década de 80, como consequência da ação dos movimentos sociais e da própria crise econômica, foi lentamente formando um cenário político-social que daria lugar a chamada “abertura política”. Uma vez instalada a Nova República, porém sem ter causado verdadeiras rupturas estruturais, iniciou-se um novo período democrático marcado por muitas lutas sociais e demandas insatisfeitas. Neste contexto os educadores consolidaram as suas associações de classe como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE.

Num contexto de muito debate foram, também redefinindo as diretrizes para os cursos de educação, que durante toda a década de 80 foram objeto de discussão. Trazendo para o debate a questão do papel político do educador na luta pela democratização da educação na procura de uma educação para todos e de qualidade social. Participando neste cenário os educadores que defenderam a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos ou Pedagogia Histórico Crítica, objetivando superar as tendências tradicionais e tecnicistas das décadas anteriores.

---

<sup>13</sup> Não devemos esquecer que ambas leis foram implantadas pelo regime militar iniciado em 1964, por meio de um golpe que representou para o Brasil uma ruptura política que mudou a vida dos brasileiros. Essa ruptura deu-se em nome de um projeto econômico coordenado pelas multinacionais instaladas no Brasil, e com o apoio das elites brasileiras que pregavam uma ideologia de cunho desenvolvimentista.

O Primeiro Seminário de Educação realizado em Campinas, foi o marco inicial para discutir a reestruturação dos currículos do Curso de Pedagogia, iniciado-se um movimento que procurava uma articulação em nível nacional deste debate.

Como consequência deste movimento, o MEC, resolveu consultar as universidades federais, sobre reformulação dos Cursos de Pedagogia. Por outro lado, também a Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência, contribuiu para o debate durante toda a década de 80.

O que realmente caracterizou a redefinição do Especialista de Educação foram os movimentos articulados pelas associações, como Associação Nacional de Política e Administração de Educação –ANPAE que organizou vários encontros<sup>14</sup> e da própria ANFOPE, objetivando contribuir na luta política para que o Especialista tivesse a docência como base na sua formação e deste modo minimizar o trabalho fragmentado.

Também podemos mencionar os encontros de orientadores e supervisores<sup>15</sup> que certamente contribuíram para o debate, embora não apresentassem propostas para definir o Curso de Pedagogia, faziam análise de práticas integradas e, descobrindo-se como educadores, propunham um trabalho coletivo que considerasse a escola como parte da totalidade social e ser capaz de entender as relações de contradição existentes na prática educativa.

As associações<sup>16</sup> de supervisores e orientadores objetivavam a recuperação da pessoa do educador e defendiam o diálogo e a integridade do trabalho pedagógico contra uma especialização imposta e estéril. Lutavam pela consolidação de um projeto educacional que conduzisse a “ômnilateralidade”, ou seja, um trabalho humano na sua dimensão espiritual e material, que levara em consideração a totalidade social rompendo deste modo com a mera fragmentação implantada pelo trabalho de caráter capitalista.

Desde final da década de 60 até meados da década de 70, foram criadas as duas primeiras associações de supervisores educacionais no Brasil, a ASSERS e ASEEP, e, no final da década de 70 e início da de 80 nasceu a grande maioria das associações, ou seja, treze, entre os anos de 1978 e 1980, quando era mais intensa a mobilização geral dos trabalhadores brasileiros e demais segmentos da sociedade civil.

Sete das associações foram criadas entre os anos de 1981 e 1984. Uma questão que chama a atenção na caminhada das associações é a sua denominação. São utilizados cinco diferentes: Supervisores Escolares, Supervisores pedagógicos, Supervisores de Ensino e Supervisores de Educação ou Educacionais.

A luta pela regulamentação do exercício da profissão do Supervisor Educacional exigia da categoria a definição de uma designação uniforme. Esta

---

<sup>14</sup> Podemos citar os Encontros Nacionais de Supervisores Educacionais –os ENSs- que tiveram uma acentuada contribuição. Os Congressos Brasileiros de Orientação Educacional que também tiveram sua articulação para orientar o debate.

<sup>15</sup> Também podemos mencionar que nesses encontros foi proposto um trabalho interdisciplinar, tendo como objeto comum o currículo. E redefinir o seu trabalho como educadores.

<sup>16</sup> Algumas das associações defenderam a idéia de fazer um trabalho integrado entre supervisores e orientadores, chegando a fazer até publicações dessas experiências, ver ALVES, 1995 e FUSARI, 1979.

questão foi objeto de reflexão e debates no encontro com as representantes das associações, em Brasília, em novembro de 1979, para se proceder aos estudos, análise e reformulação do projeto de Lei nº 1.761/79 da CLT (caso de origem) de nº 45/80 do Senado Federal que regulamenta o exercício da profissão do Supervisor Educacional. A categoria vinha usando, oficialmente, as duas designações: Supervisor Educacional nos ENSES<sup>17</sup>, e Supervisor Escolar no projeto em tramitação.

Discutida a questão, a categoria define-se pela designação de Supervisor Educacional, por ser mais abrangente e caracterizar melhor a área de atuação deste profissional. Isto por considerar que os serviços de tais profissionais não se restringem ao âmbito escolar, ao contrário, se ampliam.

A partir de então a categoria passou a usar unificadamente a designação de Supervisor Educacional, tal decisão adquire importância fundamental porque, ao colocar em questão a sua própria designação enquanto profissional, a categoria definiu sua posição privilegiando o educativo. A denominação de supervisores de educação ou educacionais é a utilizada pela associação pioneira, a do Rio Grande do Sul, e por mais quatorze.

A questão da denominação supervisor escolar, pedagógico e educacional não é apenas uma adjetivação, é mais fundo do que parece. Trata-se de um enfoque dado ao trabalho e à função do supervisor: meramente técnico restrito ao âmbito escolar ou educacional exercido por um educador comprometido com a transformação da escola, da educação. A definição da categoria pela denominação de Supervisor Educacional, nos fins do ano de 1979, reflete a influência do contexto educacional e social de então. A escolha do termo Educacional é reforçada no ano seguinte pelo tema central do III ENSE: O Supervisor – Um Educador. Assim, os nomes dados às associações refletem a influência exercida pelo momento histórico em processo e as circunstâncias de surgimento do profissional. A importância histórica desses debates nacionais é a possibilidade de avaliar a formação da consciência crítica do Supervisor Educacional, da reestruturação dos currículos e programas que norteiam as disciplinas básicas nos cursos de formação.

Porém já na década de 1990, podemos observar que existe uma retomada do debate no que diz respeito aos cursos de Pedagogia porém estes últimos anos estão marcados por um discurso de cunho neoliberal em que privilegia a produtividade, os valores da economia de mercado, embora essa orientação já vinha sendo discutida desde os anos 80, observamos que ela consegue ganhar consenso durante os anos noventa.

Neste contexto a educação deixa de ser um direito e passa a ser considerado um bem de consumo que se compra no mercado. Assim, a educação deve preparar o novo trabalhador, de acordo com os novos padrões, porém a preocupação é com a produtividade e não com a formação humana e a conscientização política dos sujeitos como cidadãos.

O trabalho de Especialista da Educação assume, mais uma vez uma conotação pragmática, onde a prática representada pelos problemas concretos é

---

<sup>17</sup> ENSEs: Encontro Nacional de Supervisores Educacionais.

altamente valorizada em detrimento de uma teoria crítica, ou seja, da própria práxis.

Em consequência as políticas neoliberais retomam o legado tecnicista da década de 1970, exigindo do Especialista de Educação um domínio de habilidades que demonstrem o exercício da polivalência ou multifuncionalidade, visando a produtividade medida nos seus aspectos quantitativos, à cooperação em equipe e capacidade comunicacional, à receptividade, para poder adquirir novos conhecimentos e informações e o domínio das tecnologias educacionais.

Desde o ponto de vista da legislação, não observamos que o projeto neoliberal consolidado na Lei 9.394/96, contenha mudanças significativas, em relação à legislação anteriores (Lei 5.692/71), o artigo 64 estabelece que:

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

A política educacional novamente prevê as habilitações sem explicitar, com clareza, a formação básica necessária ao educador para atender o processo educativo em sua totalidade, pois antes de se habilitar em uma determinada área de conhecimento, é preciso que o educador compreenda o espaço no qual está inserido, que compreenda a educação e sua correlação com a sociedade.

Contrariamente mais uma vez, o Especialista de Educação é colocado num papel diferenciado, sendo afastado da formação pedagógica para atuar no âmbito da escola.

### **Considerações finais**

É necessário que as Faculdades de Educação façam uma avaliação contínua de seus cursos; em especial os de Pedagogia com habilitação em Supervisão, e as Especializações em Supervisão, possibilitando reajustes e reformulações sempre que necessário tendo em vista as mudanças ocorridas na educação, na sociedade e nas exigências feitas ao profissional da supervisão pelo mercado de trabalho.

Torna-se cada vez mais urgente e necessário rever os cursos de formação dos profissionais da educação que aí estão, uma vez que os mesmos “não têm condições de efetivar sua tarefa”. Consequentemente, não estão atendendo às reais necessidades dos educadores e da Educação. (SILVA, 1992, p.12)

A formação do supervisor deve tomar por base um maior contato com a realidade educacional.

Acreditamos que os supervisores que obtiveram uma formação mais técnica estejam, como qualquer outro profissional no início da carreira,

construindo na prática uma forma pessoal, necessária, para trabalhar nas escolas, apoiado pelo grupo com que ele atua e pelas teorias que lhe deram suporte.

É nesse quadro de referências que consideramos fundamental ao supervisor a recuperação total da dimensão educativa do seu trabalho; compreendendo que os problemas com os quais ele e os demais educadores vêm se defrontando, embora manifestos em salas de aula têm suas raízes além do ensino, do currículo e mesmo da área educacional; são partes de um contexto mais amplas: social, político, econômico e cultural.

As qualidades listadas para o supervisor certamente evidenciam a necessidade de um profissional bastante maduro em termos de visão ampla e profunda sobre os problemas educacionais, que implica obrigatoriamente, vivência, tanto ao nível de docência como ao nível de estudo, pesquisa e comprometimento com a causa educacional, além, é claro de sólidos conhecimentos sobre supervisão, isto é indivíduos que tenham uma atitude de busca permanente e que estejam em constante processo de formação.

### **Referências**

- ABDULMASSIH, Marília B. F. **Supervisão Educacional nas Escolas Municipais: uma experiência no município de Ituiutaba-MG**. 2004. 126 fls. Dissertação ( Mestrado em Educação- Programa de Mestrado em Educação- Formação de Educadores). Universidade de Uberaba, Uberaba, 2004.
- ALVES, Nilda (coord). **Educação e Supervisão: o trabalho coletivo na escola**. São Paulo: Cortez, 1985.
- ALVES, Rubem Azevedo. **Conversas com Quem Gosta de Ensinar**. São Paulo: Ars Poética, 1995.
- BRZESINSKI, Iria. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores: Busca e Movimentos**. Campinas: Papyrus, 1996.
- CORAGGIO, José Luís. **Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGS latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. São Paulo; Cortez, 1996.
- FAZENDA, Ivani (org). **Metodologias da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez. 1999, p.106
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Crise no Capitalismo Real**. São Paulo: Cortez, 1995.
- FUSARI, L. A. **Algumas reflexões sobre o Especialista de Ensino**. São Paulo: Cortez, 1979.
- GRAMSCI, Antônio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1978.
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. São Paulo. Ed. Paz e Terra, 1995, p.25- 48.
- Ministério da Educação: Lei nº 4024/61
- \_\_\_\_\_: Lei N. 5.692, de 11 de agosto de 1971.
- \_\_\_\_\_: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.
- MEDEIROS, Luciene**. Supervisão Educacional: possibilidades e limites. **São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1987**.
- RANGEL, Mary. **Supervisão Pedagógica: Princípios e Práticas**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 40- 73.
- SANDRONI, Paulo**. Dicionário de Economia. **São Paulo: Abril Cultural, 1985, p. 152- 420**.
- SILVA, Carmem Silvia Bissolli**. Curso de Pedagogia no Brasil- história e identidade. **Campinas. Editora Autores Associados, 1992, p.12**.
- SILVA, Celestino;RANGEL, Mary (Org)**. Nove Olhares Sobre a Supervisão. **Petrópolis: Vozes, 1999**.
- SOARES, Maria Clara Couto**. Banco Mundial: **Políticas e Reformas**. In: **THOMMASI, de Lúvia; WARDW, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio**. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. **2ª ed. São Paulo, 1998**.
- SOUZA, José dos Santos**. Trabalho, Educação e Sindicalismo no Brasil. **Campinas: Autores Associados, 2002, p. 75**.

**Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities research medium, Ituiutaba, v. 4,  
Special Issue 1, p. 311-326, jul./dez. 2013**

**TAVARES, José Nilo. Educação e Imperialismo no Brasil. In: Educação e Sociedade, São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.**