



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense

Janaína Cruz da Silva de Andrade

**Formação e atuação do orientador pedagógico: indicações a partir
dos Conselhos de Educação**

Duque de Caxias

2013

Janaína Cruz da Silva de Andrade

**Formação e atuação do orientador pedagógico: indicações a partir dos
Conselhos de Educação**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Escola e seus sujeitos sociais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Amélia Escotto do Amaral Ribeiro

Duque de Caxias

2013

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/ BIBLIOTECA CEHC

A553 Andrade, Janaína Cruz da Silva de
Tese Formação e atuação do orientador pedagógico: indicações a partir dos
Conselhos de Educação / Janaína Cruz da Silva de Andrade – 2013.
113 f.

Orientador: Amélia Escotto do Amaral.
Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

1. Orientadores educacionais - Teses. 2. Conselhos de educação -
Teses. I. Costa, Mauro José Sá Rego. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Educação da Baixada Fluminense. III. Título.

CDU 37.048.3

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Janaína Cruz da Silva de Andrade

**Formação e atuação do orientador pedagógico: indicações a partir dos
Conselhos de Educação**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de Concentração: Escola e seus sujeitos sociais.

Aprovada em 24 de setembro de 2013

Banca examinadora:

Prof.^a Dra. Amélia Escotto do Amaral (orientadora)
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra Sonia Regina Mendes dos Santos
Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – UERJ

Prof.^a Dra. Mary Rangel
Universidade Federal Fluminense

Duque de Caxias

2013

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho a minha filha Ana Clara,
ao meu esposo Sérgio Neves de Andrade e
aos meus pais Jussara Sanches e Dorinaldo Herculano *in memoriam*.

AGRADECIMENTOS

A professora Amélia, minha orientadora, por me acompanhar nessa trajetória, por entender e me ajudar na superação das dificuldades ocorridas ao longo do percurso.

Às professoras Mary Rangel e Sônia Mendes, pela leitura, avaliação do texto e importantes colocações que enriqueceram o desenvolvimento desse trabalho, desde a qualificação.

À Alessandra Baptista que, incansavelmente, permaneceu ao meu lado nos momentos de angústia e nos desafios dessa trajetória.

A minha irmã Jaqueline Cruz que fez, por mim, tudo o que somente nossa mãe faria.

Ao Sérgio Neves, meu esposo, pelo incentivo inicial e o silêncio necessário.

À Mônica Sanches por sua pureza de espírito e ajuda incondicional.

À Ana Clara, Milena, Paloma e Alice, meninas que me renovam às esperanças.

À Sonia e Jéssica que, mesmo distantes, buscaram meios de incentivaram-me nessa empreitada.

Ao Leandro Alves pela ajuda essencial e a amizade construída.

À Cristina Silveira pela amizade que ficará.

Aos amigos Aparecida, Celso, Denise, Elisabeth, José Alves, Jussara, Lídia, Márcia, Maria Inês, Priscila e Tania os demais amigos que estiveram de forma tão especial me incentivando na elaboração desse estudo.

À minha equipe de trabalho pelo apoio fundamental.

À Professora Maura por ter acompanhado a escrita de meus primeiros textos dissertativos ao longo do Ensino Médio (Formação de Professores).

RESUMO

ANDRADE, S. C. J. *Formação e atuação do orientador pedagógico*: indicações a partir dos conselhos de educação. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

A orientação pedagógica como campo de atuação profissional no contexto brasileiro se constitui como um processo cuja concepção, de alguma forma, confunde-se com a estruturação e consolidação do sistema educacional no Brasil. É possível encontrar, desde a educação jesuítica, a presença de um conjunto de ações administrativo-pedagógicas que indicam a necessidade de procedimentos articulados e distribuídos entre os diferentes níveis das hierarquias institucionais, sem os quais os propósitos organizacionais não seriam atingidos (FRANCA, 1952; AZEVEDO, 1976; CHAGAS, 1970; PRZYBYLSKI, 1982; 1985; SPERB, 1976). Diante desse cenário, questionam-se, no contexto atual, as funções e atribuições do orientador pedagógico. Assim, o presente estudo, utilizando-se de pesquisa descritiva-documental, investiga os elementos que caracterizam a orientação pedagógica nos pareceres e resoluções emanados pelos Conselhos de Educação. Busca-se, também, mapear os processos de definição das atribuições que compõem as funções orientadoras do ensino e revelar indicadores a partir dos quais se possa pensar a atuação e a formação dos orientadores. A análise de Pareceres e Resoluções permite perceber que as áreas explicitadas compõem a totalidade da escola para a organização efetiva do funcionamento pedagógico, no sentido de cumprir normas e manter a coerência entre os princípios e as finalidades da educação. Também revela o modo pelo qual a orientação pedagógica se insere no contexto da gestão democrática e da docência.

Palavras-chave: Orientação pedagógica. Formação e atuação. Pareceres e Resoluções.

ABSTRACT

ANDRADE, S. C. J. *Formation and work of education advising: particulars of educations boards*. 2013. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas) – Faculdade de Educação da Baixada Fluminense – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2013.

In the Brazilian context, Education Advising has been established as a professional field in such a way that it is hardly dissociated from the creation and consolidation of the educational system itself. Since the time of Jesuit education it has been possible to find a series of both administrative and pedagogical decisions that indicate that the organizational purposes would not be achieved without procedures which are articulated and distributed among the various levels of the hierarchical institutions (FRANCA, 1952; AZEVEDO, 1976; CHAGAS, 1970; PRZYBYLSKI, 1982; 1985; SPERB, 1976). Nowadays, education advisors' functions and tasks are being questioned. Therefore, the present study, based on documentary and descriptive research, investigates the main features of advising in the official opinions and resolutions of the Education Boards. It also aims at mapping the processes by which education advising tasks have been defined and at showing some indicators to help reflection on advisors' formation and work. The analysis of opinions and resolutions sheds light on the component areas of schools and their effective organization to ensure the pedagogical work with regulations and coherence between educational principles and objectives. It also reveals how education advising is in the context of democratic management and teaching.

Keywords: Education advising. Formation and work. Opinions and resolutions.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro I	Atribuições funcionais para os cargos de Reitor, Prefeito Geral de Estudos e Prefeito de Estudos Inferiores pela Companhia de Jesus	16
Figura I	Exemplo do processo de distribuição hierárquica das funções orientadoras do ensino instituído pela Companhia de Jesus	17
Quadro II	Orientações institucionais para as funções de liderança escolar previstas pela Companhia de Jesus	19
Quadro III	Distribuição das Resoluções e Pareceres segundo suas ênfases	57
Quadro IV	A atuação e a formação do Orientadores pedagógicos na perspectiva das Resoluções do CNE	59
Quadro V	Comparação entre a estrutura do Curso de Pedagogia e as aptidões do pedagogo na Resolução CNE/CP nº 1/2006	84

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEE	Conselho Estadual de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Câmara de Educação Superior
CP	Conselho Pleno
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	NOTAS SOBRE A FUNÇÃO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	15
2	SOBRE AS CONCEPÇÕES DA FUNÇÃO ORIENTADORA DO ENSINO	32
2.1	A função orientadora do ensino e o conjunto de suas atribuições	34
2.2	Sistematizando a função e atribuições da supervisão	40
2.3	A orientação pedagógica no contexto das novas concepções sobre a escola	43
3	ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO	46
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	56
4.1	Indicações para a formação e a atuação a partir das Diretrizes Nacionais	62
4.1.1	<u>Área administrativa</u>.....	73
4.1.2	<u>Área técnica</u>.....	79
4.1.3	<u>Área humana</u>	89
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
	REFERÊNCIAS	102

INTRODUÇÃO

A orientação pedagógica como campo de atuação profissional no contexto brasileiro constitui-se como um processo cuja concepção, de alguma forma, confunde-se com a estruturação e consolidação do sistema educacional no Brasil.

É possível encontrar, desde a educação jesuítica, a presença de um conjunto de ações administrativo-pedagógicas que indicam a necessidade de procedimentos articulados e distribuídos entre os diferentes níveis das hierarquias institucionais, sem os quais os propósitos organizacionais não seriam atingidos (FRANCA, 1952; AZEVEDO, 1976; CHAGAS, 1970; PRZYBYLSKI, 1976-1985; SPERB, 1976).

Essa trajetória de busca por uma definição mais clara dos campos de atuação dos atores constitutivos de cada um dos níveis da hierarquia demandou um conjunto de esforços tanto para concebê-los quanto para defini-los. Esses esforços são reeditados, a cada época, de acordo com as concepções da política educacional vigente.

Chama a atenção o fato de que, no contexto brasileiro, especialmente em se tratando das normatizações, a necessidade de maior clareza a respeito dos papéis e funções da função orientadora do ensino está diretamente relacionada aos conceitos de centralização/descentralização do sistema e, sobretudo, de democratização do ensino (AZEVEDO, 1976; CHAGAS, 1978). Democratização entendida aqui como o acesso ao ensino pela maioria da população e, como consequência, as garantias de permanência dessa população na escola.

Assim, as terminologias propostas e utilizadas oscilam de um conceito de inspeção, inicialmente aglutinador de um conjunto de ações que incidem sobre o funcionamento dos estabelecimentos de ensino, até a ênfase nos aspectos pedagógicos propriamente ditos (MEDINA, 1995; PIMENTA, 2002; PRZYBYLSKI, 1976-1985; SANTOS, 2012; SPERB, 1976).

Nesse processo, uma questão que se coloca é a formação dos profissionais para o desempenho da função orientadora do ensino. A esse respeito, percebe-se a preocupação com o tipo de profissional que estaria apto para exercer a função sem que houvesse uma diretriz mais precisa sobre a formação. Somente em 1931, instituiu-se o curso de Pedagogia como requisito para a formação. Posteriormente,

apesar do advento das Leis nº 4024/61, 5692/73 e 9394/96, a imprecisão quanto aos papéis, funções e atribuições ainda é recorrente.

No que se refere à atuação, o convívio com orientadores pedagógicos, tanto nos contextos escolares quanto nos de formação continuada, permite perceber que os discursos desses profissionais evidenciam questões relevantes. Especialmente em relação à escola pública, três questões são recorrentes: o esvaziamento da função orientadora do ensino, a fragilidade da formação e os desafios provocados pelos novos modelos de relacionamento interpessoal.

Do ponto de vista do esvaziamento, os orientadores pedagógicos indicam, como uma das causas, a ausência de uma diretriz clara para o exercício da prática profissional, tanto por parte das Secretarias Municipais de Educação quanto no âmbito da própria escola. É possível identificar argumentos como: *“Nós, orientadores pedagógicos, precisamos receber acompanhamento das funções para saber se estamos oferecendo os encaminhamentos esperados”*; *“quando entrei na rede não tinha uma organização evidente, mas o que eu sempre ouvia era que, com a prática, eu conseguiria”*; ou ainda, *“o que eu observo é que as escolas e cada professor trabalham de acordo com a sua realidade. Os professores fazem o que acham que é certo”*.

Nos discursos, há sinais de que os orientadores ressentem-se pela ausência de parâmetros explícitos para a atuação. Nesses casos, atribuem aos sistemas para os quais trabalham a responsabilidade em traçar e divulgar as diretrizes para a atuação.

Revelam fragilidades da formação quando afirmam: *“Na prática, eu não sei o que fazer. Não tenho experiência mesmo”*; *“Eu não sou da área da educação. Eu não tenho prática e isso me deixa em pânico.”* Analisando a própria experiência em elaborar o planejamento de uma atividade, um orientador pondera: *“Acabei fazendo o mesmo que os professores. Os professores que tiveram olhar diferente me ajudaram. A formação é insuficiente no Brasil. O problema é você não ter know-how”*.

As condições expressas por essas falas apontam para inquietações e para a insegurança a respeito da relação entre teoria e prática e entre formação e atuação.

Com relação aos desafios provocados pelos novos modelos de relacionamento interpessoal, os orientadores apresentam dificuldades para conduzir o processo de orientação em função da resistência de alguns profissionais. Alguns

orientadores se expressam do seguinte modo: *“os professores são resistentes, quando vão para a orientação não conseguem colocar em prática. Mas eu também vejo a angústia de muitos professores”*; *“quando sugiro algo os professores reclamam, dizem que é muita coisa. Eu tenho que ficar o tempo todo: E aí? E aí?”* *“Por ser alguém de fora e detalhar algo detalhado, não sou bem recebido pelo grupo”*.

Na medida em que sinalizam problemas no domínio dos conteúdos e procedimentos pedagógicos necessários ao atendimento das demandas do cotidiano escolar, tais discursos podem ser tomados como indicadores de um possível esvaziamento acerca dos papéis e funções da função orientadora do ensino.

Face ao até aqui exposto e à reduzida produção acadêmica sobre o tema, justifica-se a proposição de um estudo que busque entender, no contexto atual, a questão das funções e atribuições do orientador pedagógico. Tomam-se, como matriz inspiradora, as aparentes contradições entre as reivindicações para a disponibilização de orientadores pedagógicos para sistemas e escolas, ao mesmo tempo em que a função parece silenciada ou esvaziada em boa parte dos contextos escolares.

Acrescentam-se, ainda, razões de ordem pessoal que servem de motivação para a proposição do presente estudo. Estas se referem a elementos identificados em experiências profissionais e acadêmicas de convívio com orientadores pedagógicos de diferentes redes municipais de ensino.

Diante do conjunto das questões expostas, como se pretende um enfoque atual a respeito da questão norteadora deste estudo, tomam-se como foco principal de análise as indicações emanadas dos Conselhos de Educação. A escolha se deve ao fato de que nem sempre se toma conhecimento a respeito das referidas indicações e, portanto, buscar nestas elementos que articulem a atuação e a formação dos orientadores pedagógicos pode contribuir para a identificação de possibilidades de reflexão sobre o tema.

Do ponto de vista dos objetivos, este estudo propõe-se a:

- A partir da análise das diretrizes atuais emanadas do Conselho Nacional e Estadual de Educação, atualizar as discussões sobre o processo de constituição da função orientadora do ensino no Brasil. Tomam-se como eixos para a reflexão os elementos que definem os campos de formação e de

atuação dos orientadores pedagógicos em termos das indicações a respeito de sua formação, funções, atribuições e competências expressas em Resoluções e Pareceres.

Acrescentam-se a esse:

- Mapear os processos de definição das atribuições que compuseram as funções orientadoras do ensino.
- Investigar os parâmetros que norteiam a formação dos orientadores do ensino a partir do conteúdo das Resoluções e Pareceres emanados pelos Conselhos Estadual e Nacional de Educação.
- Identificar nas Resoluções e Pareceres dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, os indicadores a partir dos quais se possa pensar a atuação e a formação dos orientadores.

Questão norteadora do estudo:

- ✓ O que revelam as Resoluções e Pareceres emanados dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação sobre o campo de atuação da orientação pedagógica no que diz respeito à funções, atribuições e competências? Que encaminhamentos para atuação e formação podem ser depreendidos desses documentos?

No que diz respeito à organização desse estudo, o capítulo I apresenta notas sobre a função de orientação pedagógica no contexto brasileiro com o objetivo de investigar a constituição da função desde a experiência jesuítica até os dias atuais, com a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional) 9394/96.

O capítulo II trata das concepções da função orientadora do ensino tendo como base a produção acadêmica sobre o tema por meio da qual se evidenciam as múltiplas formas de entendimento das atribuições da função.

No capítulo III, detalha-se o encaminhamento metodológico.

Os dados são apresentados e discutidos no capítulo IV a partir de duas questões norteadoras: formação e atuação, investigadas nas Resoluções e

Pareceres dos Conselhos Nacional e Estadual de Educação. Tais questões são detalhadas a partir das áreas administrativa, técnica e humana.

Ao final, pontuam-se algumas considerações por meio das quais se pode pensar a formação e a atuação de orientadores pedagógicos, tendo como base as Resoluções e Pareceres emanados dos Conselhos de Educação. Pontua-se também o modo pelo qual a orientação pedagógica se insere no contexto da gestão democrática e da docência.

1 NOTAS SOBRE A FUNÇÃO DE ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO BRASILEIRO

Este capítulo investiga como a orientação pedagógica se constitui enquanto função profissional no contexto educacional brasileiro. Elegem-se, como eixos estruturadores da discussão, as funções e atribuições definidas para esse campo de atuação a partir das normatizações estabelecidas do período jesuítico aos dias atuais.

Desse ponto de vista, é possível identificar, na trajetória da função de orientação pedagógica no contexto brasileiro, três momentos que marcam concepções associadas à ideia de inspeção, supervisão e orientação. Embora os conceitos de inspeção, supervisão e orientação estejam inter-relacionados, a forma como são concebidos se diferencia de acordo com as modificações nas maneiras de planejar e acompanhar o sistema educacional.

Os três momentos aqui referidos dizem respeito ao período que se estende da experiência jesuítica à promulgação da Constituição em 1824; o período dado entre as normatizações decorrentes da Constituição de 1824 às publicações que antecederam a Proclamação da República; e o período que se estende da promulgação do Decreto 19.890 de 1931 aos dias atuais, em que vigora a Lei nº 9394/96.

No que diz respeito ao **primeiro momento**, encontra-se, nas determinações do *Ratio Studiorum*, a matriz inspiradora de um projeto educacional que articulava ações transversalizadas pelas ideias de inspeção, supervisão e orientação. O projeto educacional dos jesuítas pressupunha a convergência e a articulação dessas ações para um propósito institucional mais amplo. Propósito este que tem como foco a melhoria dos processos administrativos e pedagógicos da Companhia e o fator humano como essenciais.

É oportuno destacar que o conteúdo das regras estabelecidas pelo *Ratio Studiorum* para cada um dos níveis hierárquicos indica atribuições e diretrizes de atuação. O quadro I, a seguir, inspirado nas contribuições de Franca (1952), sistematiza informações que permitem identificar atribuições da função de Reitor, de Prefeito Geral de Estudos e de Prefeito de Estudos Inferiores, hierarquicamente dispostas e intrinsecamente relacionadas.

Quadro I – Atribuições funcionais para os cargos de Reitor, Prefeito Geral de Estudos e Prefeito de Estudos Inferiores pela Companhia de Jesus.

Reitor	Prefeito Geral de Estudos	Prefeito de Estudos Inferiores
<p>-“Abaixo, portanto, do zelo pela formação das sólidas virtudes religiosas, que é o principal, procure o reitor como ponto de máxima importância que, com a graça de Deus se alcance o fim que teve em mira a Companhia ao aceitar colégios.” (Regra 1).</p>	<p>-“Dever do prefeito é [...] organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas de tal arte que os que as frequentam, façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência [...].” (Regra 1).</p>	<p>-“Entenda que seu ofício é ajudar, por todos os meios [...] na orientação de nossas escolas [...]” (Regra 1).</p>

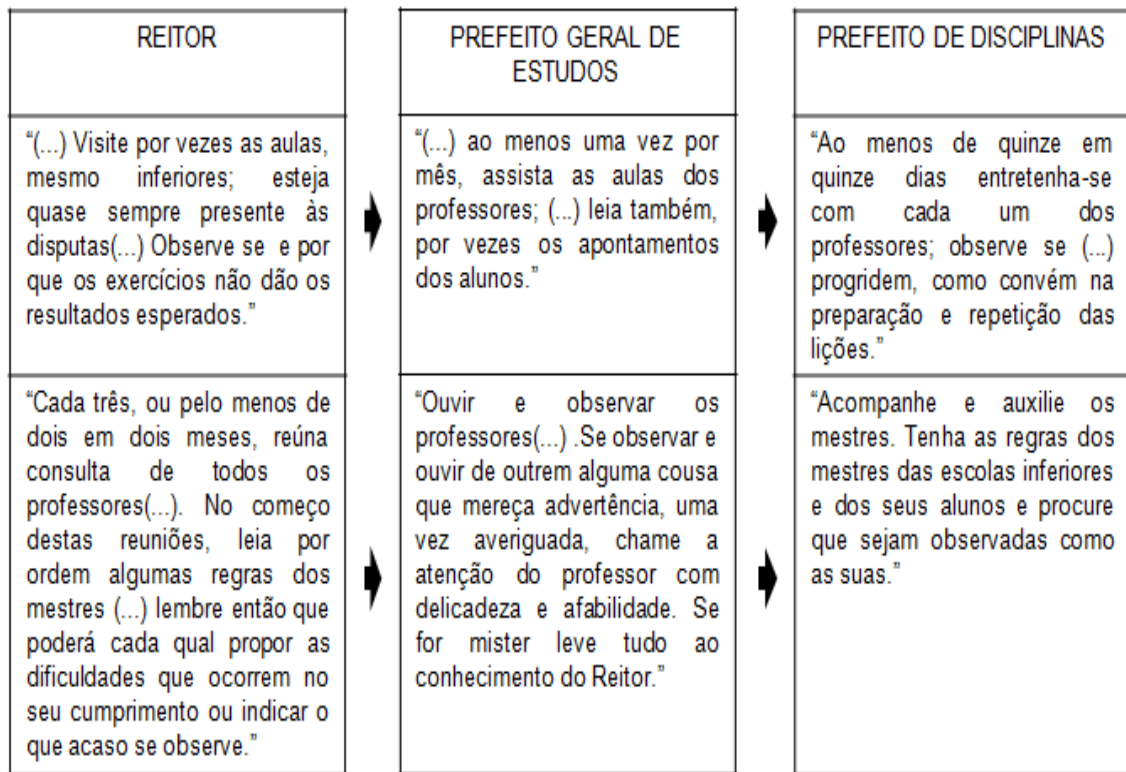
Fonte: FRANCA, 1952.

O compartilhamento de responsabilidades entre o Reitor, o Prefeito Geral de Estudos e o Prefeito de Estudos Inferiores, indicado no quadro I, aponta para um processo de orientação que prevê a essencialidade da liderança.

Observa-se, ainda em relação às responsabilidades, que ao Reitor cabia zelar pelo objetivo maior da Companhia, o fim institucional. Aos Prefeitos, *organizar, orientar e dirigir* as atividades escolares. Nesse sentido, colaboram com o Reitor, no alcance dos objetivos gerais, na distribuição de responsabilidades com vistas ao alcance dos objetivos.

Cabe ratificar que o modo como as regras se apresentam indica que o interesse maior da Companhia, em se tratando dos colégios, consiste em acompanhar, participar e intervir no processo de ensino, de maneira a atingir os objetivos aspirados. Tais intenções guardam estreitas relações com a ideia de inspeção, supervisão e orientação pedagógica. No quadro II, indicam-se algumas dessas relações.

Figura I – Exemplo do processo de distribuição hierárquica das funções orientadoras do ensino instituído pela Companhia de Jesus.



Fonte: FRANCA, 1952.

A Companhia tinha em primeiro plano a intenção de verificar o andamento do ensino e o cumprimento das normas estabelecidas. Ao recomendar ações expressas por comandos do tipo “visite”, “assista”, “leia”, “entretenha-se” e “observe”, indica princípios pautados na ideia de inspeção. A ideia de inspeção tinha como fundamento a efetividade da ação didática. Portanto, integrava processos e procedimentos de inspeção, supervisão e orientação. Nesses processos, ficam evidentes indicações de níveis de intervenção. Em outras palavras, uma vez detectado o problema, providências para sua resolução deveriam ser tomadas.

A atuação diante do que se inspecionava admitia condutas diferenciadas. As regras estabelecidas para os níveis hierárquicos demarcavam o âmbito de atuação de cada um e a forma como estas se inter-relacionavam.

Além de responsabilizar-se pelo funcionamento geral da escola, o Reitor tinha como atribuição acompanhar o desenvolvimento de alunos e professores a fim de detectar eventuais dificuldades. Para isso, havia regras que o incumbia de visitar as

aulas, reunir-se com os professores e elaborar estratégias para solucionar as dificuldades levantadas.

De acordo com o grau de importância das situações observadas, além de intervir, era recomendado ao Prefeito Geral de Estudos, por exemplo, que recorresse ao seu superior. Assim:

[...] Se observar e ouvir de outrem alguma cousa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade. Se for mister leve tudo ao conhecimento do Reitor” (FRANCA, 1952, p. 140-141).

O que se estabelecia entre as referidas práticas de acompanhamento pressupunha uma dinâmica em que as responsabilidades eram hierarquicamente distribuídas. Cada membro tinha atribuições próprias, porém articuladas entre si e devidamente estruturadas a partir de um eixo, sob o qual o Reitor possuía responsabilidade e exercia a sua liderança conforme as regras estabelecidas. Na descrição de Franca (1952): *“O Reitor é a figura central do Colégio. Distribui os ofícios, convoca e dirige as reuniões dos professores, preside às grandes solenidades escolares. Exerce em seu colégio, a autoridade mais alta [...]”* (FRANCA, 1952, p.46).

Cabe observar que, a posição do Reitor, não se restringe à atuação administrativa. Como autoridade mais alta, o mesmo responde pela instituição, resolve e orienta questões que extrapolem o poder de intervenção dos Prefeitos e participa das atividades eminentemente pedagógicas. Dessa forma, atua tanto sobre a dimensão pedagógica quanto administrativa.

Do ponto de vista da organização do ensino jesuítico, o cotidiano do professor, em termos didáticos e metodológicos, mantinha-se especificamente sob a responsabilidade dos Prefeitos. As regras para estes se estabelecem sob a perspectiva de acompanhamento, participação e intervenção no fazer docente. É interessante observar que esses elementos se mantinham como estruturadores daquilo que posteriormente passou a ser entendido como supervisão.

Já nessa época havia uma preocupação com a efetividade dos processos administrativos e pedagógicos. Essa preocupação é marcada pela ênfase nos perfis de cada sujeito da hierarquia. Serve de exemplo o que se esperava do Prefeito Geral de Estudos:

Homem de doutrina e de larga experiência no ensino, acompanha de perto toda a vida escolar, visita periodicamente as aulas, urge a execução dos programas e dos regulamentos, forma e aconselha os novos professores, articula a atividade de todos. Guarda fiel das tradições, assegura com a unidade atual da obra pedagógica, a sua continuidade no tempo [...] (FRANCA, 1952, p. 46).

Assim, a experiência, o envolvimento com a dinâmica escolar e o acompanhamento das aulas tornam-se estratégias para assegurar a unidade e a continuidade do projeto pedagógico. As regras 5 e 8 do *Ratio Studiorum*, relacionadas diretamente com a orientação aos professores, primam pela garantia dos processos de fixação e sistematização da aprendizagem. Destacam:

Lembre a cada um dos professores [...] que deverá adiantar de tal modo a explicação, que cada ano, esgote a matéria que lhe foi assinada [...]. No primeiro semestre deverá o mestre percorrer todo o livro de sua classe, e no segundo repeti-lo desde o começo” (FRANCA, 1952, p.138).

O *Ratio Studiorum*, considerado como um instrumento de orientação em si mesmo, detalhava também a dinâmica de desenvolvimento curricular da instituição. O quadro II apresenta algumas indicações para a organização curricular.

Quadro II – Orientações institucionais para as funções de liderança escolar previstas pela Companhia de Jesus (continua).

Regras para o Reitor	Regras para o Prefeito Geral de Estudos	Regras para o Prefeito de Estudos Inferiores
<p>-“Providencie para que se funde entre os escolásticos, academias de hebreu e de grego [...] (Regra 7).</p> <p>-“Zeze com diligência para que se conserve em casa o uso do latim [...]” (Regra 8).</p>	<p>-“[...] O exame de cada aluno durará ao menos uma hora, e estender-se-á sobre as matérias mais importantes [...]” (Regra 23).</p> <p>-“(...) dê a todos os estudantes de teologia e filosofia algum livro de estudo clássico [...]”. (Regra 30)</p>	<p>-“Evite que as cinco séries de que constam os cursos inferiores [...] de modo algum se misturem [...]” (Regra 8 s1)</p> <p>-“Divisão da gramática em três livros-. E para que melhor e com mais facilidade se conserve esta distinção, dividam-se todos os preceitos [...] em três, livros, cada um dos quais corresponda a uma série” (Regra 1s2).</p>

Quadro II – Orientações institucionais para as funções de liderança escolar previstas pela Companhia de Jesus (continuação).

<p>-“[...] procure o Reitor, como ponto de máxima importância, que [...] se alcance o fim que teve em mira a Companhia ao aceitar os colégios (Regra 1).</p> <p>“Regule e distribua as ocupações de maneira que possa estimular e desenvolver exercícios literários [...] (Regra 3).</p> <p>-“Procure também que, por vezes, os nossos retóricos recitem discursos ou poemas, em latim e em grego [...] nem se descuidem dos outros exercícios recomendados nas Constituições” (Regra 11).</p>	<p>“Seja-lhe familiar o livro da Organização dos estudos, zele pela observância de suas regras por parte de todos os alunos e professores [...] vele com particular vigilância quando se devem defender teses, e mais ainda, quando se devem imprimir” (Regra 4).</p> <p>-“As nossos escolásticos, aos internos e aos externos por meio de seus professores não só prescreva o método de estudar, repetir e disputar, senão também distribua o tempo de modo que aproveitem bem as horas reservadas ao estudo privado” (Regra 27).</p>	<p>-“Para o exame em todas as classes haja um, ou se for mister, dois trabalhos de prosa; na classe superior de Gramática e na de Humanidades também um de poesia, e, se parecer melhor, após intervalo de alguns dias, uma prova de grego” (Regra 14).</p> <p>-“Considere o tempo, o modo e o lugar em que se deverão reunir as aulas para os desafios entre si; não só prescreva com antecedência o método de discussão, mas ainda, durante o debate, procure com a sua presença que tudo proceda com fruto, modéstia e serenidade” (Regra 33).</p>
--	--	---

Fonte: FRANCA, 1952.

No quadro II, observa-se que o currículo se estrutura em séries de estudo, organizadas de acordo com a divisão da gramática. Sendo a gramática dividida em três livros, cada um correspondendo a uma série.

Do ponto de vista das disciplinas é possível identificar a língua e a literatura como foco. A preocupação com a leitura e a escrita, expressa na ênfase na gramática e no cuidado com a escolha dos clássicos a serem lidos, marca a organização das disciplinas.

A escolha de clássicos era difundida a partir das normas estabelecidas, a fim de que os estudantes não fizessem leituras impróprias. Portanto, era responsabilidade de todos e objeto de orientação.

Em termos da avaliação, o critério base recai sobre as matérias mais importantes, privilegiando as dimensões literária e linguística. Tais dimensões eram avaliadas em trabalhos de prosa e poesia ou mesmo em provas em grego.

De maneira geral, o plano pedagógico dos jesuítas, no seu detalhamento, materializava as finalidades institucionais. Este plano *“bem estruturado e harmonioso, faz convergir toda a vida escolar do colégio – administração, currículo, metodologia, distrações – para um fim único: a educação integral do aluno”* (FRANCA, 1952, p.75).

A condução pedagógica, nesse contexto, integra posturas de inspeção, supervisão e orientação. Cada uma delas, com formas específicas de atuação e encaminhamento, convergem para o mesmo fim. A análise do *Ratio Studiorum* permite ratificar a necessidade de um trabalho de orientação que interligue as diferentes dimensões do fazer institucional.

Em síntese, entendendo as ações de inspeção, supervisão e orientação como faces de um mesmo processo, o conjunto delas se destina, sobretudo, a orientar e intervir nas atividades constitutivas dos processos de ensino e de aprendizagem, no âmbito escolar.

A ideia de convergência de todas as instâncias organizacionais para um fim único: a educação integral do aluno, apontada pelo modelo educacional jesuítico, pode ser considerada como uma matriz inspiradora para repensar a educação escolar, especialmente nos dias atuais. Esse repensar implica rever questões como as que envolvem: a clareza dos fins e finalidades da educação escolar; as concepções de ensino e de aprendizagem; e as ações administrativo-pedagógicas que transformam a escola em seu todo em um espaço privilegiado de promoção humana.

O **segundo momento** compreende a outorga da primeira Constituição brasileira até a publicação do Decreto Lei nº 19.890 de 1931, antecedendo à aprovação da primeira LDB. Caracteriza-se pela tentativa do Estado em estruturar o sistema de instrução pública (AZEVEDO, 1976; CHAGAS, 1970; BRANCO, 2009; DAVIES, 2010; FARIA FILHO, 2003; MENDES, 2009; SANTOS, 1999).

A intenção do Estado, entre 1824 e 1988, em organizar e implantar o sistema de instrução/educação pública representa um movimento contínuo em busca da cidadania. A ideia de promover a inclusão social dos cidadãos, expressa nos conteúdos políticos, culturais e ideológicos, fez-se presente em todos os textos constitucionais. Embora a Constituição de 1988 tivesse como foco a redemocratização e a criação de instrumentos para o controle de constitucionalidade (BRANCO, 2009), ainda se observam as marcas do processo de organização e implantação do sistema educacional brasileiro sempre inconcluso.

Cada uma das Constituições, independentemente da época e contexto, pontua as relações: entre os fins e finalidades do Estado, a garantia e a promoção dos direitos (especialmente os de cidadania) e as finalidade da educação.

Historicamente, na primeira Constituição, identifica-se o interesse em buscar meios próprios para estruturar o sistema de instrução, desafio que, por um lado, residia no esforço em se distanciar da matriz jesuítica e, por outro, em encontrar formas para implantar o sistema público de instrução. No caso da Constituição do Império, objetivava assegurar a unidade nacional (MENDES, COELHO E BRANCO, 2009), reconhecendo, promovendo e garantido os direitos de cidadania dos brasileiros. Esses pontos ficam evidentes no Art. 179, quando reafirma:

A inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte: [...] XXXII A: Instrução primária e gratuita a todos os cidadãos". [...] XXXIII: Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (BRASIL, 1824).

Nesses termos, promover a instrução pública, primária e gratuita, correspondia aos interesses do Estado em oferecer aos cidadãos brasileiros o ensino elementar. A perspectiva de desenvolver o ensino superior no país era sustentada *“pela enorme importância que assumiriam as escolas das profissões liberais no sistema de educação”* (AZEVEDO, 1976, p.87). Em razão disso, *“os debates da Constituinte pareciam marcar uma reviravolta na política de D. João VI: em vez de projetos sobre escolas especiais, surgem indicações e propostas sobre o ensino universitário [...]”* (AZEVEDO, 1976, p.73).

Tais condições indicam que, em face da realidade brasileira, o início da construção do sistema de ensino reuniu esforços no sentido de implantar e desenvolver a formação elementar e a formação superior. Era necessário instruir,

tanto tendo em vista tanto a prerrogativa de garantir conhecimentos elementares quanto a de formar profissionais, a fim de assegurar a autonomia e funcionamento de serviços como os de saúde, construção civil e ordenamento jurídico, por exemplo.

Tem-se, da primeira à última Constituição, um conjunto de variações entre as concepções, competências e formas de estruturação da educação no Brasil, que se justificam diante dos fins e finalidades almejados a cada momento. Sobre essa questão, Branco (2009) aponta que:

A sedimentação dos direitos fundamentais como normas obrigatórias é resultado de maturação histórica, o que também permite compreender que os direitos fundamentais não sejam sempre os mesmos em todas as épocas, não correspondendo, além disso, invariavelmente, na sua formulação, a imperativos de coerência lógica (BRANCO, 2009, p. 265-266).

Desse modo, se, inicialmente, a instrução pública elementar foi assegurada como direito inviolável, após quase dois séculos, a educação pública se expande e amplia os parâmetros para a obrigatoriedade e a gratuidade. Serve de exemplo a recente alteração feita na LDB nº 9394/96, que torna obrigatório o ensino da Educação Infantil ao Ensino Médio (BRASIL, Lei nº 12.796 de 2013).

Vale ratificar que as Constituições servem de matriz definidora dos princípios e das intenções do Estado. As estratégias de operacionalização desses princípios organizadores são explicitadas por legislação específica, que, em cada época, delimita os papéis e as funções nos diferentes níveis da hierarquia do sistema. Tem-se, a partir dessas Leis, o detalhamento das decisões jurídicas que contribuíram para a construção do sistema de ensino brasileiro e, nesse sentido, a distribuição da finalidade teleológica em diferentes níveis da hierarquia educacional.

A Lei Geral de Educação de 1827, primeira a ser promulgada no país, destaca-se pelo desafio de dar organização ao sistema de instrução pública, desde a estruturação física das escolas à definição de uma proposta pedagógica.

A análise da referida Lei permite identificar dentre os seus dezessete artigos, quinze relacionados a temas eminentemente administrativos e dois a temas pedagógicos (Art. 6º e Art.12).

Do ponto de vista dos temas administrativos, observa-se uma série de proposições organizadas em torno das estratégias de garantia de implantação do sistema, do funcionamento efetivo dos estabelecimentos e da gestão e distribuição dos recursos humanos.

Em termos das estratégias de garantia de implantação do sistema, os artigos 1º e 2º determinam a criação e distribuição das escolas de primeiras letras por todo o território nacional.

Quanto à efetividade dos estabelecimentos, os artigos 5º, 7º e 8º tratam das condições para o funcionamento das escolas, incluindo-se aí os critérios para seleção e admissão de docentes.

No que diz respeito à gestão e distribuição dos recursos humanos, acrescenta-se ao expresso no artigo 2º - que trata da remoção de professores – e, nos artigos 5º, 7º e 8º, - que regulamenta a seleção e admissão -, a questão do provimento e da gratificação de professores nos artigos 13 e 14.

Em se tratando dos temas pedagógicos, a referida Lei delibera especificamente sobre questões metodológicas nos artigos 4º e 5º e sobre questões curriculares nos artigos 6º e 12.

O artigo 4º indica o método a ser utilizado nas escolas com a seguinte redação: “as escolas serão do ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se”.

As questões curriculares são apresentadas pelos artigos 6º e 12º, que determinavam o conteúdo da instrução pública da seguinte forma:

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 12º. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; [...] (BRASIL, 1827).

Em síntese, ratifica-se que a Lei Geral tinha como objetivo maior dispor sobre a construção e a distribuição das escolas em todo o território, dada a necessidade de se cumprir a finalidade constitucional: oferecer a instrução pública a todos os cidadãos. Isso, na história da educação nacional, representa a primeira medida em prol de um sistema educacional brasileiro.

Nesse momento, embora aparentemente a ênfase recaísse sobre a garantia do essencial para a implantação e funcionamento do sistema, a questão pedagógica fazia parte da dimensão administrativa. Esse fato pode ser entendido

equivocadamente como uma tendência do Estado a sobrepor as questões administrativas às pedagógicas.

Em relação ao gerenciamento do sistema de instrução pública, a partir da publicação do Ato Adicional de 1834, delega-se às províncias a responsabilidade de legislar “sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por Lei Geral.” Com essa medida, inauguram-se os processos de descentralização, permitindo que cada província buscasse meios particulares para organizar a instrução pública.

Nesse contexto, para garantir o funcionamento das escolas, estabeleceram-se funções para o “acompanhamento” do sistema. Serve de exemplo:

No Município Neutro, em que a organização do ensino em todos os graus competia ao governo geral, só em 1854, pelo decreto 1.331 – A, que cria o Conselho diretor da Instrução Pública, se estabelecem medidas mais eficientes com o fim de desenvolver, elevar e fiscalizar o ensino primário (AZEVEDO, 1976, p.94-95).

Cabe destacar que o decreto 1331-A, ao prever a formação de uma equipe composta pelo Ministro e Secretário de Estado dos Negócios do Império, por um Inspetor Geral, um Conselho Diretor e por Delegados de distritos, define a inspeção como função de acompanhamento do sistema. Conforme se observa a seguir: “Art.3º[...] § 1º *Inspeccionar [...] todas as escolas, collegios, casas de educação e estabelecimentos de instrução primaria e secundaria, assim publicos como particulares*” (BRASIL, 1854).

A função de inspeção incide sobre todas as esferas da dinâmica educacional. Os excertos a seguir, agrupados segundo o foco – administrativo e pedagógico – ilustram a presença dessa função e cada esfera da hierarquia sistêmica.

Especialmente no que diz respeito ao foco administrativo, tem-se como marco a busca por uma clareza a respeito do campo de atuação de cada um dos atores envolvidos no processo.

Nesse sentido, o Art. 1º determinava que a inspeção seria exercida: pelo Ministro e Secretario de Estado dos Negócios do Império, por um Inspetor Geral, por um Conselho Diretor, e por Delegados de distrito.

A incumbência do Inspetor Geral consistia, conforme expresso no Art. 3º, em:

§ 1º Inspeccionar [...] todas as escolas, collegios, casas de educação e estabelecimentos de instrução primaria e secundaria, publicos como particulares. § 2º Presidir aos exames de capacidade para o magisterio e conferir os títulos de aprovação, conforme o modelo que for adoptado. § 3º Autorisar a abertura de escolas e estabelecimentos particulares de instrução [...]” (BRASIL, 1854).

Desse modo, a concepção de inspeção está fundamentalmente associada às ideias de acompanhamento, avaliação e sistematização.

Nessa estrutura hierárquica, cabia aos Delegados de distrito:

§ 1º Inspeccionar, pelo menos huma vez mensalmente, as escolas publicas dos respectivos districtos, procurando saber se nellas se cumprem fielmente os Regulamentos e as ordens superiores, dando conta ao Inspector Geral do que observarem, e propondo-lhe as medidas que julgarem convenientes. § 2º Impedir que se abra alguma escola ou collegio, sem preceder autorização para este fim. § 3º Visitar, ao menos huma vez em cada trimestre, todos os estabelecimentos particulares deste genero, que tenham sido autorisados, observando se nelles são guardados os preceitos da moral e as regras hygienicas; [...] e se se cumprem as disposições deste Regulamento” (BRASIL, 1854).

Cabia ainda, aos delegados:

Receber e transmittir ao Inspector Geral, [...] com especialidade, de tres em tres mezes, o mappa dos alumnos das diversas casas de educação publicas e particulares, verificando primeiro sua exactidão e ajuntando-lhe as observações e notas, que lhes pareçam necessárias” (Art. 7 § 4º). O conjunto dessas atribuições evidencia uma aproximação dos delegados com a dinâmica de funcionamento dos estabelecimentos de ensino. (BRASIL, 1854).

Especialmente no que diz respeito ao foco pedagógico, tem-se, como marco o zelo por uma formação alinhada aos fins e finalidades da instrução pública. Nesse sentido, constituía atribuição dos delegados verificar “*se o ensino dado não he contrario á Constituição, á moral e ás Leis*” (BRASIL, 1854). A questão pedagógica é marcada por ações que envolvem objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e resultados. Do ponto de vista dos resultados, chama atenção a ênfase dada à organização destes com o propósito de uma visão geral do desempenho do sistema.

Serve de exemplo a distribuição das responsabilidades nos diferentes níveis.

A responsabilidade atribuída ao Inspetor Geral tinha como foco:

(Art. 3º § 4º [...] Rever os compendios adoptados nas escolas publicas, corrigil-os ou fazel-os corrigir, e substituil-os, quando for necessario. § 5º Coordenar os mappas e informações que os Presidentes das provincias remetterem annualmente ao Governo sobre a instrução primaria e secundaria, e apresentar hum relatorio circunstanciado do progresso comparativo neste ramo entre as diversas provincias e o municipio da Côrte, com todos os esclarecimentos que a tal respeito puder ministrar (BRASIL, 1854).

Aos delegados de distrito cabia:

Receber e transmitir ao Inspector Geral, [...] com especialidade, de tres em tres mezes, o mappa dos alumnos das diversas casas de educação publicas e particulares, verificando primeiro sua exactidão e ajuntando-lhe as observações e notas, que lhes pareção necessárias [...] (Art. 7º § 4º)” (BRASIL, 1854).

A ideia de inspeção como eixo estruturador dos papeis e funções relacionados à concepção, implantação, acompanhamento e ampliação do sistema de instrução pública, reaparece no decreto 7247 de 1879 que orienta a reforma do ensino primário e secundário. Reforma esta que ratifica o princípio de descentralização adotado no país “*ao tornar livre o ensino primário e secundário*”. Ao fazê-lo, explicita as condições sob as quais a inspeção se exerce nesse contexto.

Vários movimentos pró-detalhamento da dinâmica de funcionamento do sistema foram desencadeados, inspirados na ideia de descentralização. Pode-se citar, entre outros, o caso de São Paulo. Ao aprovar o regulamento da Instrução por meio do decreto 218 de 27 de novembro de 1893, estabelece e detalha as formas como a direção e a fiscalização do ensino seriam exercidas, além de definir e distribuir as atribuições de cada um dos níveis do sistema.

Chama a atenção o fato de em São Paulo o sistema ser percebido como um todo. Os processos de direção e inspeção se estendem do ensino primário ao superior.

No caso mineiro, a inspeção também surge como parte integrante da organização do sistema de ensino. De acordo com o “Inventário do Fundo Instrução Pública”, disponibilizado pela Diretoria de Arquivos Permanentes (BRASIL, 2012), ao serviço de inspeção era requerido dentre outras atribuições à visitação das escolas. Na Lei nº 13 de 1835, definem-se, como atribuição dos delegados, ações que equivaliam às destinadas aos inspetores, tanto no município da Corte, quanto em São Paulo.

Em linhas gerais, do Império à Primeira República, o foco da inspeção em diferentes províncias manteve-se em garantir a observância das normas estabelecidas para a implantação, funcionamento e acompanhamento do sistema.

A busca por garantias em prol da efetivação do sistema de ensino continuou a ser conduzida de modo descentralizado no período republicano. Na análise de Azevedo (1976):

O triunfo do princípio federativo, com a mudança do regime político, não só consagrou, mas ampliou o regime de descentralização estabelecido pelo Ato Adicional de 1834 e, jogando a educação fundamental (primária e secundária) do plano nacional para os planos locais, subtraiu à esfera do governo federal a organização das bases em que se devia assentar o sistema nacional de educação (AZEVEDO, 1976, p.117).

Assim, ficou entendido que o sistema educativo em formação foi conduzido sem diretrizes nacionais até 1930 (CHAGAS, 1970; AZEVEDO 1976,). Tentativas como a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, - ao qual a Inspetoria Geral da Instrução, o Conselho Diretor e as Inspetorias de Distrito, foram subordinados -, não modificou a estrutura educacional que se constituía no país. Sem função definida, o Ministério teve curta duração. Em 1911, a Inspetoria Geral foi suprimida e, em 1915, restaurada para que, dez anos após, fosse transformada no Conselho Nacional de Instrução (CHAGAS, 1970).

Esses movimentos representaram impulsos lentos, porém considerados positivos, conforme indica Chagas (1970). Várias modificações aconteceram. Dentre elas, o uso do termo *educação* no lugar de *instrução*, sendo assumido a partir da Lei Orgânica Superior e do Ensino Fundamental na República, aprovada pelo decreto nº 8650 de 05 de abril de 1911 (AZEVEDO, 1976).

O **terceiro momento** tem como marco o início da regulamentação dos cursos de Pedagogia no país.

Com o Decreto nº 19.890 de 1931, os cursos de Pedagogia e de Didática foram regulamentados compondo uma das seções da Faculdade Nacional de Filosofia e tiveram por objetivo preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal. À época, formavam-se bacharéis e licenciados. Aos primeiros cabia o título de técnicos em educação. Brzezinski (2010) pontua que o campo de atuação dos profissionais assim formados careceu de maior definição. Para os segundos, diferentemente, a licenciatura apontava um campo definido, pois os egressos dessa formação seriam professores da Escola Normal.

Cabe destacar que a grade curricular do curso de Pedagogia acenava para a Gestão do sistema, na medida em que privilegiava a administração escolar como área a ser estudada disciplinarmente em duas séries do curso de Pedagogia. Ressalta-se, ainda, que, também com status de disciplina, a administração escolar compôs o curso de Didática.

Na LEI nº 4024/61, *“não se cogitava a formação de especialistas na graduação [...] No entanto permanecia a formação de profissionais destinados às*

funções não-docentes” Brzezinski (2010, p. 55). Neste sentido, deu regulamentação aos cursos de preparação para Administradores Escolares (Art. 55) e orientadores educacionais (Art. 63 e 64).

No que diz respeito à orientação educacional, a Lei em questão estabeleceu duas condições de exercício. Para a formação do orientador de educação do ensino médio, tomou-se como pré-requisito o título de licenciado e a experiência de três anos de estágio no magistério (Art. 63). Em relação ao orientador do ensino primário, estabeleceu-se, como titulação prévia, a habilitação ao magistério primário, além do mesmo tempo de docência exigido para a orientação no ensino médio (Art. 64).

No caso da inspeção, requeria-se, para o exercício da função, a aprovação em concurso público de provas e títulos. Os conhecimentos técnicos e pedagógicos seriam avaliados levando em consideração a experiência demonstrada em administração escolar.

Pressupõe-se assim que a ideia de orientação mantinha relação com a prática docente e a inspeção com os processos de gestão escolar. Observam-se aqui as articulações entre a dimensão administrativa e a dimensão pedagógica das instituições de ensino. As finalidades da escola seriam concretizadas a partir dessas duas dimensões.

Com a publicação da Lei nº 5540/68, que fixou normas para a organização e funcionamento do ensino superior, o sistema de ensino passou a intitular como especialistas em educação os que fossem formados em nível superior para o trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares.

Deste modo, a Lei nº 5540/68 *“provocou mudanças nos cursos de formação de professores e em consequência na Faculdade de Educação, à qual conferia a função de formar técnicos denominados especialistas em educação”* (BRZEZINSKI, 2010, p. 67).

Com a redação da Lei nº 5692/71, manteve-se a formação dos especialistas considerados pela Lei anterior em nível superior, porém admitiu-se a pós-graduação como meio de titulação (Art. 33). De acordo com essa Lei para o exercício do magistério ou especialidades pedagógicas era requerido o registro em órgão do Ministério da Educação e Cultura.

Com o advento da Lei nº 9394/96, a formação de especialistas nas áreas de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional, passa a ser facultativa, desde que garantida a base comum nacional. Convém ressaltar que a reformulação do curso de Pedagogia a partir dessa Lei desloca os objetivos da graduação para a formação de professores da Educação Infantil, da Educação Básica e do Ensino Médio na modalidade Normal. No capítulo III, a discussão a respeito da normatização implementada pela Lei será retomada, em atendimento às intenções do estudo.

Em síntese, a partir do exposto, identificam-se alguns marcos do processo de constituição das funções orientadoras do ensino como campo de atuação profissional no Brasil.

Sob influência da proposta educacional jesuítica, destacam-se: o modelo de gestão organizacional, que tinha na distribuição hierárquica da liderança o eixo estruturador da obtenção dos objetivos institucionais, e a imbricação das ideias de inspeção, supervisão e orientação, de modo que, para identificá-las, seria necessária uma análise cuidadosa das ações administrativas e pedagógicas.

No que diz respeito ao movimento em prol da implantação do sistema educacional pelo Estado, são expressivas as ideias de democratização, descentralização e expansão. Observa-se que com o amadurecimento das discussões sobre a formação dos sujeitos para o desempenho das funções orientadoras do ensino, a questão pedagógica surge como foco. Mais do que isso, sobre influência do avanço da sociedade, em termos do reconhecimento do elemento humano como fator preponderante para o êxito e concretização dos objetivos institucionais, novos procedimentos e nomenclaturas são incorporados. Serve de exemplo a ideia de gestão organizacional. Ideia esta pautada na articulação da administração, da supervisão e da orientação em prol de ações de promoção e garantia da efetividade do trabalho escolar.

Em suma, no que diz respeito à formação dos profissionais que atuariam como orientadores, tem-se, respectivamente, como referência o Decreto Lei nº 1.190/39 e as Leis nº 4024/61, 5692/71 e 9394/96. Por meio dessas regulamentações, estabeleceu-se o curso de Pedagogia e definiu-se, inicialmente, como especialista em educação os habilitados para a administração, supervisão, orientação, inspeção e planejamento. Atualmente, em razão da Lei em vigor, os portadores destas habilitações são reconhecidos como profissionais de educação.

As discussões e análises sobre as múltiplas formas de entendimento dos papéis e funções da orientação pedagógica indicadas nos textos das LDB serão apresentadas no capítulo a seguir.

2 SOBRE AS CONCEPÇÕES DA FUNÇÃO ORIENTADORA DO ENSINO

Este capítulo pretende mapear as múltiplas formas de entendimento das funções e atribuições da orientação do ensino no Brasil, a partir das contribuições de autores como ALARCÃO (2003); BRZEZINSKI (2010); MEDINA (1995); NOGUEIRA (2005); PIMENTA (2002, 2006); PRZYBYLSKI (1976, 1985); RANGEL (1997 E 2008); SERGIOVANNI, STARRATT (1978) E SPERB (1976), dentre outros.

Portanto, o capítulo se ocupa de apresentar concepções, identificar os fundamentos que as sustentam e detalhar as ações constitutivas da função orientadora do ensino no contexto escolar.

Marca a história da função orientadora a profusão de termos utilizados para denominá-la. Durante muito tempo, a orientação do ensino foi entendida como Supervisão Escolar. A literatura consultada sinaliza a variação de termos utilizados para fazer referência a essa função, dentre as quais se encontram nomenclaturas como coordenação pedagógica, orientação pedagógica e supervisão de ensino, por exemplo (PRZYBYLSKI, 1985).

A supervisão escolar se legitima no Brasil a partir da Lei nº 5692/71, com a intenção de promover a melhoria da qualidade do ensino. Considerando o estabelecimento de um núcleo comum para os currículos escolares, definido por esta Lei, se tornava necessário um conjunto de ações que garantisse, ao mesmo tempo, a autonomia da escola e o cumprimento da legislação.

Nesse sentido, a demanda por supervisão torna-se uma das formas de garantir um trabalho pedagógico que articula as diferentes instâncias da organização escolar (PRZYBYLSKI, 1985). Essa ideia é ratificada por Sperb (1976) ao considerar que com o aumento das exigências para a qualidade do ensino, o trabalho de supervisão passou a ser intenso em busca de resultados mais satisfatórios.

Para melhor compreensão do termo supervisão escolar, apresentam-se algumas concepções em que se identificam tendências convergentes ou complementares.

Przybylski (1985) concebe

[...] a supervisão escolar como atividade da área da educação que tem a responsabilidade de orientar o sistema educacional como um todo e as unidades escolares em particular, no sentido de alcançar o melhor resultado no processo ensino aprendizagem (PRZYBYLSKI, 1985, p.13).

Para Sperb (1976) o sentido da supervisão estaria em resolver o problema do desenvolvimento da criança a partir da orientação para o aperfeiçoamento do pessoal docente. As perspectivas de direcionamento da aprendizagem e de orientação docente se destacam. Dessa forma, considera que “supervisão será sempre uma forma de verificação e de avaliação como finalidade de prestar assistência e colaboração” (SPERB, 1976, p.158).

Rangel (1988) caracteriza a supervisão como *“um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem”* (RANGEL, 1988, p.13-14).

De acordo com Sergiovanni; Starratt (1978), a supervisão consiste em um conjunto de

atitudes, esforços e comportamentos por parte daquele que depende de outras pessoas e com elas trabalha, a fim de alcançar os objetivos da escola [...]. Tradicionalmente, a supervisão é considerada o domínio daqueles que são os responsáveis pelo aperfeiçoamento do ensino [...] acrescentamos à ênfase no ensino a responsabilidade da supervisão por todos os objetivos escolares que são realizados através da organização humana da escola ou dela dependem para a sua consecução (SERGIOVANNI; STARRATT, 1978 p.3).

Como se pode observar, os aspectos nos quais os autores convergem quando se trata das concepções de supervisão escolar dizem respeito às perspectivas de orientação, coordenação e de relacionamento interpessoal. Estas ficam evidentes na medida em que conhecimentos e formas de atuação colaborativas implicam no alcance dos objetivos institucionais por supervisores e professores.

Nota-se, ainda, que as concepções relacionadas acima dão ênfase a um processo em que se presta ajuda, ou seja, que pretende colaborar com o trabalho do professor. Essa lógica se sobrepõe à ideia de inspeção, como controle e fiscalização.

2.1 A função orientadora do ensino e o conjunto de suas atribuições

Com base em uma concepção de supervisão escolar que entende que cabe a ela a articulação de todas as ações pedagógicas, fica evidente a amplitude da atuação para que se cumpram as finalidades da educação escolar. Em outras palavras, a supervisão escolar tem como área de domínio a responsabilidade por aperfeiçoar o ensino por meio de um trabalho que incide sobre o todo. Portanto, caracteriza-se como uma função que implica a responsabilidade pela busca de alternativas para o alcance dos objetivos escolares. Tais objetivos são realizados por meio da organização humana da escola ou dela dependem para que sejam alcançados (SERGIOVANNI; STARRATT, 1978).

No que se refere à abrangência do trabalho do supervisor, o exercício da supervisão exige *“influência sobre o currículo total, isto é, sobre todas as situações e oportunidades de aprendizagem”* (SPERB, 1976, p.158). Essa perspectiva é detalhada por Przybylski (1985) ao entender que a supervisão tem *“a responsabilidade de orientar o Sistema Educacional como um todo e as unidades escolares em particular, no sentido de alcançar o melhor resultado no processo ensino aprendizagem”* (PRZYBYLSKI, 1985, p.13).

De acordo com Medina (1995), atender à escola em sua totalidade, implica questões de ordem social, curricular e administrativa, sobre as quais incide o trabalho do supervisor no âmbito escolar.

Do ponto de vista da atuação, espera-se que os supervisores atendam à escola em sua totalidade organizacional, que se explicita nas áreas administrativa, técnica e humana.

Especificamente no que diz respeito à **área administrativa**, destacam-se como características fundamentais da atuação, a organização estrutural do local de trabalho e o estabelecimento da dinâmica de ação. Essa área tem como foco o funcionamento geral da instituição (PRZYBYLSKI, 1985). A supervisão escolar se circunscreve na dimensão administrativa, ao ser concebida como atividade do campo da educação, que tem por finalidade *“orientar na interpretação da filosofia educacional a ser seguida pelos estabelecimentos escolares”* (PRZYBYLSKI, 1985, p.17).

Assim, quando se entende que cabe ao supervisor *“conhecer principalmente e com segurança, a legislação, em todos os aspectos vinculados à educação, dando destaque àqueles que estabelecem princípios, fins e normas de ação”* (PRZYBYLSKI, 1985, p. 75), trabalha-se com a expectativa de gerenciamento da organização do funcionamento escolar a partir das condições determinadas em Lei. Com isso, garante-se a organização do funcionamento pedagógico no sentido de cumprir normas e manter a coerência entre os princípios e as finalidades da educação.

Já no que diz respeito à **área técnica**, a supervisão se caracteriza como uma função especializada, que organiza, acompanha e interfere na base pedagógica das instituições. A orientação, a formação continuada e o acompanhamento do professor constituem atividades diretamente relacionadas a essa área. A supervisão escolar entendida como técnica implica um

[...] processo que tem por objetivo prestar ajuda técnica no planejamento, no desenvolvimento e avaliação das atividades educacionais em nível de sistema ou de unidades educacionais, tendo em vista a unidade das ações pedagógicas, o melhor desempenho e o aprimoramento permanente do pessoal envolvido na situação ensino-aprendizagem (PRZYBYLSKI, 1985, p. 24-25).

Nessa perspectiva, o trabalho do supervisor se volta para as relações de ensino e aprendizagem, contemplando o planejamento pedagógico, o desenvolvimento das aulas e os resultados obtidos. A natureza desse trabalho implica uma relação de ajuda, caracterizada pela colaboração e respeito mútuos. A intensidade dessa ajuda se ajusta às necessidades do conjunto dos atores e às demandas institucionais. A dimensão didática do ensino torna-se uma questão primordial.

Ratifica-se que a ajuda técnica, apontada por Przybylski (1985), consiste na existência de *“assessoramento especializado prestado pelo supervisor em todos os momentos da realização da atividade didática: planejamento, programação, realização, acompanhamento e avaliação”* (PRZYBYLSKI, 1982, p. 25).

Destaca-se que as questões relativas à orientação e ao acompanhamento do professor constituem facetas do fazer técnico do supervisor. Fato esse que indica a proximidade estabelecida entre o trabalho docente e a atuação supervisora.

Embora reconhecendo que professor e supervisor são profissionais diferentes, ambos trabalham para o mesmo objetivo. Desse modo, cabe à

supervisão escolar facilitar a regência do professor e acompanhá-lo em todas as situações pedagógicas. Neste sentido, considera-se necessário que o supervisor se ocupe do campo do ensinar e do aprender (MEDINA, 1995).

Dado o exposto, os conhecimentos e as habilidades exigidas dos supervisores escolares para o exercício da função vão além do domínio sobre diferentes dimensões didáticas. Espera-se que esses profissionais se encontrem em condições de promover a formação continuada e permanente dos professores (MEDINA, 1995; SPERB, 1976; PRZYBYLSKI, 1985).

Em síntese, tem-se a respeito do processo de supervisão enquanto técnica que:

Sendo o supervisor um especialista qualificado, ao acompanhar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem e o desempenho dos professores, ele elaborará um plano para o aprimoramento permanente do pessoal docente. Nesse plano o supervisor procurará capacitar melhor o corpo docente (PRZYBYLSKI, 1985, p. 24-25).

Faz-se importante ressaltar que as etapas de acompanhamento apontam para a avaliação a ser feita pelo supervisor a respeito do trabalho pedagógico. Tal avaliação implica na formação docente. Essa circularidade ilustra a coerência e o encadeamento das ações para que por meio da supervisão, os objetivos educacionais sejam alcançados.

No que diz respeito à **área humana**, o processo de supervisão se direciona para a organização das relações interpessoais, *“inclui a qualidade das comunicações, a lealdade do grupo, os níveis de satisfação no trabalho e o compromisso para com a tarefa de promover o ensino de modo qualitativo. [...]”* (SERGIOVANNI; STARRATT, 1978, p.18).

A ênfase no elemento humano justifica-se como condição que favorece o êxito das instituições educacionais. Da promoção da qualidade das relações interpessoais, isto é, da valorização da dimensão humana no contexto escolar depende uma ação educacional mais efetiva.

A esse respeito, Sergiovanni e Starratt (1978) observam que *“o sucesso de qualquer atividade escolar é, em grande parte, determinado pelo bem estar, pela competência e pela motivação do aspecto humano da escola”* (SERGIOVANNI; STARRATT, p.9, 1978).

Nesse sentido, os supervisores trabalham para desenvolver a dimensão humana nas escolas, mantendo a atenção com a adequação dos objetivos

escolares, com o contentamento e o crescimento dos diferentes atores que a compõem, quer internos ou externos. De modo geral, os supervisores estariam preocupados com a auto-realização intelectual, social e emocional de todos os que participam das relações de ensino e de aprendizagem (SERGIOVANNI; STARRATT, 1978).

A articulação da dimensão humana no processo de supervisão, tendo em vista o alcance dos objetivos institucionais teve a partir da década de 70 a intenção de promover a qualidade das relações entre os profissionais da educação. Tal intenção visava, além da obtenção de melhores resultados, a renovação das figuras profissionais que interagem com o professor, representadas no caso, pela supervisão.

Neste contexto, as ideias de colaboração e orientação, assim como a perspectiva de criação de ambientes salutar, aparecem em oposição ao entendimento que se construiu acerca da inspeção enquanto uma prática assemelhada à fiscalização.

Sobre isso, Medina (1995) ressalta que ao supervisor não caberia constituir-se como árbitro do professor e vice versa. Sperb (1978) indica que, em casos de erros cometidos pelos docentes, o trabalho do supervisor consistiria em influenciar, estimular e orientar o professor com a finalidade de modificar as práticas equivocadas. A orientação e a colaboração na correção do erro representam, para Sperb (1976), meios de atuação condizentes com a área de relações humanas na supervisão escolar.

A respeito da importância do trabalho em equipe para a promoção de relações interpessoais saudáveis e mais colaborativas no contexto escolar, Alarcão (2001) chama atenção para:

[...] uma concepção mais pedagógica de 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” (ALARCÃO, 2001, p.12).

Nesses ideais de co-construção e envolvimento com o trabalho diário, ratifica-se a aproximação entre os campos de atuação docente e supervisor no sentido pedagógico e evidencia-se a perspectiva de que a colaboração e o entrosamento profissional se destaquem dando ênfase à dimensão humana.

As formas de conduzir a supervisão, no que diz respeito a aglutinar o plano de atuação às especificidades das áreas administrativa, técnica e humana, conduzem ao entendimento de que a supervisão escolar:

consiste em estimular, coordenar e dirigir as atividades docentes de forma cooperativa, levando todos os que dela participam a dar o máximo de si em prol de um maior rendimento da situação ensino aprendizagem (PRZYBYLSKI, 1985, p. 24).

A atuação no sentido de estimular, coordenar, dirigir e cooperar, conforme detalha o excerto acima, aponta para a questão da liderança como essencial ao processo de supervisão. Além disso, neste exemplo, as atribuições do supervisor ilustram o foco da atuação sobre o todo, no sentido da articulação dos eixos que orientam cada uma das áreas apresentadas anteriormente.

Considerando que a liderança pode ser entendida como *“a arte de educar, orientar e estimular as pessoas a persistirem na busca de melhores resultados num ambiente de desafios, riscos e incertezas”* (MACEDO, 2003, p.109-110), tem-se nas concepções de supervisão apresentadas que a liderança é inerente à função.

À medida que, na conjugação das três áreas discutidas (administrativa, técnica e humana), os supervisores têm atribuições que envolvem a orientação profissional e a mobilização para o trabalho, por exemplo, o entendimento de liderança exposto mantém relação direta com o foco de atuação da supervisão. A liderança é reconhecida como fundamental ao exercício da supervisão (SPERB, 1976; PRZYBYLSKI, 1985; SERGIOVANNI; STARRATT, 1978).

Assim, pode-se afirmar que a liderança pode ser considerada como a primeira habilidade do supervisor Kimbal Wille citado por Sperb (1976) considera.

Acrescenta-se, ainda, a necessidade de que o supervisor atue como líder, quando entende que o ensino não pode ser desenvolvido de acordo com o interesse pessoal do professor. A supervisão, nesse caso, assume a direção dos processos de ensino (PRZYBYLSKI, 1985)

Portanto, a liderança exercida pela supervisão se destina a ajudar o grupo a realizar suas tarefas. Assim, o líder não tem a função de resolver os problemas, mas sim de focalizar a atenção naquele que está resolvendo um problema. O trabalho do supervisor consiste em fazer com que o grupo como um todo, e cada um em particular, prossiga, sem deter o monopólio das atividades. Desse modo, as funções de liderança são de responsabilidade de todos. Deve-se destacar que nessa vertente o líder inicia as discussões, define os problemas e os objetivos, avalia,

resume, orienta e oferece informações, marcando com isto a sua liderança por meio da sua disposição para colaborar, para colocar-se a serviço de, em vez determinar a direção ao grupo Sergiovanni; Starratt (1978).

Tais relações levam ao entendimento de que *“um aspecto crítico que diferencia o comportamento da supervisão de outras formas de comportamento organizacional é a ação para alcançar objetivos através de outras pessoas.”* (SERGIOVANNI; STARRATT, 1978, p.10-11). A liderança a ser exercida pela supervisão escolar tem como intenção promover a atuação autônoma no sentido de oferecer subsídios que capacitem, todos os que atuam na escola a adotarem um comportamento supervisor no âmbito das especificidades de suas atuações.

Convém ressaltar que a questão da liderança se apresenta no referencial bibliográfico desse estudo de modo abrangente. Liderar associa-se a direcionar as ações para a garantia da unidade nacional e escolar em termos curriculares, filosóficos e metodológicos (PRZYBYLSKI, 1976, 1985; SPERB, 1976, NOGUEIRA, 2005; MEDINA, 1995). Liderar relaciona-se, também, às ideias de investimento, condução e acompanhamento do professor, considerando os aspectos referentes às relações humanas (PRZYBYLSKI, 1976, 1985; SPERB, 1976; SERGIOVANNI; STARRATT, 1978).

Destaca-se que, exercida de modo cooperativo e devidamente sustentada pelos domínios técnicos esperados do supervisor, a liderança incide, a partir das questões apresentadas, sob a direção do ensino e da aprendizagem, contempla as relações humanas e, em linhas gerais, conduz o sistema de ensino para o alcance dos objetivos e metas estabelecidas para o país.

Diante do exposto, ratifica-se a importância de que supervisores escolares tenham claras as intenções institucionais, saibam lidar com grupos tendo por finalidade a organização humana, considerem-se agentes de mudança e, enfim, consigam dirigir o comportamento de liderança. Sobre isto Sergiovanni; Starratt (1978) fazem a seguinte reflexão:

A questão básica com respeito à liderança do ensino é simples: como reconciliar a lacuna que frequentemente existe entre a autoridade para liderança (em virtude da posição) que têm os supervisores e a competência para a liderança (em virtude da especialização profissional) que os subordinados possuem? (SERGIOVANNI; STARRATT, 1978, p.114).

Com esta reflexão, Sergiovanni; Starratt (1978) sinalizam preocupação com a formação e a atuação do supervisor diante dos processos de liderança, por um lado.

Por outro, apontam para as especificidades das suas atribuições como questão preponderante.

2. 2 **Sistematizando a função e atribuições da supervisão**

Embora as características que compõem a função supervisora no campo escolar já tenham sido sinalizadas, alguns pontos serão retomados em função da especificidade do tema.

Conforme o exposto, a atuação supervisora no âmbito escolar, compreende uma gama de atribuições, cujas dimensões perpassam aspectos de ordem administrativa, técnica e humana. Em cada dimensão e, ainda, na integração das mesmas, espera-se do supervisor escolar que atenda à escola em sua totalidade. Nesse atendimento, destaca-se a liderança como atributo essencial para o desempenho da função orientadora do planejamento, da execução das propostas e da avaliação dos resultados obtidos.

No que diz respeito à atuação do supervisor sobre o planejamento, são recorrentes na literatura as ações de organização, assessoramento, colaboração e acompanhamento (SPERB, 1976; PRZYBYLSKI, 1985; MEDINA, 1995 E RANGEL, 2001).

Essas ações apontam para algumas atribuições, das quais se destacam: a responsabilidade do supervisor em estruturar formas para que o planejamento escolar aconteça de modo a atender à filosofia educacional vigente; o assessoramento ao trabalho de planejamento tendo em vista a direção que se pretende dar ao ensino; o acompanhamento dos resultados observados na aprendizagem a fim de que se defina o que, quando e como ensinar e ainda a colaboração a ser dada ao corpo docente nos momentos em que os planejamentos gerais e específicos forem realizados.

Assim, as atribuições indicadas evidenciam que, no âmbito do planejamento, a atuação do supervisor se dá tanto nas dimensões administrativa, quanto técnica e humana. Ao organizar as situações de planejamento, os supervisores asseguram o direcionamento do trabalho pedagógico, cumprem a tarefa esperada da instituição

(planejar) e formalizam-na por meio do registro. Quando assessoram e acompanham, contemplam a área técnica e, ao colaborar, sobretudo, considerando as particularidades do grupo ou de cada professor, situam suas ações no terreno das relações humanas.

No que se refere às atribuições concernentes à execução das propostas planejadas, o supervisor tem como tarefa essencial o acompanhamento do trabalho pedagógico desenvolvido pelo corpo docente. Ao acompanhar tem, então, a possibilidade de orientar o professor e interferir, se necessário, no trabalho pedagógico em realização.

As ações de acompanhamento pressupõem questões interpessoais. A esse respeito, em Medina (1995), por exemplo, se lê que *“o supervisor tem como função, entre outras ações acompanhar a classe do professor, superando os impasses de significado negativo impostos à palavra supervisão [...]”* (MEDINA, 1995, p. 76).

Sperb (1976) aconselha que se procure influenciar o professor e orientá-lo na correção de falhas por meio de práticas colaborativas, no lugar de evidenciar imediatamente problemas observados.

Ressalta-se ainda que ao acompanhar os docentes e suas turmas, o supervisor colabora, faz registros de suas observações, busca a unidade dos traços pedagógicos da escola e avalia o processo de trabalho docente. Assim, integra elementos, que isoladamente, seriam vistos como pertencentes às áreas administrativa, técnica e humana.

As atribuições que envolvem o campo da avaliação compõem a engrenagem do trabalho do supervisor, no sentido de promover o retorno ao planejamento e ao acompanhamento. Conforme indica Przybylski (1985), a avaliação bem conduzida permite direcionar o trabalho para o alcance de melhores resultados, a partir do conhecimento da realidade.

A coerência que se espera alcançar em termos didáticos implica, assim, na relação entre planejamento, acompanhamento e avaliação. Contudo, há de se destacar que a liderança e a formação continuada do corpo docente se apresentam como eixos estruturadores tanto da formação, quanto da atuação dos supervisores escolares.

Especificamente no que diz respeito à formação continuada dos professores, encontra-se na literatura o entendimento recorrente de que cabe aos supervisores

conduzir tal formação (SPERB, 1976; PRZYBYLSKI, 1985; MEDINA, 1995; RANGEL, 2001).

Com base no exposto sobre as funções e atribuições do supervisor escolar, pode-se admitir que, tanto durante as situações de planejamento, acompanhamento e avaliação, quanto a partir destas, a supervisão dispõe de elementos para promover a formação em serviço dos professores.

O exercício de reflexão, análise e tomada de decisões faz, assim, parte do trabalho diário do supervisor.

Em consequência da especificidade do trabalho da supervisão e das expectativas quanto aos seus resultados, algumas recomendações foram encontradas nos referenciais bibliográficos como forma de esclarecimento e auxílio aos supervisores. Dentre as encontradas, destaca-se:

No exercício da função supervisora:

- 1- Procure ser modesto;
- 2- Procure demonstrar seu desejo de aprender e de receber o auxílio das pessoas com as quais trabalha;
- 3- Procure conhecer os valores entre o pessoal cuja supervisão lhe é confiada;
- 4- Introduza modificações, lentamente, de acordo com a compreensão e o reconhecimento de necessidades por parte do grupo de trabalho;
- 5- Procure ouvir mais e falar menos;
- 6- Comece o trabalho com os problemas do pessoal;
- 7- Esteja sempre pronto para ouvir a todos
- 8- Tome decisões claras em reuniões abertas onde todos podem participar;
- 9- Torne claro o padrão de trabalho esperado;
- 10- Trabalhe com naturalidade;
- 11- Tome cuidado para não menosprezar ou ofender a quem quer que seja das pessoas com quem colabora; controle suas palavras, inclusive suas observações feitas em tom de brincadeiras. (WILES. K. apud SPERB, 1976, p.157).

Essas recomendações se fundamentavam nos ideais para a supervisão em termos administrativos, técnicos e humanos. A observação atenta das dicas apresentadas por Wiles (apud Sperb, 1976) aponta um comportamento respeitoso e ético, marcado pelo exercício da liderança. Nesse sentido, resume o que se espera do supervisor escolar.

2.3 A orientação pedagógica no contexto das novas concepções sobre a escola

Tendo como base o que se disse anteriormente a respeito da função orientadora do ensino, cabe ratificar que essa função se sustenta principalmente no entendimento de que a escola, enquanto instituição social, se ocupa em desencadear processos educativos voltados aos anseios da sociedade e contextos, sistematizando-os através de processos pedagógicos voltados à promoção da dignidade humana e da cidadania. Em outras palavras, as ações administrativo-pedagógicas escolares materializam intenções societárias mais amplas. Atendem aos objetivos e metas educacionais considerados relevantes para cada momento histórico.

Nessa perspectiva, ratifica-se a necessidade de que o profissional para exercer essa função seja bem preparado. A sua formação pressupõe um conjunto de conhecimentos e práticas a respeito da legislação educacional vigente, assim como, o conhecimento de perspectivas teórico-metodológicas relacionadas ao ensinar e ao aprender. Portanto, a ação orientadora do ensino pressupõe e se desenvolve como uma ação humana estruturada na ideia de colaboração e participação, como atividade de grupo.

As maneiras de conceber e estruturar a função orientadora do ensino se modificam de acordo com as transformações nos modos de se entender a escola, seu funcionamento e sua organização.

A esse respeito, encontram-se considerações relevantes nos estudos de Alarcão (1996). Essa autora mapeia elementos relacionados às formas de pensar a escola que impactam diretamente as concepções e formas de atuação da orientação pedagógica. Na verdade, impactam também a formação desse profissional.

Do ponto de vista da formação continuada, Alarcão; Tavares (2003), consideram as situações de ensino-aprendizagem e a atividade reflexiva sobre a ação como condições essenciais ao desenvolvimento das práticas pedagógicas. Dito de outra maneira, os autores entendem que a construção do conhecimento profissional tem no campo escolar um espaço privilegiado para a formação docente em serviço.

Sob influência do paradigma reflexivo (SCHON, 1994), cabe à supervisão, criar condições para o desenvolvimento profissional dos professores. Neste contexto, o trabalho do supervisor tem como foco promover e desenvolver a capacidade de reflexão na e sobre a ação educativa, assim como sobre os processos pedagógicos a ela referidos.

O processo reflexivo a que Alarcão; Tavares (2003) fazem referência tem nas ações docentes seu foco principal. O movimento sistemático ação-reflexão-ação permite identificar questões a serem revistas, reformuladas ou ratificadas. Dessa maneira, cabe ao supervisor provocar a atividade metacognitiva docente, como forma de promover o desenvolvimento profissional e alcançar melhorias educativas.

Para que esse processo ocorra satisfatoriamente, destacam ainda que o supervisor necessita constituir-se como alguém que favorece as relações humanas. A empatia, por exemplo, é indicada como um fator que contribui para a interação necessária à construção do trabalho coletivo.

Sobre isso, Caseiro (2007) reafirma que em um grupo *“a relação facilitadora e encorajadora que se pretende estabelecer, assentará na existência de uma relação interpessoal positiva [...]”* (CASEIRO, 2007, p. 102). Logo, a consideração à dimensão humana no espaço escolar, permite que todos se comprometam com o objetivo comum de melhorar a aprendizagem dos alunos (ALARCÃO; TAVARES, 2003; CASEIRO, 2007).

Chama atenção, ainda no contexto das considerações apontadas nesse item, as relações entre modalidades de exercer a supervisão e concepções de escola e de ensino-aprendizagem. Os autores agrupam as modalidades de supervisão a partir das ideias de imitação, Ryans (1960, apud ALARCÃO; TAVARES, 2003); aprendizagem por descoberta, Dewey (1974 apud ALARCÃO; TAVARES, 2003); behaviorismo, Houston, Howsam (1972, apud ALARCÃO; TAVARES, 2003); perspectiva clínica, Cogan (1973, apud ALARCÃO; TAVARES, 2003); psicopedagógica, Stones (1979, apud ALARCÃO; TAVARES, 2003); pessoalista, (ALARCÃO; TAVARES, 2003); reflexiva, Dewey, Schon (1983,1987 apud ALARCÃO; TAVARES, 2003); ecológica, Alarcão, Sá-Chave (1994, apud ALARCÃO; TAVARES, 2003); e dialógica, Wait (1995, apud ALARCÃO; TAVARES, 2003). Cada uma dessas ideias tem como matriz correntes teóricas que marcam os cenários de formação e atuação do supervisor escolar.

Dado o exposto, a partir do mapeamento da função orientadora no Brasil apresentado neste capítulo podem-se depreender algumas questões. No que diz respeito à profusão de nomenclaturas, o termo supervisão teve destaque, sendo assumido na legislação brasileira e na produção acadêmica sobre o tema. No que se refere à atuação supervisora no espaço escolar, observa-se um conjunto de atribuições que perpassam aspectos de ordem administrativa, técnica e humana. Em síntese, as concepções de supervisão escolar são marcadas por ações que têm por base a colaboração, a organização, o assessoramento e a liderança do trabalho pedagógico.

3 ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO

Dado o propósito de refletir sobre os elementos que compõem o campo de atuação de orientadores pedagógicos, a partir da análise das Resoluções e Pareceres emitidos pelos Conselhos Nacional e Estadual de Educação, adota-se como metodologia a abordagem descritiva-documental, de caráter qualitativo.

Entendendo pesquisa como “[...] *procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos*” (GIL, 2007, p.17), a abordagem descritivo-documental parece a mais adequada para o encaminhamento que se pretende dar ao estudo.

Assim, a abordagem descritivo-documental, assume aqui a dimensão de um processo que busca o reconhecimento de informações factuais nos documentos a partir das questões e hipóteses de interesse (LUDKE E ANDRÉ, 1986). A respeito dessa abordagem, Chizzotti (1991) declara:

A reunião e seleção criteriosa da documentação bibliográfica sobre o problema de uma pesquisa permitem conhecer o seu estado atual, [...], as explicações dadas, as questões controversas e os dados a serem pesquisados” (CHIZZOTTI, 1991, p.122).

No caso deste estudo, as Resoluções e Pareceres dos Conselhos serão utilizados como fontes de informação, indicações e esclarecimentos por trazerem, em seu conteúdo elementos, que podem determinar tendências e elucidar questões (MAY, 2004; FIGUEIREDO, 2007) que atendem aos objetivos dessa proposição.

Do ponto de vista das suas etapas, esta pesquisa iniciou com o levantamento preliminar de referenciais teóricos.

Em primeiro plano, realizou-se a seleção de referenciais teóricos sobre as normatizações no Brasil - publicadas nos seguintes anos: 1824, 1827, 1834, 1854, 1879, 1931, 1961, 1968, 1971, 1996, 2013 – incluindo-se a contribuição dos autores: FRANCA (1952), AZEVEDO (1976), CHAGAS (1921), DAVIES (2010), FARIA FILHO (2003), MENDES (2009), SANTOS (1999), BRANCO (2009).

Na sequência, foram levantadas as seguintes fontes de referência: AZEVEDO (1976), BRZEZINSKI (2010), CHAGAS (1921), MEDINA (1995), PIMENTA (2002, 2006), PRZYBYLSKI (1985), RANGEL (2001), SERGIOVANNI; STARRATT (1978) e SPERB (1976).

Após a efetivação destas etapas, realizou-se o levantamento da legislação educacional a partir da qual a função orientadora do ensino se constitui e, por último, estruturaram-se as categorias de análise.

Deste modo, selecionados os documentos para análise, são propostas as seguintes categorias de investigação que incidem sob o estudo como um todo e não somente sob os documentos que serão analisados. São elas:

- Marcos histórico-conceituais, a partir dos quais a função orientadora do ensino se constitui no contexto brasileiro;
- Indicações para a definição do campo de atuação de orientadores pedagógicos segundo Resoluções e Pareceres dos Conselhos de Educação;
- Eixos estruturadores da formação do orientador pedagógico;
- Principais temas sobre os quais os Conselhos são consultados: apostilamento de diplomas, aproveitamento de estudos, certificação de estudos, direito adquirido dos profissionais de educação, diretrizes para a educação básica, formação de docentes e docência, além de registro de diplomas.

Em outra etapa do estudo, realizou-se o mapeamento inicial de Resoluções e Pareceres que tratam da formação e atuação do orientador pedagógico no âmbito do CNE e do CEE, no período de 1997 a 2012. Em um universo de 4.850 publicações feitas pelos referidos conselhos, este mapeamento permitiu selecionar 70 documentos, cujo foco consistia na formação e na atuação do orientador pedagógico, sendo eles:

- Parecer CNE/CES nº 235/2000. Consulta sobre a extinção de habilitações no curso de Pedagogia e reformulação de seu currículo.
- Parecer CNE/CES nº 0101/2002. Consulta sobre a formação de profissionais de educação, tendo em vista o artigo 64 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Parecer CNE/CES nº 109/2000. Consulta sobre a aplicação da Resolução de carga horária para os cursos de formação de professores.
- Parecer CNE/CES nº 0118/2003. Autorização para apostilamento nos diplomas dos concluintes da habilitação em Magistério das Matérias

Pedagógicas do Ensino Médio do curso de Pedagogia, ministrado pelo Centro Universitário Barão de Mauá com sede em Ribeirão Preto, no estado de São Paulo, do direito ao exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

- Parecer CNE/CES nº 0141/2003. Apostilamento no diploma dos concluintes da habilitação em Magistério das matérias pedagógicas do Ensino Médio do curso de Pedagogia ministrado pelo Centro Universitário Nove de Julho, com sede em São Paulo, no Estado de São Paulo, do direito ao exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental.
- Parecer CNE/CES nº 0003/2004. Apostilamento da habilitação para o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental, antes da vigência da LDB nº 9394/96, no diploma dos alunos formados no curso de Pedagogia ministrado pela Universidade Cidade de São Paulo, com sede em São Paulo, no Estado de São Paulo.
- Parecer CNE/CES nº 0009/2004. Solicitação de parecer a respeito do direito de lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e ter em seus diplomas o apostilamento desse direito.
- Parecer CNE/CES nº 0034/2004. Apostilamento do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental no seu diploma do curso de Pedagogia, expedido pela Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia, com sede na cidade de Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro.
- Parecer CNE/CES nº 60/2004. Retificação do Parecer CNE/CES 3/2004, que trata do apostilamento da habilitação para o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamenta, antes da vigência da LDB nº 9.394/96, no diploma dos alunos formados no curso de Pedagogia ministrado pela Universidade Cidade de São Paulo, com sede em São Paulo, no Estado de São Paulo.
- Parecer CNE/CES nº 0111/2004. Solicita, de acordo com o Parecer CNE/CES 163/03, direito ao exercício da docência nas séries iniciais do Ensino fundamental.

- Parecer CNE/CES nº 0127/2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CES nº 0129/2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CES nº 0130/2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CES nº 0138/2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE /CES nº 0155/2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CES nº 156/2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CES nº 273/2004. Autorização para apostilar no diploma dos alunos concluintes da habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Fundamental e Médio do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Soares de Oliveira o direito ao exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental.
- Parecer CNE/CES nº 274/2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CES nº 334/2004. Apostilamento do direito à docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental aos concluintes do curso de Pedagogia, Formação Docente e Não Docente da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Parecer CNE/CES nº 360/2004. Aprecia a indicação CNE/CES 3/2004, que trata do apostilamento de diplomas do curso de Pedagogia, relativamente ao direito de exercício do Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

- Parecer CNE/CES nº 363/2004. Apostilamento do direito à docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no diploma do curso de Pedagogia.
- Parecer CNE/CES nº 370/2004. Solicita parecer quanto à competência para assumir a docência nas quatro primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CES nº 107/2005. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CES nº 128/2005. Consulta sobre o direito ao exercício da docência nas séries do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CES nº 139/2005. Retificação do Parecer CNE/CES nº 79/2005 que trata do apostilamento em diploma de Pedagogia para o exercício da docência nas séries do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CES nº 165/2005. Apostilamento, nos diplomas do curso de Pedagogia, da habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CES nº 212/2005. Autorização para o apostilamento do direito ao exercício da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no diploma dos concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Guarulhos.
- Parecer CNE/CES nº 244/2005. Apostilamento do direito ao exercício da docência nas quatro séries do Ensino Fundamental, no diploma do curso de Pedagogia, habilitação em Supervisão Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio.
- Parecer CNE/CES nº 319/2005. Autorização para o apostilamento, em seu diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do Magistério nas séries do Ensino Fundamental, tendo como base o art. 3º da Resolução CNE/CES Nº1/2005.
- Parecer CNE/CES nº 328/2004. Solicita apostilamento do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental no diploma do curso de Pedagogia, expedido pelas Faculdades Integradas Tiberiça.

- Parecer CNE/CES nº 411/2005. Consulta sobre o apostilamento, no diploma de curso de Graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CES nº 141/2006. Consulta sobre a situação dos alunos que ingressaram no curso de Pedagogia nos anos de 2004 e 2005, período anterior à Resolução CNE/CES nº 1/2005, que estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CES nº 187/2006. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CES nº 235/2006. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CES nº 171/2007. Aprecia a indicação CNE/CES nº 6/2007, que propõe o estabelecimento de normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério da Educação Infantil.
- Parecer CNE/CES nº 81/2008. Proposta de alteração da Resolução CNE/CES nº 9, de 4 de outubro de 2007, que estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério da Educação Infantil.
- Parecer CNE/CES nº 262/2008. Proposta de alteração da Resolução CNE/CES nº 1, de fevereiro de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, modificada pela Resolução CNE/CES nº 8, de 29 de março de 2006.
- Parecer CNE/CES nº 254/2009. Apostilamento do direito ao exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no diploma do curso de Pedagogia.
- Parecer CNE/CES nº 0141/2003. Apostilamento no diploma dos concluintes da habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio do curso de Pedagogia, ministrado pelo Centro

Universitário Nove de Julho, com Sede em São Paulo, do direito ao exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental.

- Parecer CNE/CEB nº 04/1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- Parecer CNE/CEB nº 04/1999. Apreciação do Referencial Pedagógico Curricular para Formação de Professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.
- Parecer CNE/CEB nº 04/2000. Diretrizes operacionais para a Educação Infantil.
- Parecer CNE/CEB nº 01/2003. Consulta sobre formação de profissionais para a Educação Básica.
- Parecer CNE/CEB nº 02/2008. Solicitação de Parecer sobre a formação e atuação de docentes na organização pedagógica do Ensino Fundamental, considerando a lógica dos ciclos de formação humana.
- Parecer CNE/CEB nº 21/2008. Consulta sobre profissionais de Educação Infantil que atuam em redes municipais de ensino.
- Parecer CNE/CP nº 115/1999. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação (Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerando os Art. 62 e 63 da Lei nº 9.394/96 e o Art. 9º, § 2, alíneas “c” e “h” da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei 9,131/95.
- Parecer CNE/CP nº 5/2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
- Parecer CNE/CP nº 5/2006. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.
- Parecer CNE/CP nº 3/2006. Reexame do Parecer CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
- Parecer CNE /CP nº 9/2007. Reorganização da carga horária mínima dos cursos de formação de professores, em nível superior, para a Educação Profissional no nível da Educação Básica.
- Parecer CNE /CP nº 9/2009. Esclarecimento sobre a qualificação dos licenciados em Pedagogia antes da Lei nº 9.394/96 para o exercício

para as atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas; e sobre a complementação de estudos, com apostilamento.

- Resolução CNE/CES nº 1/2005. Estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Resolução CNE/CES nº 8/2006. Altera a Resolução CNE/CES nº 1, de 1º de fevereiro de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Resolução CNE/CES nº 9/2007. Estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério da Educação Infantil.
- Resolução CNE /CES nº 2/2008. Altera a Resolução CNE/CES nº9, de 4 de outubro de 2007, que estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério da Educação Infantil.
- Resolução CNE /CES nº2/2009. Altera a Resolução CNE/CES nº1, de 1º de fevereiro de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do Curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, modificada pela Resolução CNE/CES nº 8, de 29 de março de 2006.
- Resolução CNE/CEB nº 2/1998. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.
- Resolução CNE/CEB nº 1/1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- Resolução CNE/CEB nº2/1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio na modalidade Normal.
- Resolução CNE/CEB nº2/2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.
- Resolução CNE/CEB nº1/2008. Define os profissionais do magistério, para efeito da aplicação do art. 22 da Lei nº 11.494/2007, que

regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos profissionais da Educação – FUNDEB.

- Resolução CNE/CEB nº 4/2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação Especial.
- Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Fixa as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil.
- Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.
- Resolução CNE/CP nº 1/1999. Dispõe sobre os Institutos superiores de educação, considerados os Art.62 e 63 da Lei nº 9394/96 e o Art. 9º § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei nº 4.024/61, com redação dada pela Lei nº 9.131/95.
- Resolução CNE/CP nº 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.
- Resolução CNE/CP nº 2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.
- Resolução CNE/CP nº 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.
- Resolução CNE/CP nº 3/2006. Reexamina o Parecer CNE/CP nº 5 / 2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.
- Parecer/CEE nº 149/2005. Atende à consulta da Profissional de educação PATRÍCIA de ARAÚJO PEIXOTO com relação ao seu direito de lecionar nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, e dá outras providências.
- Parecer/CEE nº 164/2011. Considera o profissional de educação JORGE DE SOUZA OTONI apto para exercer as funções de Diretor, Diretor-Substituto, Supervisor Escolar e Orientador Educacional bem como a de Secretário Escolar em qualquer modalidade de ensino de nível médio e dá outras providências.

- Deliberação/CEE nº 248/1999. Dispõe sobre a expedição de Registro aos profissionais de Educação para o exercício da profissão.
- Deliberação/CEE nº 298/2006. Estabelece normas para o cumprimento da Resolução CNE/CP nº 01/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura.
- Deliberação/CEE nº 308/2007. Altera normas para o funcionamento do Ensino Fundamental, tendo em vista a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que dá nova redação ao Art. 7º, Inciso XXV; Art. 23, Parágrafo único, Art. 30, Inciso VI e Art. 208, Inciso IV e a Lei Estadual nº 5.039, de 12 de junho de 2007, e revoga a Deliberação CEE Nº2999/2006.

No que diz respeito à análise dos documentos, os mesmos são examinados a partir de duas dimensões: a da formação e a da atuação dos orientadores pedagógicos, organizados a partir das áreas que compõem a organização escolar.

Como etapas finais, tem-se a organização do texto da dissertação e sua apresentação.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo se ocupa da análise de algumas das Resoluções e Pareceres emitidos pelos Conselhos Nacional¹ e Estadual² de Educação, no período de 1997 a 2010. Elegem-se os documentos que dizem respeito, especialmente, a duas questões de base, a formação e a atuação do orientador pedagógico.

O universo inicial da consulta consistiu no total de 4.580 documentos. Desses 4.382 foram publicados pelo CNE, no âmbito da Câmara de Educação Superior (CES), da Câmara de Educação Básica (CEB) e do Conselho Pleno (CP), distribuídos em 4.197 Pareceres e 185 Resoluções. No âmbito do Conselho Estadual de Educação (CEE), foram emitidos 148 documentos, distribuídos em 43 pareceres e 105 deliberações.

A partir do mapeamento inicial, tendo em vista o foco de análise deste estudo, selecionaram-se 71 documentos. Neste conjunto, encontram-se 66 emitidos pelo CNE e 5 pelo CEE, entre Pareceres, Resoluções e Deliberações.

Em termos dos assuntos de que tratam, Pareceres, Resoluções e Deliberações, observa-se o que segue:

- 51 Pareceres do CNE tratam de consultas e respostas a respeito do exercício da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, além dos parâmetros para a formação de professores.
- 15 Resoluções do CNE oferecem parâmetros ao processo de apostilamento de diplomas (4); traçam diretrizes para a Educação Fundamental e Educação Infantil (7) e traçam, também, diretrizes para a formação de professores em nível superior (4).
- 2 pareceres do CEE respondem à consultas sobre o exercício da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e às condições para atuação em funções que dão suporte à docência.

¹ Os documentos emitido pelo Conselho Nacional de Educação foram publicados em Diário Oficial e estão disponíveis em seu conjunto, no sítio do Ministério da Educação: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12812&Itemid=866.

² Os documentos do Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro também foram publicadas em Diário Oficial e estão disponíveis no endereço eletrônico: <http://www.cee.rj.gov.br/>

- 3 Deliberações do CEE se ocupam de questões relacionadas a apostilamentos de diplomas e ao cumprimento das Diretrizes Nacionais para o curso de Pedagogia.

Uma análise preliminar dos documentos no sentido de identificar as diretrizes atuais para a formação e a atuação de orientadores do ensino, permite perceber a organização e o encadeamento de ações dos conselhos em termos da interlocução com a sociedade e das competências próprias de cada câmara.

O quadro III, abaixo, sistematiza o até aqui apresentado.

Quadro III – Distribuição das Resoluções e Pareceres segundo suas ênfases (continua).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO			
	Câmaras/ Conselho	Documentos selecionados	Ênfases
PARECERES	Câmara de Educação Superior	38	Consultas e respostas relativas às condições em que se deve autorizar e obter apostilamentos em diplomas para atuação nas séries iniciais da Educação Básica e na Educação Infantil
	Câmara de Educação Básica	7	Consultas e relatórios a respeito das diretrizes para a Educação Básica.
	Conselho Pleno	6	Anteprojetos e reexames a respeito das Diretrizes Curriculares dos cursos de formação docente.
RESOLUÇÕES	Câmara de Educação Superior	4	Apostilamento para exercício da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil.
	Câmara de Educação Básica	7	Atuação docente com enfoque na área humana . Alguns documentos fazem referência à formação.
	Conselho Pleno		Contempla a formação tendo em vista a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para cursos de Educação Superior. Aborda as três as áreas Humana, técnica e administrativa.

Quadro III – Distribuição das Resoluções e Pareceres segundo suas ênfases (continuação).

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO		
	QUANTIDADE DE DOCUMENTOS SELECIONADOS	ÊNFASES
PARECERES	2	Direito de exercer a docência nas séries iniciais e direito de atuar na em funções de suporte à docência.
DELIBERAÇÕES	2	Apostilamento de diploma e a criação de normas para o cumprimento das diretrizes para o curso de pedagogia.

Autor: ANDRADE, 2013.

De acordo com os dados apresentados no quadro III, verifica-se uma estreita articulação entre a questão da formação e da atuação docente e os encaminhamentos dados pelos Conselhos de Educação. Tais encaminhamentos explicitam-se em atos administrativos, como Pareceres, Resoluções ou Deliberações.

É possível verificar, por exemplo, que, na medida em que as consultas a respeito do direito de exercer a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, por egressos dos cursos de Pedagogia, intensificam-se, o CNE expede 4 Resoluções com a intenção de estabelecer normas para o apostilamento de diplomas. Sobre o mesmo assunto, o CEE emite um Parecer e duas Deliberações. Nesses atos, ratificam e citam decisões tomadas pelo CNE.

De igual modo, a Câmara de Educação Básica ao responder à consultas e ao produzir relatórios, gera, *a posteriori*, as Resoluções concernentes à organização da Educação Básica no país.

Pelo exposto, pode-se considerar que, na esfera educacional, há uma interlocução entre a sociedade e o Estado. Dessa interlocução, resultam ações que pretendem atender às demandas indicadas pela sociedade.

Cabe ainda, a partir do quadro, considerar o papel do Conselho Pleno, que ante a demanda por apostilamentos, e, assim, pelo direito de exercer a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, promoveu um conjunto de regulamentações.

Com tais regulamentações, estabeleceu-se, por exemplo, a formação dos Institutos de Educação Superior (Resolução CNE/CP nº 1 de 30/09/1999) e de licenciaturas para a formação de professores da Educação Básica em nível superior (Resolução CNE/CP nº 1 de 18/02/2002 e Resolução CNE/CP nº 1 de 15/05/2006). Ressalta-se que estas resultam de consultas e respostas tramitadas no CNE, que implicam elaboração de anteprojetos e reexames. Servem de exemplo os Pareceres CNE/CP nº 115/1999, nº 5/2005, 3/2006, e nº 5/2006.

Considerando que as Resoluções consistem nas decisões que normatizam e orientam as principais questões que tramitam nos Conselhos de Educação, apresentam-se no quadro IV, os aspectos relativos à formação e à atuação dos orientadores pedagógicos.

Quadro IV – A atuação e a formação do Orientadores pedagógicos na perspectiva das Resoluções do CNE (continua).

RESOLUÇÕES			
Áreas	CES	CEB	CP
FORMAÇÃO	Resolução nº 1 de 01/02/2005 (apostilamento EF)		Resolução nº 01 de 30/09/1999 (Institutos Superiores)
	Resolução nº 8 de 29/03/2006 (apostilamento EF)		Resolução nº 01 de 18/02/2002 (Formação Superior).
	Resolução nº 9 de 04/10/2007 (apostilamento EF)		Resolução nº 02 de 19/02/2002 (Formação Superior).
	Resolução nº 2 de 29/01/2009 (apostilamento EF)		

Quadro IV – A atuação e a formação do Orientadores pedagógicos na perspectiva das Resoluções do CNE (continuação).

ATUAÇÃO		<p>Resolução nº 02 de 07/04/1998 (Diretrizes para EF)</p> <p>Resolução nº 01 de 07/04/1999 (Diretrizes para EI)</p> <p>Resolução nº 02 de 19/04/1999 (Formação docente)</p> <p>Resolução nº 02 de 11/09/2001. (Diretrizes para EE);</p> <p>Resolução nº 01 de 27/03/2008. (Define os profissionais)</p> <p>Resolução nº 4 de 02/10/2009 (Diretrizes Operacionais para EE)</p> <p>Resolução nº 05 de 17/12/2009 (Diretrizes para EI)</p>	
FORMAÇÃO E ATUAÇÃO			<p>Resolução nº01 de 15/05/2006 (Diretrizes para o curso de Pedagogia).</p>

Autor: ANDRADE, 2013.

Pode-se observar que as Câmaras e o Conselho Pleno atendem de maneira específica às questões de atuação e de formação.

Enquanto a Câmara de Educação Superior se ocupa em regulamentar os diplomas, o Conselho Pleno atua no estabelecimento de diretrizes para a formação em nível superior. Para isso, toma como referência a Lei de Diretrizes e Bases da

Educação e as políticas públicas, sendo uma delas o Plano Decenal de Educação. Esse plano, especialmente, fomentava a licenciatura como formação mínima para o exercício da docência. Daí resulta o conjunto de publicações destinadas a traçar diretrizes para a formação docente em nível superior.

No que diz respeito à atuação, cabe considerar que não foram encontrados no período de 1997 a 2010 documentos destinados a tratar explicitamente dessa questão. Como se pode perceber, na organização do quadro IV, a Câmara de Educação Básica, concentra a maior fonte de dados relativos à atuação docente para atender a Educação Infantil, as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e ao Atendimento Educacional Especializado.

A partir das indicações dos conselhos, cada um dos documentos, direta ou indiretamente, trata de questões relacionadas à formação e à atuação do orientador pedagógico. Especialmente a Resolução CNE/CP nº 1/2006, ao sistematizar expectativas e demandas, tanto da sociedade quanto do próprio exercício profissional, deixa evidente uma tentativa de retomada da ideia de conjunto.

Tendo em vistas as especificidades das áreas administrativa, técnica e humana considera-se importante identificar nas diretrizes atuais para o curso de Pedagogia alguns elementos que, ao apontarem para cada uma dessas áreas, indicam os modos pelos quais se tenta retomar a ideia de conjunto.

Cabe destacar que embora tais áreas estejam intrinsecamente relacionadas, quando se trata do desenvolvimento de uma ação educativa que promova uma formação humana mais adequada para seus atores, o orientador pedagógico se ocupa de atribuições que ganham contornos mais específicos. Face a isso opta-se por marcar, tanto do ponto de vista da formação quanto da atuação, elementos que evidenciem cada uma das áreas.

Essa organização se justifica essencialmente por duas razões. Uma relativa à melhor organização didática dos dados e sua discussão, e outra inspirada na ideia de que a orientação do ensino tem como foco a ação educativa e o processo pedagógico. Portanto, ao envolver o todo, abrange questões administrativo-pedagógicas e humanas.

4.1 Indicações para a formação e a atuação a partir das Diretrizes Nacionais

A questão social que envolve as políticas de democratização do acesso à escola aparece como um fator determinante que interfere diretamente no modo como as instituições escolares se organizam. Conseqüentemente, impacta as normatizações a respeito da formação de profissionais necessários para atuar de forma mais efetiva.

As diretrizes nacionais para a educação abarcam orientações normativas e apresentam os princípios e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular. É possível observar nos documentos publicados pelos Conselhos de Educação, a partir da Lei nº 9394/96 até a instituição das diretrizes para o curso de Pedagogia, um esforço para adequar os cursos às novas demandas de atuação que repercutem na formação.

Um dos impactos decorre das determinações da Lei nº 9394/96. Pela redação dos artigos 64 e 67, a LDB nº 9394/96, aponta a docência com eixo estruturador da formação do pedagogo. Docência entendida numa perspectiva abrangente que envolve a ação pedagógica em si e se estende ao conjunto das ações organizacionais escolares e não escolares. Com isso, extingue-se a formação específica e ficam mantidos os conteúdos relacionados às funções de formação para as funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional.

Ao serem extintas as habilitações e não as funções, o Conselho Nacional, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1/2008, fixa a nomenclatura “profissionais que dão suporte pedagógico direto ao exercício da docência” (Brasil, 2008), para designar aqueles que exercem “as funções de direção ou administração escolar, planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica” (Brasil, 2008).

Cabe ratificar, que embora a formação específica seja extinta, no texto da Lei, as indicações para o estudo de temas e conteúdos relacionados a essas funções são mantidos. Assim, os conteúdos correspondentes à formação para as funções são diluídos nas diferentes disciplinas que compõem as grades curriculares do curso de Pedagogia, respeitando-se a autonomia das instituições.

Retomando o texto de alguns documentos desse período, chamam atenção as considerações do Parecer CNE/CES 0101/2002, que marca a diminuição da exigência por especialistas nos quadros funcionais das instituições escolares. O mesmo parecer indica que:

em vários Estados já não é mais exigida a habilitação de especialista para a ocupação do cargo. As diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia estão sendo ainda elaboradas. É provável que as habilitações sejam superadas, o que não implica o desaparecimento dos cargos ou funções relacionadas a estas habilitações. Significa que a formação em Pedagogia (e outras exigências que poderão ser acrescentadas) será a exigência básica. A tendência nacional é a de que essas habilitações sejam remetidas a cursos de especialização. Mesmo sem constituir-se em habilitação, o curso de Pedagogia, no entanto, poderá oferecer disciplinas básicas referidas à supervisão/gestão de sistemas escolares.

O texto do parecer evidencia a formação em Pedagogia como exigência básica. Destaca ainda que a extinção das habilitações não exclui a possibilidade do oferecimento de disciplinas básicas referidas à supervisão e gestão de sistemas escolares. O aprofundamento das disciplinas passa a ser prerrogativa dos cursos de especialização.

É oportuno acrescentar aqui a interpretação do Parecer CNE/CES 0101/2002 a respeito dos pré-requisitos para a atuação e em funções de apoio à docência. De acordo com esse Parecer, não apenas o curso de Pedagogia permite o exercício das funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional. Licenciados em outras áreas podem assumir tais funções.

Desta forma, o Parecer aponta para as licenciaturas como outro *lócus* de qualificação ao trabalho de orientação, ressaltando que “é lícito aos sistemas de ensino, no uso de autonomia, estabelecer outros requisitos para os ocupantes de seus quadros” (BRASIL, 2000; 2005).

O Parecer CNE/CP nº 5/2005 destaca o efeito da democratização sobre práticas e processos pedagógicos e revela a necessidade de reestruturação do trabalho docente, indicando a complexidade organizacional como demanda para a gestão. Esse dado fica evidente quando menciona

[...] com a ampliação do acesso à escola, cresceram as exigências de qualificação docente, para orientação da aprendizagem de crianças e adolescentes das classes populares, que traziam, para dentro das escolas, visões de mundo diversas e perspectivas de cidadania muito mais variadas. De outra parte, a complexidade organizacional e pedagógica, proporcionada pela democratização da vida civil e da gestão pública, também trouxe novas necessidades para a gestão escolar [...].

Outro aspecto destacado pelo Parecer diz respeito aos egressos do curso de Pedagogia, quando indica que:

[...] formados em Pedagogia, em diferentes habilitações, se dirigiam ao CNE para solicitar apostilamento de seus diplomas com vistas ao exercício da docência [...] A justificativa para essa solicitação é a de que os estudos feitos para a atuação em funções de gestão tanto administrativa quanto pedagógica de instituições de ensino, como para o planejamento, execução, acompanhamento e avaliação de processos educativos escolares ou não, tiveram suporte importante de conhecimentos sobre a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Para explicar o perfil do egresso dos cursos de Pedagogia, o Parecer faz alusão à validade de seus estudos para atuação em diferentes funções do magistério. Já se indicava aqui a necessidade de mudanças na organização do curso de Pedagogia, especialmente no que diz respeito à formação para a atuação em turmas da Educação Básica, do Ensino Médio, na modalidade Normal, e em funções de apoio às práticas docentes.

Outro fator que marca a transição entre a LDB e as diretrizes para o curso de Pedagogia diz respeito às iniciativas das instituições formadoras que, adiantando-se às determinações legais, reformularam seus cursos. Reconheceram que, ao pensar e estruturar a formação desses profissionais para atuarem especialmente na Educação Básica, precisam estar atentas às exigências do momento histórico. “[...] tendo [...] no centro das preocupações e das decisões, [...] os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas” (BRASIL, 2005, p.3-4).

A demanda pelo exercício das funções de apoio à docência expressos na preocupação com os processos de “ensinar, aprender e gerir escolas” é ratificada quando o Parecer CNE/CP nº 05/2005, registra que cresce “o número de licenciados em outras áreas do conhecimento buscando formação aprofundada na área de gestão de instituições e de sistemas de ensino, em especial, por meio de cursos de especialização” (BRASIL, 2005).

Conforme sinaliza o Parecer, tais demandas acenam para a criação de uma proposta de formação para especialistas em educação em nível de pós-graduação. Sobre isso, o Parecer CNE/CP nº 3/2006 cita a existência de uma comissão designada para emitir Parecer sobre as diretrizes para a formação de profissionais da educação, em atendimento ao que expressam os artigos 64 e 67, parágrafo único, da Lei nº 9394/96.

A análise do conjunto de documentos encontrados no período entre a publicação da Lei nº 9394/96 e a instituição das Diretrizes para o curso de

Pedagogia traz como marcas algumas ideias que relacionam a ocupação do cargo de especialista à formação em Pedagogia, destacando disciplinas básicas como supervisão e gestão de sistemas (Parecer CNE/CES nº 235/2000); vinculam as funções de administração, inspeção, planejamento, supervisão e orientação educacional à atividade de apoio à docência (Parecer CNE/CES 0101/2002); Parecer CNE/CP nº 5/2005; Resolução CNE/CP nº 1/2006); entendem a democratização como ampliação do acesso à escola (Parecer CNE/CP nº 5/2005; Resolução CNE/CP nº 1/2006); associam a democratização à demanda por qualificação docente (Parecer CNE/CP nº 5/2005; Resolução CNE/CP nº 1/2006); sinalizam as articulações entre a democratização da vida civil e a gestão pública enquanto indicadores das novas necessidades para a gestão escolar (Parecer CNE/CP nº 5/2005; Resolução CNE/CP nº 1/2006); indicam o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação de processos educativos escolares ou não como eixos estruturadores das funções tanto administrativas quanto pedagógicas (Parecer CNE/CES nº 101/2002; Parecer CNE/CP nº 5/2005; Resolução CNE/CP nº 1/2006); destacam conhecimentos sobre a docência, com ênfase nos processos de ensinar e aprender (Parecer CNE/CP nº 5/2005; Resolução CNE/CP nº 1/2006).

Tomadas em seu conjunto, essas ideias reeditam aspectos que fazem parte do processo de constituição dos papéis e funções do orientador pedagógico no contexto da história educacional brasileira.

Deste conjunto, destaca-se inicialmente, a ideia que relaciona a ocupação do cargo de especialista à formação em Pedagogia, fazendo alusão à supervisão e à gestão de sistemas como disciplinas básicas (Parecer CNE/CES nº 235/2000). Chama atenção, o destaque nas disciplinas relacionadas à supervisão e à gestão de sistemas, o que indica uma preocupação em qualificar profissionais para o exercício dessas funções, entendidas tanto na perspectiva pedagógica quanto administrativa.

Considerando o referencial teórico utilizado nesse estudo, fica evidente que a tentativa de articular os aspectos administrativos e pedagógicos, implica na busca por condições mais adequadas para a formação dos profissionais que se destinam aos cargos de supervisor, gestor e orientador educacional. Essa busca constitui-se em um traço que marca o sistema educacional brasileiro desde o período que antecede a sua implantação aos dias atuais. (FRANCA, 1952; MEDINA, 1995;

SPERB, 1976; PRZYBYLSKI, 1985; RANGEL, 1988; SERGIOVANNI; STARRATT, 1978).

Destaca-se que a questão da definição destas condições de formação e atuação, especialmente do orientador pedagógico, remonta ao período jesuítico (Franca, 1952), ocasião em que a educação implementada na Colônia pautava-se numa definição objetiva e clara dos papéis, das funções e das atribuições de cada membro da Companhia de Jesus, sem perder de vista as finalidades da instituição.

Outra ideia que também restaura questões presentes no *Ratio Studiorum*, diz respeito às funções de administração, inspeção, planejamento, supervisão e orientação educacional como atividades que dão suporte à docência.

Fortemente marcada, na educação jesuítica, a ideia de apoio ao trabalho docente e pedagógico, em toda a sua extensão, ficava expressa nas regras para o Reitor e para os Prefeitos de estudos (FRANCA, 1952). A definição das atribuições de cada membro do sistema de ensino jesuítico apontava para a responsabilidade e importância de que o Reitor e os Prefeitos subsidiassem o andamento das ações didáticas, verificando ainda as necessidades dos professores e alunos como forma de garantir a aprendizagem e o desenvolvimento do projeto educacional da Companhia de Jesus (Franca, 1952).

Configurada pela lógica da inspeção (BRASIL, 1854), a ideia de apoio à docência, tem no Império o papel de assegurar a implantação da instrução pública (AZEVEDO, 1976; CHAGAS, 1970). Portanto, mantém o foco nas demandas institucionais como um todo.

Durante a República, a questão do apoio se distribui em áreas de atuação e formação, configuradas, sobretudo, pela ótica da administração, da supervisão e da orientação educacional (MEDINA, 1995; SPERB, 1976; PRZYBYLSKI, 1985).

Assim, partindo do que se observa no cenário educacional brasileiro é possível considerar que ao longo da evolução do sistema, a perspectiva de apoio admite formatos específicos em atendimento às demandas políticas e sociais. Em termos da orientação pedagógica, cabe destacar, a supervisão, como uma função para a qual foram destinadas atribuições diretamente relacionadas ao trabalho docente.

Essas atribuições ficam expressas no referencial teórico por meio de ações que indicam que aos supervisores cabem, por exemplo, prestar ajuda técnica (PRZYBYLSKI, 1985), orientar e colaborar com o corpo docente (SPERB, 1976; SERGIOVANNI; STARRATT, 1978), oferecer assistência ao professor (RANGEL,

1988) e dentre outras questões orientar na interpretação da filosofia educacional (PRZYBYLSKI, 1985).

Tais atribuições possuem relação direta com as ideias de democratização presente nos documentos (Parecer CNE/CP nº 5/2005; Resolução CNE/CP nº 1/2006). Ilustra essa relação o fato de que a democratização, entendida como ampliação do acesso à escola, implica em qualificação docente e requer processos de atuação voltados para a orientação da aprendizagem. Nesse particular, fica em destaque a ênfase na formação de crianças e adolescentes das classes populares, como um fator que requer uma nova visão de mundo em relação ao papel da escola e as perspectivas de promoção da cidadania.

Articulando o referencial teórico acerca da função orientadora do ensino e os dados encontrados nos documentos a respeito da ideia de democratização em sua relação com a qualificação docente, tem-se um processo marcado pela sucessão de algumas formas de organizar a atuação e a formação. Dentre as quais se podem elencar: a existência de um sistema que tem como foco a orientação e a convergência de todo o processo educacional para um fim único - a educação integral do aluno- (FRANCA, 1952); a função do inspetor voltada para o funcionamento escolar em todas as suas dimensões (BRASIL, 1854; AZEVEDO, 1956); o trabalho dos supervisores na perspectiva de atender ampla e objetivamente a dimensão pedagógica do trabalho docente, tendo em vista as demandas decorrentes da ampliação do acesso à escola (MEDINA, 1995; SPERB, 1976; PRZYBYLSKI, 1985); a perspectiva de formar os docentes em nível superior para atuação na Educação Básica (BRASIL, 1996; 1999; 2002; 2005; 2006); a intenção de oferecer uma formação que tangencia múltiplas possibilidades de atuação (BRASIL, 2005; 2006).

Ao reconhecer que a democratização da vida civil e sua articulação com a gestão pública (Parecer CNE/CP nº 5/2005; Resolução CNE/CP nº 1/2006) constituem indicadores para a gestão escolar, esta ideia acena para a importância de que a formação e a atuação para as funções de apoio à docência se ocupem do entendimento da complexidade organizacional e pedagógica.

As questões relativas à vida civil compõem as demandas para a educação desde a implantação do sistema educacional (AZEVEDO, 1976; CHAGAS, 1970). Chama atenção, conforme discutido acima, o destaque que os documentos (Parecer

CNE/CP nº 5/2005; Resolução CNE/CP nº 1/2006) dão à democratização quanto a gestão dos processos educacionais.

Com isso, fica evidente que por um lado os efeitos da democratização implicam na reorganização das práticas educacionais, como forma de atender aos alunos em suas mais distintas necessidades de aprendizagem e formação humana (MEDINA, 1995; SPERB, 1976; PRZYBYLSKI, 1985; Parecer CNE/CP nº 5/2005). Por outro, os ideais de democratização acenam para processos de gestão que têm no colegiado, ou seja, na perspectiva democrática da gestão a base para sua organização (Resolução CNE/CP nº 1/2006). Outras questões a respeito da gestão democrática serão discutidas mais adiante.

As ideias que indicam o planejamento, a execução, o acompanhamento e a avaliação de processos educativos como eixos estruturadores das funções tanto administrativas quanto pedagógicas, apontam para a articulação entre os profissionais e suas atribuições. Essas ideias já estavam presentes na estrutura de trabalho da Companhia de Jesus.

A ideia de docência com ênfase nos processos de ensinar e aprender (Parecer CNE/CP nº 5/2005; Resolução CNE/CP nº 1/2006), está associada a uma perspectiva mais ampla, na qual se incluem todas as atividades institucionais - promovidas em espaços escolares ou não escolares - que têm o ensino e a aprendizagem como base.

Dessa forma, a ideia inclui a integração das diferentes áreas da organização escolar; Exige a compreensão da complexidade organizacional e pedagógica em suas múltiplas relações e indica como foco para a formação e para a atuação do Pedagogo os processos de ensinar, aprender e gerir escolas (Parecer CNE/CP nº 5/2005; Resolução CNE/CP nº 1/2006), como questões centrais para o desenvolvimento da Educação Básica no país.

Mais uma vez, são reeditadas questões que acompanham as atribuições do pedagogo desde o *Ratio Studiorum*.

Ilustram a demanda pela integração dos campos de atuação e formação os pedidos de apostilamentos em diplomas que tinham como argumento que “quem pode o mais pode o menos”, ou seja, que os profissionais formados pelo antigo curso de Pedagogia, habilitados às funções de administração, supervisão ou orientação pedagógica poderiam atuar como professores regentes nas séries iniciais

do ensino fundamental (Resolução CNE/CES nº1/2005; Resolução CNE/CES nº 8/2006; Resolução CNE/CES nº 9/2007; Resolução CNE/CES nº 2/2009).

A partir do exposto, observa-se que o conjunto de ideias expressa o esforço do Estado em ajustar os cursos de Pedagogia às recomendações da lei vigente.

A Resolução CNE/CP nº1/2006 materializa esses esforços e ao materializá-los assume a docência como eixo estruturador dos cursos de graduação em Pedagogia e como foco da atuação dos pedagogos.

Cabe destacar aqui que o entendimento sobre docência se amplia incorporando a própria gestão, entendida nos seus múltiplos campos de exercício. Tanto o espaço da sala de aula, quanto da escola e as múltiplas formas organizativas da sociedade se constituem como *lócus* de gestão de processos, pessoas e recursos (PRZYBYLSKI, 1976; SERGIOVANNI, STARRATT 1978).

O artigo 2º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 explicita como campo de atuação do pedagogo da Educação Infantil ao Ensino Médio. À formação em Pedagogia cabe instrumentalizar profissionais para a Educação Básica. Tal formação implica uma gama de conhecimentos tanto a respeito dos sujeitos alvo dos níveis de escolarização, quanto das ações educativas necessárias à promoção da aprendizagem desses sujeitos. Com isso, destaca-se o reconhecimento da dimensão educativa da sociedade.

No que diz respeito especificamente, à formação para o exercício das funções de apoio à docência, já apontadas anteriormente, o Parecer CNE/CP nº 3/2006 esclarece que o curso de Pedagogia continua a formar profissionais habilitados às funções de apoio à docência. Para isso, toma como referência o art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, especialmente no que tange a:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Assim, ficam evidentes para a formação questões como: o preparo para exercício das funções de magistério e a ênfase nos conhecimentos pedagógicos, expressos em atividades de planejamento, execução, avaliação e acompanhamento. Essas funções, de uma forma ou de outra, sempre estiveram presentes nas discussões sobre as funções e atribuições do pedagogo, especialmente aquelas relacionadas à orientação às atividades de ensino e gestão (MEDINA, 1995; SPERB, 1976; PRZYBYLSKI, 1985; SERGIOVANNI; STARRATT, 1978, RANGEL, 1988). O acréscimo dado pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, referente à produção e difusão dos conhecimentos escolares e não escolares representa a adequação dos processos de formação e atuação às demandas e características da sociedade atual.

Cabe sinalizar aqui a estreita relação entre a redação do Art. 4º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, transcrito acima, com o teor do Art. 64 da Lei nº 9394/96 que trata da “formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a Educação Básica” (BRASIL, 1996), como sendo de responsabilidade dos “cursos de Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida nesta formação a base comum nacional” (BRASIL, 1996).

Vale ressaltar que alguns documentos publicados anteriormente pelo CNE ratificam a formação para as funções de apoio à docência nos termos do artigo 64 da Lei nº 9394/96 (Pareceres CNE/CES nº 0101/2002, CNE/CP nº 5/2005, CNE/CP nº 3/2006, CNE/CP e nº 9/2009, além das Resoluções CNE/CP nº 1/2006 e CNE/CEB nº 1/2008).

A ênfase na experiência prática como pré-requisito para o exercício das funções de apoio à docência, aponta para a relevância dos estágios como parte constitutiva da formação (Resolução CNE/CP nº 1/1999; Resolução CNE/CP nº 1/2002; Resolução CNE/CP nº 2/2002). De acordo com a Resolução CNE/CP nº 1/2006, o estudante de Pedagogia precisa cumprir 300 horas de estágio em ambientes escolares e não escolares a fim de desenvolver conhecimentos, competências e fortalecer a postura ética.

Conforme o art. 8º desta Resolução, a carga horária deve se distribuir nos seguintes segmentos: na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio, na modalidade Normal; na Educação

Profissional na área de serviços e de apoio escolar; na Educação de Jovens e Adultos, na participação em atividades de gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos.

Cabe detalhar a dimensão multirreferenciada da formação e da atuação dos pedagogos, a partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006, cabendo conforme abordam alguns autores (SAVIANI, 2005; LIBANEO; PIMENTA, 2006) a discussão a respeito da efetividade dos cursos de Pedagogia em construir, junto aos estudantes, as habilidades necessárias à atuação em cada uma dessas áreas.

A Resolução CNE/CP nº 1/2006 deixa evidente que a licenciatura em Pedagogia cabe à formação para as funções de administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional

Identificada como função própria do exercício do magistério, a orientação pedagógica, tem no contexto da Resolução CNE/CP nº 1/2006, os conteúdos essenciais para a atuação. Conteúdos estes, relacionados ao conhecimento da organização escolar como um todo. Chama atenção, aqui, o fato de que em um total de 3.200 horas se pretenda formar um profissional apto a desenvolver, organizar e gerir os processos de ensino e de aprendizagem em todas as modalidades para as quais o curso de Pedagogia forma.

É oportuno ratificar o esforço da Resolução CNE/CP nº 1/2006 para explicitar como a dimensão da docência transversaliza a formação e a atuação do pedagogo. O teor do seu artigo Art. 2º marca esse esforço quando destaca:

§ 1º Compreende-se a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolve-se na articulação entre conhecimentos específicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção de conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Entendida como ação educativa, a docência se constitui como algo que promove a articulação entre ação educativa e processo pedagógico. Como processo metódico e intencional, aponta para o planejamento e para a prática a ser estabelecida em atendimento a conhecimentos específicos, valores e processos de aprendizagem a serem viabilizados por profissionais da educação.

A amplitude de formação pretendida se expressa em eixos como o domínio dos objetivos, das referências conceituais, das formas de organização curricular, das etapas e modalidades da educação básica, das diretrizes para a educação, do

projeto político-pedagógico, do regimento escolar, dos processos de avaliação e da organização da escola pelo viés da gestão democrática. Esta amplitude é detalhada pelo Art. 3º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, segundo o qual:

O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética.

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:

I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;

II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;

III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

As ideias de repertório, pluralidade, contextualização, democratização e da escola como organização complexa, presentes no Art. 3º, indicam uma relação entre os encaminhamentos para a formação e as demandas sociais e políticas (AZEVEDO, 1976; CHAGAS, 1921).

Além disso, pode-se destacar como relevante no processo de formação a necessidade de que os estudantes sejam preparados para compreender a ação docente em suas especificidades (ALARCÃO, 2003). Neste caso, chama atenção a formação para a participação na gestão de processos educativos.

Ao definir docência como uma atividade que envolve a gestão, a Resolução enfatiza a necessidade de que se observem os objetivos do curso para com a organização escolar. Sobre isso, esclarece e regulamenta em seu Art. 4º, parágrafo único:

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

I - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação;

II - planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e experiências educativas não-escolares;

III - produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não-escolares.

Como se pode notar, a regência de turmas e a gestão escolar são entendidas como atividades docentes. Infere-se a partir do parágrafo único, que o Art. 4º considera o processo de gestão de sistemas e instituições de ensino como parte constitutiva da formação e da atuação do pedagogo.

As ações indicadas no art. 4º relacionadas ao planejamento a execução, o acompanhamento e a avaliação de projetos e experiências educativas se mantem como elementos essenciais, tanto da formação quanto da atuação do orientador pedagógico. (ALARCÃO, 2003; BRZEZINSKI, 2010; MEDINA, 1995; NOGUEIRA, 2005; PRZYBYLSKI, 1976; RANGEL, 2008; SERGIOVANNI, STARRATT, 1978; SPERB, 1976).

Portanto, os dados identificados a partir da análise dos documentos selecionados para o estudo se relacionam às aptidões esperadas dos egressos do curso de Pedagogia e aos eixos estruturadores da formação e da atuação. Inspirando-se em uma ideia de formação que prevê a atuação como foco, observa-se, especialmente, na Resolução CNE/CP nº 1/2006 um tratamento indiferenciado das áreas administrativa, técnica e humana. Para fins de uma análise mais detalhadas sobre como a Resolução encaminha o entendimento a respeito de cada uma das áreas, a seguir, nesse texto, elas serão explicitadas em separado.

4.1.1 Área administrativa

Os processos de organização do sistema educacional brasileiro estão diretamente relacionados à demandas políticas e societárias, no sentido de que os elementos que compõem a formação e a atuação dos profissionais necessários para efetivar esses processos pressupõem a reunião de conhecimentos e habilidades que se referem direta ou indiretamente às normas, condições e pilares sobre os quais se organizam os sistemas.

Como se pode notar pelo que expõe o referencial teórico desse estudo, o processo de implantação, funcionamento e consolidação do ensino no país presumem um conjunto de ações e responsabilidades, com vistas a operacionalização ou como forma de garantir que esses processos fossem efetivados.

Durante o império o foco incidia sobre a garantia do ensino das primeiras letras. Para isso, eram necessárias ações voltadas para a organização e o funcionamento das unidades escolares. Nesse contexto, surge a função de inspeção. Dentre as atribuições do inspetor citam-se: inspecionar as escolas, presidir exames de qualificação para o magistério, autorizar a abertura de

instituições, rever e corrigir os compêndios adotados nas escolas públicas e coordenar mapas de informações sobre as escolas e alunos.

Esse conjunto de atribuições desempenhadas pelo inspetor atendia as necessidades do sistema relacionadas tanto à implantação, quanto ao funcionamento do sistema e das unidades escolares. Tais responsabilidades, assumem, em função dos anseios sociais e políticos da época uma dimensão que embora pareça eminentemente administrativa, incorpora aspectos pedagógicos e humanos.

Com a República e promulgação da Constituição de 1824, a regulamentação do curso de Pedagogia em 1930, transforma a administração escolar em área de formação e atuação (BRZEZINSKI, 2010). A utilização do termo administração revela uma necessidade de organização não apenas do sistema educacional, mas do país como um todo.

Diante dos ideais de democratização e da expansão do ensino, a atuação dos administradores escolares mantém como marca ao longo da trajetória do sistema um conjunto de ações de liderança que podem ser expressas em termos da responsabilidade por organizar e dirigir as instituições escolares. Desta forma, o profissional tem como atribuição, criar ambientes favoráveis ao desenvolvimento do currículo escolar, delegar tarefas, tomar decisões, elaborar normas de trabalho, fornecer informações a autoridades superiores e participar dos assuntos de interesse da comunidade. Necessita, também, adquirir a confiança dos demais atores escolares tornando-os seus colaboradores (Sperb, 1976).

Com o advento da Constituição Federal de 1988 a ideia de administração assume novos contornos. A Constituição e a LDB 9394/96 introduzem “um novo tipo de organização escolar, calcado nos princípios da democracia, autonomia e construção coletiva” (DRABACH; MOUSQUER, 2009, p.260) denominado gestão democrática do ensino público. Em decorrência disso, o termo gestão amplia a concepção sobre a organização dos processos escolares.

Nesse sentido, a LDB marca a dimensão política da formação e atuação do pedagogo. Essa dimensão se explicita quando se atribui ao pedagogo a responsabilidade por articular políticas, projetos e programas no âmbito escolar e não escolar estruturados a partir de uma concepção de docência que incorpora funções tanto pedagógicas quanto administrativas.

Cabe ressaltar que o cumprimento dessas funções está diretamente relacionado a exercício da democracia, expresso na participação de todos. Essa participação se constitui um objetivo a ser alcançado e se organiza a partir de ações como: aplicação dos princípios da gestão democrática, planejamento participativo, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, tanto em escolas quanto em outros ambientes. Além da organização do trabalho docente.

A partir desse entendimento, destaca-se aqui, a importância de conhecimentos relacionados a gestão de sistemas escolares e não escolares para o processo de formação. Esses conhecimentos que compõem a área administrativa enquanto campo de atuação do pedagogo/orientador pedagógico já foram apontados no capítulo II. Nos parágrafos seguintes, detalha-se a partir dos documentos, a ideia de gestão em termos da formação e da atuação do pedagogo.

Em todas as Resoluções e Pareceres analisados, os processos de organização escolar estão relacionados à ideia de gestão. O Parecer CNE/CP nº 5/2005, detalha o entendimento da ideia de gestão. Para isso indica que o desenvolvimento da gestão educacional se consolide por meio de uma

[...] perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação (BRASIL, 2005, p.8).

Marca a gestão democrática o estabelecimento de parceria entre profissionais, para o exercício de suas funções e atribuições. Nessa perspectiva a organização do trabalho pedagógico compõe a atividade gestora e a atividade gestora incide sobre este trabalho. As formas como uma e outra compõe as disciplinas e conteúdos dos Cursos são definidas de acordo com os parâmetros e projetos institucionais.

A respeito da participação e do envolvimento de todos os atores escolares na organização e integração do trabalho pedagógico pode-se retomar as contribuições de Sergiovanni; Starratt (1978) apresentadas no capítulo II dessa dissertação.

Ainda sobre a área administrativa, considera-se relevante o indicado como perfil dos egressos do curso de Pedagogia em termos da capacidade para:

VIII - promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;

- XI - desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XII - participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
- XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não escolares;
- XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

O teor dos objetivos relacionados à formação do pedagogo revela um conjunto de atividades que favorecem a organização e o gerenciamento do trabalho de forma produtiva. São indicativas desta relação, ações mais amplas relacionadas ao planejamento, ao acompanhamento e à avaliação de processos e resultados. O conteúdo do II inciso do Art. 8º da Resolução CNE/CP 1/2006, ratifica tal conjunto de atividades da seguinte forma:

II- práticas de docência e gestão educacional que ensejem aos licenciados a observação e acompanhamento, a participação no planejamento, na execução e na avaliação de aprendizagens, do ensino ou de projetos pedagógicos, tanto em escolas como em outros ambientes educativos;

Por meio das práticas de docência e de gestão educacional se observa a preocupação em garantir, durante a formação, a experiência dos estudantes de Pedagogia com o campo de atuação para o qual se preparam.

Em termos da organização e funcionamento das instituições escolares e não escolares, os dados encontrados a esse respeito indicam a necessidade de que a atuação da gestão educacional assegure o funcionamento e a organização escolar; incida sobre processos educativos; aplique as diretrizes curriculares e exercite a convivência colegiada.

Em relação à organização e ao funcionamento escolar, as contribuições da Resolução CNE/CEB nº 4/2010, especialmente, com o seu art. 54 ratificam a centralidade da gestão democrática, evidenciada e materializada na instituição do colegiado enquanto instância de articulação entre pessoas e processos educativos. Os processos educativos por incluírem o planejamento a implementação e a avaliação de atividades e projetos escolares também tem a gestão democrática como alternativa.

No que diz respeito à gestão dos processos educativos, sendo estes o planejamento, a implementação e a avaliação de atividades e projetos escolares, a Resolução CNE/CEB nº 4/2010 indica a gestão democrática como alternativa.

A atuação gestora, evidenciada no art. 5 da Resolução e demais normas indicam como essenciais a formação e à atuação algumas habilidade como: “estar apto a estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes (BRASIL, 2006). Além dessas, inclui-se responsabilidades quanto ao gerenciamento das determinações legais referentes a organização e funcionamento dos processos educativos e à organização escolar. Determinações, essas relacionadas à organização do currículo em observância às peculiaridades dos papéis e funções da escola e seu contexto, sem descuidar dos propósitos e demandas educativas da sociedade mais ampla. Para Przybylski (1985) este gerenciamento corresponde à responsabilidade em *“orientar na interpretação da filosofia educacional”* e ainda em *“conhecer principalmente e com segurança, a legislação, em todos os aspectos vinculados à educação, dando destaque àqueles que estabelecem princípios, fins e normas de ação”* (PRZYBYLSKI, 1985, p. 75)

Como se pode notar a atuação da gestão incide sobre o currículo, no sentido em que lhe cabe organizar o percurso formativo, considerando particularidades e necessidades que emergem do contexto escolar. Assim, o processo de operacionalização do currículo, requer da gestão ações como organização do tempo e do espaço, além do acompanhamento ao professor para verificação da distribuição do trabalho docente diante da proposta curricular.

Diante do exposto, destaca-se no texto da diretriz, duas questões predominantes em relação aos aspectos administrativos, sendo elas a ideia de gestão democrática e o entendimento de docência como um conceito que incorpora a gestão. Especialmente quando enfatiza a perspectiva de ação colegiada, que tem na igualdade das relações e na participação ativa de todos, a base para conduzir a gestão dos processos escolares e não escolares.

As formas de participação são construídas de acordo com as peculiaridades das instituições e do conjunto dos atores que as compõem. Na verdade o conceito de participação e de formas democráticas de exercício da ação colegiada são deixados em aberto pela Resolução. Pressupõe, portanto o amadurecimento das relações institucionais e pessoais.

Sobre isso cabe observar que a Resolução CNE/CP nº1/2006 faz uso do termo “gestão” oito vezes. Em sete o termo está associado a ideia de participação. Apenas no artigo 8º encontra-se uma redação que acena para a gestão

desacompanhada da perspectiva de participação. Observa-se a ênfase em uma abordagem que investe na participação de todos, mas não indica e nem define a quem cabe, além de participar, assumir as atribuições específicas do processo de organizar e articular a participação de todos.

Há que se chamar atenção para o fato de que a não definição das instancias de participação de cada um dos atores que compor o universo escolar pode provocar, além de uma falsa ideia de participação um excesso de individualidade e conseqüentemente o esvaziamento das relações de autoridade.

Retoma-se aqui o exposto no referencial teórico em relação à necessidade de especificar e realçar os papéis, funções e atribuições de cada um dos atores no contexto escolar e, especialmente, do orientador pedagógico. Quando isso não ocorre ficam comprometidas as ações de organização e articulação da participação de todos no alcance dos objetivos escolares.

Assim, a função do orientador pedagógico tem como foco a organização, a orientação e a intervenção nas atividades escolares (FRANCA, 1952); articulação das diferentes instâncias da organização escolar (PRZYBYLSKI, 1985); prestação, assistência e colaboração (SPERB, 1976), dentre outras questões que a Resolução não explicita, mas dilui no teor de seu texto.

Juntamente com a centralidade da gestão democrática, destaca-se no art. 4º da Resolução CNE/CP nº1/2006 a docência, como um conceito que incorpora a ideia de gestão. Segundo esse artigo “as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino [...]” (BRASIL, 2006).

Do ponto de vista da formação e da atuação, isso implica a necessidade de que os profissionais da educação se apropriem das relações de ensino e de aprendizagem. Implica que compreendam a educação como produção de conhecimento e as instituições escolares e não escolares como organizações complexas que têm o papel de promover o desenvolvimento educacional tendo em vista o atendimento a demandas societárias mais amplas.

A ênfase na docência demonstra a tentativa do CNE em atender às críticas feitas a um modelo de formação, anterior que, aparentemente, tratava em separado cada instância educacional (SILVA JR. 1985, PIMENTA 1988, PARO 1988). Cabe considerar que o teor da Resolução acena para princípios jesuítos acerca da responsabilidade de todos para com os projetos de ensino e os resultados da

aprendizagem (FRANCA, 1952) e retoma a preocupação marcada pelo referencial teórico (ALARCÃO, 2008; MEDINA, 1995; NOGUEIRA, 2005; PRZYBYLSKI 1982, 1985; RANGEL, 1997, 2008; SPERB 1976; SERGIOVANNI; STARRATT, 1978) em vincular a função dos supervisores às ações pedagógicas em toda a sua dimensão.

As questões relacionadas à área administrativa, na perspectiva da Resolução, trazem marcadamente uma dimensão política a respeito do entendimento das articulações e das relações que se constroem no interior das instituições escolares e não escolares entorno dos direitos e garantias de acesso e permanência na escola por um maior número possível de alunos oriundos das classes populares.

Cabe ao profissional nesse contexto muito mais um papel de articulador de ações, necessidades, peculiaridades e demandas do que propriamente o exercício de uma habilidade que requeira conhecimentos administrativos mais específicos. Esse entendimento fica expresso na medida em que a Resolução CNE/CP nº1/2006 redefine ações, até então, vinculadas a um conceito de administração. Ao redefini-las, o faz a partir da ideia de gestão democrática.

Essa redefinição implica uma concepção que horizontaliza as relações dos atores escolares e integra gestão e docência como eixos organizadores do trabalho pedagógico. Implica também a necessidade de parâmetros mais explícitos para atuação de pedagogos nos processos de organização escolar.

4.1.2 Área técnica

O processo de democratização do ensino marcado por investimentos com vistas ao acesso e permanência dos alunos na escola se caracteriza atualmente pela busca da garantia do direito de aprender. A oferta da escolarização precisa estar relacionada à melhoria da qualidade do ensino. A demanda pela melhoria da qualidade do ensino acompanha o sistema de ensino brasileiro da sua implementação até o contexto atual.

Nesse sentido, assim como conhecimentos e habilidades relacionados à dimensão administrativa são necessários à formação e à atuação do pedagogos, os conhecimentos e habilidades especificamente relacionados ao campo da organização dos processos pedagógicos escolares também o são.

Esse conjunto de conhecimentos e habilidades relativos ao fazer pedagógico escolar constitui o que pode ser entendido à luz das contribuições teóricas

consultadas como a dimensão ou área técnica de formação e da atuação do orientador pedagógico.

As dimensões administrativa e pedagógica têm como foco o alcance dos fins e finalidades da educação e tomam como referência alguns aspectos específicos da organização escolar (PRZYBYLSKI 1982).

Diante de um conjunto de ações necessárias ao alcance dos objetivos institucionais, a área específica da formação e da atuação do pedagogo, aqui identificada como área técnica, destaca-se por tratar dos eixos que permitem a organização e o encaminhamento dos projetos educacionais em termos do estabelecimento, operacionalização e avaliação das propostas elaboradas e procedimentos utilizados na efetivação dos processos de ensino e de aprendizagem.

Tais eixos se desdobram em ações que implicam na articulação entre os propósitos institucionais mais amplos e a organização sistemática das instituições escolares no que diz respeito à construção dos projetos e planos de ensino, à implementação, ao acompanhamento e à reflexão sobre os processos e resultados obtidos.

Os direitos da aprendizagem, entendidos em uma perspectiva democrática, indicam a necessidade de que as ações didático-pedagógicas sejam efetivas. Essa efetividade pressupõe ações educativas que promovam a constituição do cidadão pelo acesso e construção do conhecimento, articulando condições como o respeito à cultura do aluno, valores éticos, diversidade, socialização e sensibilidade afetiva e estética, por exemplo. Para que esta efetividade seja alcançada tanto o referencial teórico deste estudo (ALARCÃO, 2008; MEDINA, 1995; NOGUEIRA, 2005; PRZYBYLSKI 1982, 1985; RANGEL, 1997, 2008; SPERB 1976; SERGIOVANNI; STARRATT, 1978), quanto os documentos analisados indicam a importância de que os processos de gestão e docência se deem de maneira integrada (Parecer CNE/CP nº 5/2005; Resolução CNE/CP nº 1/2006; Resoluções CNE/CEB nº 02/1998, nº1/1999, nº 02/1999, nº 02/2001, nº01/2008, nº 4/2009 e nº 05/2009).

Nos documentos analisados, os aspectos referentes à área técnica estão associados, especialmente, à ideia de docência entendida como:

§ [...] ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam, conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos, estéticos inerentes à processos de aprendizagem,

de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

No texto do Art. 2º, § 1º da Resolução CNE/CP nº 1/2006, quando se destacam as ideias de “ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional” aponta-se para uma definição de docência que se circunscreve em um cenário mais amplo.

Caracteriza esse cenário um conjunto de relações sociais que interferem e ressignificam os conceitos, os princípios e os objetivos pedagógicos. As escolhas teórico-metodológicas que ocorrem no dia a dia correspondem, assim, às formas sociais de entender o mundo, a educação escolar e o papel desta na promoção da aprendizagem.

Neste sentido, a ideia de docência, como ação educativa, articula às finalidades da educação, os ideais de democratização do ensino, as demandas da sociedade em termos da formação necessária para a inserção do sujeito/aluno/cidadão na sociedade.

Como processo pedagógico metódico e intencional, a docência perpassa a organização do planejamento, a sua execução, o acompanhamento do trabalho e a avaliação dos resultados. Ou seja, compreende as práticas pedagógicas e, nesse sentido, tem como foco a efetividade do ensino e da aprendizagem.

Marca esse conjunto de intenções, atribuições e competências o segundo inciso do artigo 2º da Resolução CNE/CP nº1/2006, em cujo conteúdo se lê:

§ 2º O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Dada a pluralidade de conhecimentos e saberes exigidos para o exercício da docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos os conhecimentos pedagógicos, as instituições de Ensino Superior têm o compromisso de promover “estudos teórico-práticos, pautados na investigação e na reflexão crítica”.

A dimensão pedagógica da ação docente pressupõe o exposto nos incisos do § 2º, Art. 2º da Resolução CNE nº1/2006, em termos do preparo profissional para o

exercício reflexivo da docência, oferecendo, portanto, estudos para o desenvolvimento das habilidades de planejar, executar e avaliar as atividades educativas tendo por base o conhecimento de diferentes campos do saber. É possível destacar no Parecer 5/2005 que:

O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino.

Dessa forma, o conteúdo do Parecer contempla o processo de ensino e o acompanhamento da aprendizagem, além de contemplar processos educativos não escolares. Cabe lembrar que a relevância da prática reflexiva é mencionada por Alarcão; Tavares (2003), quando indicam que a reflexão sobre situações de ensino-aprendizagem constituem condições essenciais ao desenvolvimento das práticas pedagógicas.

Ainda é possível observar, no Art. 3º da Resolução CNE/CP nº 01/2006, em seu parágrafo único, o que segue:

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:
III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Como questão central para a formação do pedagogo, a gestão de processos educativos chama atenção para a área técnica, dado o entendimento de que tais processos implicam, portanto, planejamento e sua execução, para a avaliação e replanejamento das ações educativas, por exemplo, referem-se ao ensino e à aprendizagem.

Observa-se ainda que a gestão dos processos educativos, no teor do parágrafo, aponta tanto para o trabalho do professor, no que diz respeito à organização da própria prática, quanto para a atuação de orientadores pedagógicos. Nesse caso, a questão da organização e do funcionamento de sistemas e instituições sobressaem. Cabe lembrar que à perspectiva de docência estão diretamente relacionadas ações intencionais e previamente estruturadas.

No que se refere à articulação entre formação e atuação, verifica-se que a Resolução CNE/CP nº1/2006 se ocupa em estabelecer articulações entre formação e atuação. A esse respeito, o documento aponta um conjunto de aptidões esperadas dos egressos do curso de Pedagogia que pode ser tomado como indicativo do

campo de atuação docente, tanto na perspectiva da regência de turmas quanto na de gestão de processos pedagógicos, no que se insere a orientação pedagógica.

Do conjunto de 16 aptidões citadas na forma de incisos do Art. 5º, sete têm por base a área técnica. Com isso, além de chamar atenção para questões específicas da organização do ensino e da aprendizagem, o artigo contempla alguns elementos essenciais ao trabalho da orientação pedagógica. São eles:

- III- fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental [...];
- VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física [...];
- VII- relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
- IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, [...];
- XI- desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
- XIV- realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos [...] e a realidade sociocultural; sobre processos de ensinar e de aprender [...] e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
- XV- utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;

Na ideia de “fortalecer o desenvolvimento e a aprendizagem”, “ensinar conteúdos das diferentes áreas”, “relacionando linguagens”, ficam explícitas, na forma de aptidões, as ações educativas relacionadas ao desenvolvimento da aprendizagem, por meio de práticas de ensino intencionais e organizadas. Essas ideias remontam ao referencial teórico desse estudo no sentido em que cabe ao orientador pedagógico o papel de intervir e colaborar com o desenvolvimento do currículo, respeitando-se as finalidades da educação e as necessidades de cada aluno e de cada professor (SPERB, 1976; RANGEL, 1988; SERGIOVANNI e STARRATT, 1978).

Os dados indicam que se espera do pedagogo o desenvolvimento da capacidade de “identificar problemas” e “realizar pesquisas” que lhe permitam conhecer e atuar sobre a realidade em que se encontram. Para a Orientação Pedagógica, esses aspectos são especialmente importantes, pois apontam para a articulação entre áreas do conhecimento e sinalizam a importância do trabalho em equipe, no termos indicados por Sergiovanni; Starratt, (1978); Przybylski, (1985) e Alarcão (1996).

Ressalta-se que a identificação de problemas é entendida pela perspectiva de docência discutida anteriormente. Assim, conhecendo ou buscando conhecer as demandas de sua época, as equipes de trabalho fazem, por exemplo, opções teóricas e metodológicas que correspondam aos anseios da comunidade. Para a Orientação Pedagógica, a identificação de problemas e a realização de pesquisas constituem elementos-chave para a organização e reformulação dos processos de trabalho (ALARCÃO, 1996).

Quando se destacam os “núcleos de estudos básicos, de aproveitamento e diversificação de estudos e de estudos integradores”, a Resolução CNE/CP nº1/2006 deixa explícito os componentes da formação do pedagogo. Isso representa, para o campo da orientação pedagógica, a importância e a necessidade de que as ações educativas e os projetos pedagógicos contemplem a diversidade da sociedade brasileira e proporcionem o enriquecimento curricular.

A relação entre o campo da formação (estruturados a partir dos núcleos de estudos e aprofundamentos) e as aptidões esperadas dos egressos dos cursos de Pedagogia explicitada no Art. 5º e no Art. 6º pode ser melhor visualizada no Quadro V.

Quadro V – Comparação entre a estrutura do Curso de Pedagogia e as aptidões do pedagogo na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (continua)

Aspectos constituintes da estrutura do curso de Pedagogia estabelecidos pelo art.6º da Resolução CNE/CP nº1/2006	Aptidões esperadas dos egressos do curso de Pedagogia conforme estabelece o art. 5º da Resolução CNE/CP nº1/2006
---	---

c) Observação, análise, planejamento, implementação e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais, em ambientes escolares e não escolares	IV- Trabalhar, em espaços escolares e não escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo
--	--

Quadro V – Comparação entre a estrutura do Curso de Pedagogia e as aptidões do pedagogo na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (continuação)

<p>i) Decodificação e utilização de códigos de diferentes linguagens utilizadas por crianças, além do trabalho didático com conteúdos pertinentes aos primeiros anos de escolarização relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física;</p>	<p>VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano; VII - relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;</p>
---	--

<p>f) realização de diagnóstico sobre necessidades e aspirações dos diferentes segmentos da sociedade, relativamente à educação, sendo capaz de identificar as diferentes forças e interesses, de captar as contradições e de considerá-lo nos planos pedagógicos e de ensino-aprendizagem, no planejamento e na realização de atividades educativas.</p>	<p>IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;</p>
---	---

Fonte: Resolução CNE/CP nº 1/2006.

Assim, conforme mencionado no quadro acima, os estudos acerca de processos educativos pretendem favorecer a atuação do pedagogo na promoção da aprendizagem. O exercício da decodificação e do uso de diferentes linguagens marca a intenção em dar condições aos profissionais da educação para que desenvolvam aprendizagens significativas a partir do conhecimento e articulação das áreas do saber. O reconhecimento das aspirações, forças e interesses sociais se constituem como indicadores para a realização de atividades educativas que leve em consideração a realidade sociocultural em que se circunscrevem os alunos.

A base da atuação docente fica, desse modo, explícita na estrutura da formação, conforme o Parecer CNE/CP nº 5/2005, ao destacar que:

Os três núcleos de estudos, da forma como se apresentam, devem propiciar a formação daquele profissional que: cuida, educa, administra a aprendizagem, alfabetiza em múltiplas linguagens, estimula e prepara para a continuidade do estudo, participa da gestão escolar, imprime sentido pedagógico a práticas escolares e não-escolares, compartilha os conhecimentos adquiridos em sua prática.

A respeito das atribuições relativas à docência, o que se destaca acima revela ainda a essencialidade da área técnica, no sentido em que a formação do profissional está colocada a serviço da aprendizagem, da organização do ensino, das crianças em suas especificidades e dentre outras questões da gestão escolar.

Considerando a relevância dos elementos envolvidos na área técnica para a função de orientação pedagógica, buscou-se, a partir dos dados referentes a essa área, circunscrever os campos de atuação desses profissionais. Sobre isso, os dados evidenciaram a questão docente como central. Tanto no âmbito da regência de turmas quanto em relação à gestão de processos de ensino, a docência diz respeito à função de orientação pedagógica.

A alusão aos processos de ensino teve como marca a organização e a intencionalidade da ação educativa. A partir do que, fica evidente a necessidade de gerenciamento do planejamento, de sua execução e da avaliação dos resultados obtidos. Esta evidencia coaduna com as indicações expressas pelo referencial teórico a respeito da função orientadora do ensino e da área técnica como um campo que contribui para a organização didático-pedagógica das instituições (ALARCÃO, 2008; MEDINA, 1995; PRZYBYLSKI 1982, 1985; RANGEL, 1997, 2008; SPERB 1976; SERGIOVANNI; STARRATT, 1978).

No que diz respeito especificamente à formação profissional para atuação em diferentes áreas de apoio escolar ou em outras em que sejam previstos conhecimentos pedagógicos, destaca-se o núcleo II em que se lê:

II - um núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos voltado às áreas de atuação profissional priorizadas pelo projeto pedagógico das instituições e que, atendendo a diferentes demandas sociais, oportunizará, entre outras possibilidades:

- a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras;
- b) avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira;

c) estudo, análise e avaliação de teorias da educação, a fim de elaborar propostas educacionais consistentes e inovadoras;

A tônica do núcleo II está na formação de profissionais para atuar nas áreas para as quais o curso de Pedagogia forma.

Em relação ao campo de atuação da orientação pedagógica, com ênfase na área técnica merecem ser destacados os elementos que compõe a formação, a partir do que o núcleo estabelece, em termos de demandas sociais, processos educativos, processos gestoriais, diversidade brasileira e de teorias educacionais.

No que diz respeito às demandas sociais o núcleo II chama a atenção para a necessidade de que os processos de organização do ensino considerem, por exemplo, as relações sociais, étnico-raciais e produtivas. As demandas, nesse sentido aproximam as ações educativas dos contextos sociais de modo que a partir destes e para o alcance dos objetivos educacionais, as opções teórico metodológicas possam ser feitas.

Nos processos educativos - ficando entendidos como tal, o conjunto de ações que derivam do atendimento às decisões do Sistema Nacional de Educação; da organização e implementação do currículo, da articulação sequencial e orgânica das etapas da educação; da realização, acompanhamento e avaliação dos planejamentos realizados - a orientação pedagógica encontra a essencialidade de suas atribuições (SPERB, 1976; PRZYBYLSKI, 1976, 1985; MEDINA, 1995; PIMENTA, 1991 E 2006, SERGIOVANNI; STARRATT, 1978; RANGEL, 1997 E 2008; ALARCÃO, 2008 E BRZEZINSKI, 2001).

Os processos pedagógicos, marcados pela natureza da ação educativa, pela metodologia e pela intencionalidade que lhes são próprias compõem a atuação do orientador pedagógico e contemplam as áreas administrativa, técnica e humana (MEDINA, 1995; PRZYBYLSKI, 1976, 1985; SPERB, 1976).

No processo de articulação das ações educativa, a orientação pedagógica, necessita reunir condições estruturais - disponibilização de pessoal, espaços e recursos -; condições relativas aos conhecimentos pedagógicos - referencial teórico, metodologia, currículo, planejamento e avaliação -, bem como condições de relacionamento interpessoal favoráveis ao ensino e à aprendizagem - capacidade para trabalhar em equipe e respeito às diferenças.

Tais condições organizam e circunscrevem o campo de atuação do orientador pedagógico no âmbito da gestão dos processos educativos.

No que diz respeito, aos processos gestoriais citado na alínea a, parágrafo II, Art. 6º da Resolução CNE/CP nº 1/2006 com a seguinte redação “a) investigações sobre processos educativos e gestoriais, em diferentes situações institucionais: escolares, comunitárias, assistenciais, empresariais e outras” cabe considerar que nesse caso o termo adjetiva a ideia de processo. Sendo esta a única vez que aparece no documento. A ideia de gestão se apresenta no documento com recorrência sendo qualificada ou complementada da seguinte maneira: *gestão de processos educativos, gestão de sistemas, gestão das instituições, gestão de projetos educacionais e gestão educacional e gestão democrática*.

Isto posto, entende-se que no documento a ideia de gestão está associada tanto à organização de sistemas ou instituições em uma perspectiva mais ampla, em que aplicaria a concepção gestorial conforme aparece no texto da alínea, quanto de maneira mais específica ao referir-se à organização dos conhecimentos pedagógicos no que diz respeito aos processos educativos, aos projetos educacionais.

Desta forma, infere-se que a necessidade da investigar processos educativos, relaciona-se ao entendimento, mais específico da concepção de gestão e onde a orientação pedagógica se circunscreve. A investigação dos processos gestoriais, por sua vez, corresponderia ao campo da administração geral da escola.

Além das demandas sociais, dos processos educativos e da gestão educacional, a diversidade brasileira e as relações entre teoria e prática consistem em elementos que compõem a formação de orientadores pedagógicos.

A questão da diversidade compreende a dimensão humana, a ética, os valores e as diferentes visões de mundo. Representa para a orientação pedagógica parâmetro para encaminhamento das atividades educativas e também conteúdo a ser desenvolvido no sentido de alcançar a democratização do ensino.

A dimensão teórico-prática, importante elemento da formação inicial de orientadores pedagógicos, tem no campo da atuação notória relevância. A multiplicidade de questões que se apresentam ao trabalho do orientador no cotidiano escolar exige conhecimentos tanto práticos quanto teóricos.

No referencial teórico, a dimensão teórico-prática ficou entendida como suporte oferecido ao professor. Assim as ideias de ajuda técnica (PRZYBYLSKI, 1985), orientação (SPERB, 1976; MEDINA, 1995) e assistência (RANGEL, 1997)

marcaram a forma pela qual os conhecimentos pedagógicos seriam oferecidos como apoio aos professores.

Cabe ressaltar que a perspectiva de docência apresentada pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, aponta para estes elementos, indicados no *núcleo II de aprofundamento e diversificação de estudos estabelecido* na mesma Resolução para orientar a formação e conseqüentemente a atuação de orientadores pedagógicos.

A análise dos três eixos aponta para a organização e a intencionalidade das ações educativas. Nesse sentido, pode-se considerar que tanto a Resolução CNE/CP nº 1/2006, quanto o referencial teórico, fazem menção a área técnica da formação e da atuação de pedagogos, quando destacam a relevância da organização institucional, em termos do encaminhamento do currículo, do planejamento, da realização das aulas, das intervenções nos processos de ensino e aprendizagem e na avaliação dos resultados, tendo em vista a reorganização necessária do trabalho realizado.

Como se pode perceber, as indicações para formação e a atuação do pedagogo, entendida em sua faceta técnica, como o conjunto de ações pedagógicas organizados pelas instituições escolares convergem para a garantia do direito à aprendizagem. O que aqui se considera como área técnica, de acordo com a Resolução, tem como eixo estruturador a ideia de gestão democrática na medida em que todos os atores participam da organização da escola em atendimento as demandas da sociedade que competem à esfera educacional atender. Portanto, a dimensão técnica compreende a docência e a gestão e, implica uma atuação tanto política, quanto pedagógica.

4.1.3 Área humana

As ideias de gestão democrática e docência, evidenciadas na Resolução CNE/CEP nº 01/2006 chamam atenção para o processo de redefinição das concepções sobre organização escolar, especialmente em termos das formas de exercer a liderança. Conseqüentemente, essas novas formas de exercício da liderança implicam, também, novas formas de se entender as questões relacionadas à dinâmica das relações interpessoais e as relativas ao exercício da autoridade. Autoridade aqui entendida como uma postura que integra o compromisso com a

ética, o conhecimento apurado dos direitos e deveres de todos os participantes do contexto educacional, o zelo pelo cumprimento dos fins e finalidades da educação escolar e ainda a capacidade para articular o trabalho em equipe. Portanto, diretamente relacionada à liderança e às formas de convivência em grupo.

Historicamente, uma das atribuições da função orientadora do ensino, no contexto escolar, dizia respeito a organizar pessoas e grupos em torno dos objetivos e finalidades institucionais. Ao acompanhar pessoas e processos, propondo formas de intervenção pedagógica mais efetivas, contribuía para garantir aprendizagens mais efetivas.

A esse respeito, observa-se que até a LDB nº 9394/96, as relações de autoridade e as formas de exercício de liderança inerentes ao exercício de funções que envolviam as dimensões administrativa e pedagógica da escola pareciam mais explícitas. Especialmente no que se refere à atuação do pedagogo essa explicitude fica evidente quando se atribuía a esse profissional a responsabilidade de, a partir de sólidos conhecimentos sobre o campo pedagógico, orientar tanto a organização pedagógica da escola, quanto as ações desenvolvidas pelos professores no cotidiano da sala de aula. A liderança era marcada nesse contexto por uma habilidade pessoal e profissional específica que, embora algumas vezes questionada, era respeitada em sua finalidade.

Observa-se ainda que, até então, a organização das relações humanas em contextos escolares constituía uma das atribuições dos profissionais responsáveis por oferecer apoio aos docentes (Przybylski, 1982; Sergiovanni; Starratt, 1978). Essa liderança implica em um trabalho que tem como foco o alcance dos objetivos institucionais e se materializa em termos da reflexão e co-construção do trabalho de todos na escola (Alarcão, 2001); o estímulo, coordenação e direção das atividades docente de forma cooperativa (Przybylski, 1982; Macedo, 2003;); a postura do líder como alguém que se coloca a serviço da equipe (Sergiovanni; Starratt, 1978); ação de acompanhamento ao professor (Medina, 1995); ajuda aos docentes na correção de falhas evidenciadas nas relações de ensino e aprendizagem (Sperb, 1976); condução do trabalho para o alcance de melhores resultados (Przybylski, 1982); elaboração de estudos para a formação continuada dos professores (Sperb, 1976; Przybylski, 1985; Medina, 1995 e Rangel, 2001).

Desta forma, para a organização escolar, a liderança do orientador pedagógico se exercia na articulação do campo pedagógico da escola com as ações

administrativas. Portanto, implicava também habilidade para minimizar possíveis tensões do campo das relações humanas. Daí a presença de conteúdos relacionados à liderança e relações humanas no conjunto disciplinar da formação do pedagogo.

Com o advento desta LDB nº 9394/96 e posteriormente como a instituição das Diretrizes Nacionais para o Curso de Pedagogia, expressas na Resolução CNE/CP nº 01/2006, outra lógica se coloca. A liderança passa a ser entendida na perspectiva das novas formas de relações intersubjetivas que se expressam e se constroem “na vivência e convivência colegiada”. Nessa perspectiva, as relações tem como traço principal a horizontalidade. Isso se expressa no entendimento de que todos participam igualmente de tudo o que diz respeito à instituição escola como um todo. Com isso, o exercício da liderança enquanto habilidade orientadora se dilui na ideia de gestão democrática. Ideia esta que indica a necessidade de reinterpretação do conceito de autoridade. Autoridade tanto pessoal, quanto profissional.

O esforço em encontrar na Resolução CNE/CP nº 01/2006 parâmetros para a organização das relações humanas nas instituições de ensino, permite localizar como marco as ideias de participação e ética.

No que diz respeito à ideia de participação, cabe destacar que ficam indicadas ações que preveem a envolvimento de todos na gestão das instituições. Colocada de modo abrangente, a ação de participar, embora implique formas próprias de atuação intervenção, de acordo com as diferentes funções assumidas e exercidas pelo pedagogo, na Resolução não está explicitada. Possivelmente, essa não definição tenha como objetivo indicar que os modos de participação precisam ser construídos e definidos de forma colegiada.

Desta maneira o documento enfatiza em seu art. 3º, Parágrafo Único, a importância da participação ao reconhecer que “para a formação do licenciado em Pedagogia é central [...] III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino” (Brasil, 2006).

Cabe observar que a participação, aqui se estende a todas as instâncias e práticas institucionais. Enquanto a expressão “gestão de processos educativos” aponta para a articulação dos processos de ensino e aprendizagem com valores e princípios educativos e educacionais mais amplos; os termos “organização” e “funcionamento” indicam aspectos relacionados aos fins e finalidades da educação escolar em sua articulação com demandas e contextos.

No artigo seguinte, a perspectiva de ações colegiadas é destacada quando fica indicado que “as atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino [...]” (Brasil, 2006).

Reafirmando a ênfase na perspectiva de participação, o artigo 5º, indica como uma das aptidões esperadas dos egressos dos cursos de Pedagogia a habilidade para “XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares (Brasil, 2006).

Tomando o conteúdo deste inciso em análise, é possível notar que, ao tratar da gestão escolar, a Resolução CNE/CP nº1/2006 coloca em primeiro plano a promoção e garantia da participação de todos. Isso implica a necessidade de que todos os atores escolares estejam envolvidos desde a proposição ao alcance dos objetivos institucionais. No entanto, soa curiosa a ausência de indicações mais claras acerca das formas de participação esperadas de cada profissional, tendo em vista a natureza de suas funções. Assim, embora seja garantida a formação para as funções de apoio à docência, expressas nas ações de planejamento execução, acompanhamento e avaliação de processos educativos e pedagógicos não se explicitam as peculiaridades e modos de participação dos diferentes atores escolares nesses processos. Não ficam claros os limites de participação tanto no que diz respeito a organização dos processos de gestão, quanto dos de docência.

Diante do exposto, nota-se que a partir da Resolução CNE/CP nº1/2006, a ideia de horizontalização das relações prevalece como forma de organização da atuação dos profissionais em direção ao alcance dos objetivos institucionais.

Ao indicar a participação de todos nos processos de docência e gestão, o documento desloca a ideia de liderança, enquanto figura sintetizadora e coordenadora de pessoas e processos para a ideia de relações colegiadas e democráticas.

A partir da Resolução CNE/CP nº 1/2006, considerando-se a hipótese da necessidade de que os modos de participação sejam construídos através do exercício da gestão democrática e, portanto, ainda inconclusos, cabe destacar que a ética se torna um ponto crucial para a organização das relações humanas nas instituições de ensino.

Sendo citada em quatro artigos da Resolução (3º, 5º, 6º e 8º), a dimensão ética como eixo estruturador da atuação do pedagogo e se coloca como

fundamental ao exercício das funções pedagógicas. Quer do ponto de vista da convivência colegiada, quer na articulação da prática docente, essa dimensão fica marcada na Resolução CNE/CP nº 1/2006 como um fator que viabiliza as relações de trabalho, ensino e aprendizagem. Relações, essas, marcadas pela pluralidade, em relação a conhecimento, cultura e subjetividades, quanto em relação aos princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética. Se analisadas em seu conjunto, essas ideias de pluralidade e diversidade de sujeitos e contextos representam as matrizes que materializam o exercício das virtudes democráticas.

Em relação a essas virtudes, cabe lembrar que só se tornam possíveis na medida em que a dignidade humana é garantida e promovida nas diferentes níveis do relacionamento humano. Em outras palavras o exercício democrático da participação implica sempre algo a melhorar ou a ser construído. Como não é algo dado implica a compreensão de que a condução ética das ações e atitudes participativas compõem o exercício das virtudes democráticas, sobretudo a de valorização da dignidade humana.

Sintetizando o que se apresentou a respeito dos documentos que organizam a função orientadora do ensino a partir da Lei nº 9394/96, chama a atenção o esforço do sistema educacional brasileiro para contemplar as demandas da sociedade em termos da educação, sobretudo da educação escolar.

Essas demandas evidenciam a necessidade de novas formas de entendimento não apenas da organização escolar, mas das suas relações com sujeitos e contextos. A assunção das ideias de diversidade cultural e social indicam, nos textos legislativos, a gestão democrática e a docência como eixos estruturadores da formação do pedagogo, incluindo-se aí o orientador pedagógico. Cabe a esse profissional, o papel de articulador entre processos educativos e processos pedagógicos, tanto no âmbito das instituições escolares quanto não escolares. Essa articulação pressupõe tomar a participação como base para todas as ações administrativo-pedagógicas.

O desafio que se coloca, diz respeito, essencialmente a como articular as ações que compõem a atividade orientadora do ensino com conhecimentos até então, concebidos como específicos. Assim, efetivamente em sua estrutura, a formação e a atuação do orientador pedagógico não são analisadas cuidadosamente do ponto de

vista das habilidades e conhecimentos necessários para que essa participação seja garantida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a revisão teórica e a análise dos dados, alguns pontos merecem ser destacados a respeito dos processos de formação e atuação de orientadores pedagógicos no contexto brasileiro.

As discussões apresentadas por este estudo chamam atenção para a influência das demandas sociais e políticas na constituição dos papéis e funções destinadas à orientação do trabalho pedagógico. A esse respeito, pode-se tomar como referência, dois períodos, que têm a LDB como marco. Enquanto o período que precede a LDB deixa evidente a definição de parâmetros para a formação e a atuação de orientadores pedagógicos, o outro que a sucede caracteriza-se pela ausência de paradigmas que balizem o campo profissional em questão.

Sobre esse processo, destaca-se a influência da Constituição Federal. Especificamente em relação à definição de papéis e funções da orientação pedagógica, nota-se que com promulgação da Constituição Brasileira em 1988, os parâmetros passam a ganhar maior fluidez. Face aos ideais de democratização e às perspectivas de horizontalização das relações profissionais e humanas, a explicitude das atribuições, tanto no campo da formação quanto no da atuação, se esvazia. Esse esvaziamento pode ser identificado como um possível aspecto que fragiliza o preparo adequado desses profissionais.

Atualmente, a indefinição de parâmetros é uma das questões que se apresenta como desafio para os orientadores pedagógicos. A partir de uma perspectiva de construção coletiva e democrática das relações humanas e profissionais e do entendimento de que propostas explícitas cerceiam a autonomia, observa-se o gradativo abandono da definição de parâmetros. Assim, no momento atual, a não explicitude passa a ser compreendida como uma condição facilitadora dos processos educativos e pedagógicos

Curiosamente, observa-se que em determinado momento da história educacional brasileira, o êxito do seu funcionamento esteve diretamente relacionado à necessidade e precisão de parâmetros orientadores. A necessidade de parâmetros se fazia presente, por exemplo, na proposta jesuítica, em cuja base privilegiava-se o esclarecimento das regras para cada função. Com a definição de responsabilidades

específicas, os jesuítas tinham, como finalidade maior, o funcionamento do todo institucional. Nessa proposta a promoção da aprendizagem estava diretamente relacionada ao entendimento dos papéis e funções de cada um na organização.

Cabe ratificar que a tentativa de definir ou não as atribuições, responsabilidades e os conteúdos da formação de orientadores pedagógicos está diretamente relacionada à constituição do sistema educacional brasileiro.

Ainda evidentes no momento em que o Estado assume a organização, e a implantação do sistema educacional brasileiro, os parâmetros para a definição de papéis e funções da atividade orientadora do ensino ganham novos contornos.

Diante da perspectiva de construção de um sistema educacional público extensivo a todos, o detalhamento dos papéis e funções é expresso em leis e decretos. Essas leis e decretos têm por objetivo a garantia das condições estruturais para o ensino das primeiras letras. Portanto, privilegiam ações administrativas, que se organizam em torno da distribuição das atribuições de acordo com as relações hierárquicas entre as funções. Tendo em vista as aspirações políticas, os papéis e as funções são singularizadas e se distribuem em atividades voltadas fundamentalmente para o funcionamento do sistema.

É possível destacar, quando da implantação do sistema educacional brasileiro, a relação entre a demanda por parâmetros de base administrativa e a necessidade de garantir a criação e o funcionamento das escolas. Seguindo essa mesma lógica, a demanda pela definição de critérios de natureza pedagógica emerge com o avanço do processo da implantação do sistema. Dessa forma, inaugura-se, no sistema educacional brasileiro, a dicotomização entre funções administrativas e pedagógicas. Isso provoca a perda de uma visão do todo organizacional. Em nome de uma especificidade de foco, profissionais e ações se isolam e provocam, inclusive, conflitos profissionais e interpessoais.

Cabe destacar como reflexo do conflito administrativo-pedagógico, as variações, opções e sentidos conferidos às nomenclaturas inspeção, supervisão, coordenação e orientação pedagógica. O entendimento de cada uma delas resulta e atende a demandas políticas e sociais. Ora são colocadas como funções que realizam atividades administrativas, ora se relacionam diretamente à dimensão pedagógica do ensino.

Destaca-se, portanto, que essas funções acompanham a constituição do sistema de ensino no Brasil, que, ainda inconcluso, define e redefine ao longo do tempo as finalidades da escola diante das prioridades sociais, culturais e políticas.

Do ponto de vista dos parâmetros que representam o empenho na construção de um sistema educacional coerente com a sociedade e seus sujeitos é oportuno ratificar que a opção por construir um plano pedagógico adequado e eficaz, transversaliza projetos e propostas. A necessidade de planificação evidente tanto no modelo jesuítico quanto na elaboração de leis e decretos expressam essa necessidade.

Observa-se, do início da implantação do sistema educacional até, especificamente, o advento da Constituição Federal de 1988, um esforço no sentido de definir parâmetros para a formação e a atuação dos profissionais da educação. Esses parâmetros, relacionam-se, inclusive, à formação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão pedagógica e orientação educacional. Dessa forma, esperava-se obter melhores resultados com a formação e a atuação em campos específicos. Mantinha-se, portanto a necessidade de especificação e delimitação dos campos formação e atuação.

Posteriormente, percebe-se ao final da década de 80 um esvaziamento na definição de papéis e funções. Embora indicadas nos textos legais, as competências e habilidades constitutivas desses papéis e funções deixam de ser explicitadas.

Nesse contexto, a promulgação da Constituição de 1988 provoca modificações nas formas de entender as funções e papéis da educação escolar. Ao assumir para o campo educacional a gestão democrática do ensino público como forma de rompimento com os padrões ditos tradicionais adotados até então, indica novas maneiras de entender e organizar os processos educativos e pedagógicos.

A influência dos ideais de democratização, participação, pluralidade, diversidade, cidadania e dignidade motivam a horizontalização das relações. Assim, os parâmetros para a definição de papéis e funções se tornam mais fluidos, passíveis de serem constituídos coletiva e participativamente.

A perspectiva de marcar encaminhamentos para que os objetivos do Estado sejam atingidos cede lugar à expectativa de que os sujeitos que atuam em espaços escolares e não escolares sejam capazes de construir formas de organização e funcionamento inspirados no exercício da democracia, da autonomia e da pluralidade de ideias.

O conjunto de ideias pautado na pluralidade e, sobretudo, nesse exercício democrático da construção dos projetos pedagógicos, que caracteriza a década de 80 e culmina com a Constituição, impacta diretamente a formação do orientador pedagógico, que é oferecida pelos cursos de Pedagogia.

Neste cenário, a Resolução CNE/CP nº 1/2006 representa a adequação entre os ideais societários mais amplos e a formação. Com essa Resolução, fica evidente o “esvaziamento” de uma definição mais clara de papéis e funções. Isso pode ser observado nos currículos de formação do pedagogo. Disciplinas e conteúdos que compõem esses currículos, na maioria das vezes, contemplam predominantemente discussões sociais e culturais, características de um olhar de cunho mais sociológico em detrimento de conhecimentos mais específicos, quer tanto do ponto de vista pedagógico quanto administrativo.

A falta de uma indicação mais precisa a respeito dos conteúdos da formação, marcam o esvaziamento da função orientadora do ensino. A ausência de disciplinas voltadas para cada campo de atuação, em particular, favorece a criação de lacunas na formação. Sem um estudo apurado acerca das especificidades de cada função, os egressos dos cursos de Pedagogia lidam com informações diluídas e superficiais a respeito dos diferentes processos que envolvem a educação. Nesse sentido, o presente estudo indica a necessidade de revisão e reflexão cuidadosas sobre as disciplinas que compõem a formação dos pedagogos, sobretudo no que tange à formação de orientadores pedagógicos.

A respeito dos currículos elaborados para a formação do pedagogo é possível perceber que, ao tomarem como referência uma perspectiva de articulação entre escola e sociedade, distanciam-se de aspectos específicos. Ao diluir conteúdos, objetivos e práticas, simplificam-se as formas de compreender e intervir; simplificação que não garante, necessariamente, a habilitação de um profissional para o desempenho adequado nos campos da gestão e docência.

Nota-se que essas ideias de docência e gestão assumidas como eixos estruturadores da formação do pedagogo, embora pareçam corresponder a críticas sobre as práticas e processos de formação, adotados até o advento da Resolução CNE/CP nº 1/2006 e entendidas como tradicionais, assumem uma amplitude tal que, paradoxalmente, ao evitar a singularização das funções, se perdem numa totalidade imprecisa.

Ao tratar da docência e da gestão, o documento indica as múltiplas facetas dos processos educativos e pedagógicos. Ao abordar cada um desses processos, detalha ou explicita as funções dos processos e não das atribuições dos sujeitos que os promovem.

Conforme dito anteriormente, ao não indicar perfis, atribuições e responsabilidades nos modos de participação próprios de cada atividade profissional que compõe os processos educativos e pedagógicos, lacunas ficam evidentes no processo de formação. Servem de exemplo, grades curriculares, cujas disciplinas pontuam tão somente questões político-sociais em detrimento de disciplinas e conteúdos voltados para a organização dos processos tanto educativos quanto pedagógicos.

Cabe ratificar a ausência de indicações mais explícitas para o estudo de cada função. Com isso, o domínio ou o acesso a conhecimentos mais específicos ficam empobrecidos.

Ao fazer referência à organização do trabalho pedagógico, o documento chama atenção para a importância da participação de todos os atores escolares nos processos educativos e pedagógicos. No entanto, não explicita matrizes de organização tanto para o exercício das funções e papéis de cada um dos atores quanto para o exercício da liderança.

O esvaziamento da liderança fica evidente no discurso de orientadores pedagógicos a respeito da dificuldade em conduzir as práticas escolares e em orientar o corpo docente. Esse esvaziamento encontra, possivelmente, o cenário atual como um campo profícuo. Nesse contexto, chama atenção a interpretação equivocada das formas de participação e do exercício da democracia como algo que provoca a assunção do discurso sobre os direitos e sobre a autonomia; discurso esse não tem como referência a necessidade de parâmetros e de liderança. Como consequência percebe-se certa resistência a relações profissionais e interpessoais que, direta ou indiretamente, pressuponham relações hierárquicas e de autoridade, assim como a presença de figuras de lideranças.

No texto da Resolução CNE/CP nº 1/2006 não fica evidente a necessidade da liderança como traço constitutivo de funções específicas, como por exemplo, o das funções de apoio à docência, o preparo nesse campo parece ser substituído pela ideia de gestão democrática e participação. Portanto, a construir. Cada instituição de Ensino Superior define os rumos a partir dos quais orientará a

formação e cada sistema de ensino define os critérios a partir dos quais seleciona seus profissionais.

Em síntese, este estudo aponta para a os papéis e as funções de apoio à docência como uma questão, ainda, não definida pelo sistema educacional brasileiro. Essa indefinição, por sua vez, indica a existência de um processo contínuo de construção das finalidades da educação no país. Tomando os aspectos históricos como referência, pode-se considerar que não apenas o cenário educacional tem como marca uma trajetória em construção. A elaboração de oito cartas constitucionais em cento e oitenta e nove anos evidencia a necessidade de redefinição política e social que caracteriza o Brasil.

Especificamente em relação à educação, encontram-se nas reedições da Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nas reformulações do curso de Pedagogia e nos documentos relacionados à formação do professor da Educação Básica, as evidências de que o sistema educacional permanece inconcluso.

A partir do que problematiza, o presente estudo, entende que a dificuldade em definir os papéis e as funções dos profissionais da educação, afeta o processo de formação e tem como resultado a criação de lacunas na formulação e aplicação dos currículos para a formação do pedagogo. Consequentemente, estas relações impactam os resultados que se esperam alcançar tanto em relação a formação docente quanto em relação à garantia da aprendizagem dos alunos da Educação Básica.

No que diz respeito especificamente à formação e à atuação de orientadores pedagógicos, destacam-se os conteúdos e as habilidades referentes ao planejamento educacional; aos recursos, estratégias e metodologias de ensino; à avaliação dos processos de aprendizagem; à articulação do trabalho coletivo; a liderança e a valorização das relações interpessoais como alguns dos elementos que exigem maior atenção e significativo desenvolvimento por parte de orientadores. Ao fazer esse destaque, objetiva-se ratificar, nestas considerações, que a orientação pedagógica, assim como as demais funções, possuem características distintas e particulares. Portanto, requerem do processo de formação as bases para uma atuação mais sólida. A orientação pedagógica, em particular, tem no domínio dos procedimentos e processos pedagógico, assim como na disposição dos aspectos necessários a liderança, o seu foco principal.

Diante do exposto, algumas indagações são formuladas: É, de fato, possível formar durante 3.200 horas, um profissional habilitado à docência nas diferentes etapas da Educação Básica, à atuação também docente em turmas de magistério na modalidade Normal, ao exercício das diferentes funções de apoio à docência e ainda à atuação em atividades pedagógicas desenvolvidas em contextos não escolares? Cada uma dessas formas de atuação não exigem conhecimentos específicos? As ideias de docência e de gestão tomadas como eixo da formação docente são suficientes para a compreensão do conjunto de conhecimentos e habilidades necessários à formação de um profissional multireferenciado, conforme estabelece a Resolução CNE/CP nº 1/2006?

A partir dessas indagações, recomenda-se, sobretudo no que tange à orientação pedagógica, o estudo sobre como os conhecimentos específicos que envolvem as áreas administrativa, técnica e humana são construídos nos cursos de formação inicial e continuada. Sugere-se ainda a reflexão cuidadosa a respeito de questões educacionais em suas relações parte-todo/específico-geral. A tendência a assumir a eficácia das concepções que globalizam a realidade pode ser tão insuficiente quanto as que admitem a compartimentalização dos campos como forma de organizar os processos educativos. A justa medida dessas relações constitui um desafio para a formação e atuação de orientadores pedagógicos e demais profissionais da educação.

O estudo das relações interpessoais constitui um interessante campo de investigação, no sentido em que pode levantar o papel das relações humanas no processo de esvaziamento da função orientadora do ensino. A indicação de um estudo como este tem como fundamento o fato de que a fragilidade dos profissionais dessa área também encontra terreno na dificuldade em lidar com a desautorização (tanto profissional quanto pessoal), cada vez mais evidente no cotidiano escolar.

Outros estudos poderiam indicar a relevância do orientador como um sujeito que tem como foco a estruturação da dinâmica escolar. Estrutura essa, continuamente enfraquecida por um conjunto de fatores, dentre os quais se pode apontar a inexistência de processos de liderança e de definição de papéis e funções que articulem as relações entre as partes e o todo institucional.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. (Org.) *Supervisão de Professores e Inovação Pedagógica*. Aveiro: Edições CiDinE, 1995.

_____. *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. (Org.) *Escola Reflexiva e Supervisão: uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora, 2000.

_____. *Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão*. In: RANGEL, M.(Org.). *Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas*. São Paulo: Papyrus, 2001. p.11-55.

ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. rev. Coimbra: Almedina, 2003.

ALARCÃO, I. ROLDÃO, M. *Supervisão: um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: edições pedagógicas, 2008.

AZEVEDO, F. *A transmissão da cultura*. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1976.

BRASIL. Constituição (1924). Secretaria do Estado dos Negócios do Império do Brasil. Constituição Política do Império do Brasil. Outorgada em 25/03/1924. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/C3%A7ao24.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. *Lei Geral da Educação* (15 de outubro 1827). Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br>>. Acesso em: 09 set. 2012.

_____. *Decreto nº 1331* de 17 de fevereiro de 1854. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-norma-pe.html>>. Acesso em: 29 set. 2012.

_____. *Decreto nº 7247* de 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 09 set. 2012.

_____. Poder Executivo. *Decreto nº. 19.890* de 18/04/1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-norma-pe.html>> Acesso em: 11 out. 2012.

_____. Poder Executivo. *Decreto-Lei nº 1.190* de 04/04/1939. *Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia*. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 05 nov. 2012.

BRASIL. Poder Executivo. *Decreto-Lei nº 8529* de 02/01/1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/>. Acesso em: 05 nov. 2012.

_____. Congresso Nacional. *Lei nº 4.024*, de 20/12/1961. Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. *Lei nº 5.540* de 28/11/1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 12 jan. 2013.

_____. *Lei nº 5692* de 11/08/1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm> . Acesso em: 23 dez. 2012.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. *Lei nº 9394/96* de 20/12/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educacional Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 10 out. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Parecer/CEB nº 4, de 24 de janeiro de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. Parecer/CEB nº 4, de 6 de abril de 1999. Apreciação do Referencial Pedagógico Curricular para Formação de Professores da Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental.. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 12 out. 2012

_____. Parecer/CEB nº4 de 16 de fevereiro de 2000. Diretrizes operacionais para a Educação Infantil. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. Parecer/CEB nº 1, de 19 de fevereiro de 2003. Consulta sobre formação de profissionais para a Educação Básica. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2012.

_____. Parecer/CEB nº 02, de 30 de janeiro de 2008. Solicitação de Parecer sobre a formação e atuação de docentes na organização pedagógica do Ensino Fundamental, considerando a lógica dos ciclos de formação humana.. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2012.

BRASIL. Parecer/CEB nº 21, de 8 de outubro de 2008. Consulta sobre profissionais de Educação Infantil que atuam em redes municipais de ensino. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (Brasil). Parecer/CES nº 235, de 6 de fevereiro de 2000. Consulta sobre a extinção de habilitações no curso de Pedagogia e reformulação de seu currículo. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. Parecer/CES nº 0101, de 2002. Consulta sobre a formação de profissionais de educação, tendo em vista o artigo 64 da Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 13 out. 2012.

_____. Parecer/CES nº 0118, de 2 de junho de 2003. Autorização para apostilamento nos diplomas dos concluintes da habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio do curso de Pedagogia, ministrado pelo Centro Universitário Barão de Mauá com sede em Ribeirão Preto, no estado de São Paulo, do direito ao exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 14 out. 2012.

_____. Parecer/CES nº 141, de 7 de julho de 2003. Apostilamento no diploma dos concluintes da habilitação em Magistério das matérias pedagógicas do Ensino Médio do curso de Pedagogia ministrado pelo Centro Universitário Nove de Julho, com sede em São Paulo, no Estado de São Paulo, do direito ao exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 out. 2012.

_____. Parecer/CES nº 3, de 26 de janeiro de 2004. Apostilamento da habilitação para o magistério das séries iniciais do Ensino Fundamental, antes da vigência da LDB 9394/96, no diploma dos alunos formados no curso de Pedagogia ministrado pela Universidade Cidade de São Paulo, com sede em São Paulo, no Estado de São Paulo. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 out. 2012.

_____. Parecer/CES nº 9, de 26 de janeiro de 2004. Solicitação de parecer a respeito do direito de lecionar nas séries iniciais do Ensino Fundamental e ter em seus diplomas o apostilamento desse direito. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 out. 2012.

_____. Parecer/CES nº 34, de 16 de fevereiro de 2004. Apostilamento do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do ensino fundamental no seu diploma do curso de Pedagogia, expedido pela Faculdade de Filosofia Santa Dorotéia, com sede na cidade de Nova Friburgo, no Estado do Rio de Janeiro.. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 14 out. 2012.

_____. Parecer/CES nº 60, 18 de fevereiro de 2004. Retificação do Parecer CNE/CES 3/2004, que trata do apostilamento da habilitação para o magistério das

séries iniciais do Ensino Fundamenta, antes da vigência da LDB 9.394/96, no diploma dos alunos formados no curso de Pedagogia ministrado pela Universidade Cidade de São Paulo, com sede em São Paulo, no Estado de São Paulo.. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 out. 2012

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (Brasil). Parecer/CES nº 111, de 11 de março de 2004. Solicita, de acordo com o Parecer CNE/CES 163/03, direito ao exercício da docência nas séries iniciais do Ensino fundamental. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 out. 2012.

_____. Parecer/CES nº 127, de 6 de maio de 2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 14 out. 2012.

_____. Parecer/CES nº 129, de 6 de maio de 2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 14 out. 2012.

_____. Parecer/CES nº 130, de 6 de maio de 2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 14 out. 2012.

_____. Parecer/CES nº 138, de 16 de junho de 2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 14 out. 2012.

_____. Parecer/CES nº 155, de 16 de junho de 2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 14 out. 2012.

_____. Parecer/CES nº 156 de 16 de junho de 2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 14 out. 2012.

_____. Parecer/CES nº 273, de 16 de setembro de 2004. Autorização para apostilar no diploma dos alunos concluintes da habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Fundamental e Médio do Curso de Pedagogia das Faculdades Integradas Soares de Oliveira o direito ao exercício da docência nas séries iniciais do ensino fundamental. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 out. 2012.

BRASIL. Parecer/CES nº 274, de 16 de setembro de 2004. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 out. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (Brasil). Parecer/CES nº 334, de 11 de novembro de 2004. Apostilamento do direito à docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental aos concluintes do curso de Pedagogia, Formação Docente e Não Docente da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas.. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 out. 2012.

_____. Parecer/CES nº 360, de 8 de dezembro de 2004. Aprecia a indicação CNE/CES 3/2004, que trata do apostilamento de diplomas do curso de Pedagogia, relativamente ao direito de exercício do Magistério nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Acesso em 14/10/2012. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 out. 2012.

_____. Parecer/CES nº 363, de 8 de dezembro de 2004. Apostilamento do direito à docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no diploma do curso de Pedagogia. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012.

_____. Parecer/CES nº 370, de 8 de dezembro de 2004. Solicita parecer quanto à competência para assumir a docência nas quatro primeiras séries iniciais do Ensino Fundamental. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012.

_____. Parecer/CES nº 107, de 06 de abril de 2005. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito de docência nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

_____. Parecer/CES nº 128, de 4 de maio de 2005. Consulta sobre o direito ao exercício da docência nas séries do Ensino Fundamental.. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

_____. Parecer/CES nº 139, de 05 de maio de 2005. Retificação do Parecer CNE/CES nº 79/2005 que trata do apostilamento em diploma de Pedagogia para o exercício da docência nas séries do Ensino Fundamental.

_____. Parecer/CES nº 165, de 08 de junho de 2005. Apostilamento, nos diplomas do curso de Pedagogia, da habilitação em Magistério das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

_____. Parecer/CES nº 212, de 06 de julho de 2005. Autorização para o apostilamento do direito ao exercício da docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental, no diploma dos concluintes do curso de Pedagogia da Universidade Guarulhos. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

BRASIL. Parecer/CES nº 244, de 03 de agosto de 2005. Apostilamento do direito ao exercício da docência nas quatro séries do Ensino Fundamental, no diploma do curso de Pedagogia, habilitação em Supervisão Escolar e Magistério das Matérias Pedagógicas do Ensino Médio. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (Brasil). Parecer/CES nº 319, de 15 de setembro de 2005. Autorização para o apostilamento, em seu diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do Magistério nas séries do Ensino Fundamental, tendo como base o art. 3º da Resolução CNE/CES Nº1/2005.. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

_____. Parecer/CES nº 328, de 15 de setembro de 2004. Solicita apostilamento do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental no diploma do curso de Pedagogia, expedido pelas Faculdades Integradas Tiberiça.. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

_____. Parecer/CES nº 411, de 24 de novembro de 2005. Consulta sobre o apostilamento, no diploma de curso de Graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

_____. Parecer/CES nº 141, de 6 de abril de 2006. Consulta sobre a situação dos alunos que ingressaram no curso de Pedagogia nos anos de 2004 e 2005, período anterior à Resolução CNE/CES nº 1/2005, que estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental.. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

_____. Parecer/CES nº 187, de 7 de julho de 2006. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

_____. Parecer/CES nº 235, de 21 de setembro de 2006. Apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

_____. Parecer/CES nº 171, de 9 de agosto de 2007. Aprecia a indicação CNE/CES nº 6/2007, que propõe o estabelecimento de normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério da Educação Infantil. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

_____. Parecer/CES nº 81, de 10 de abril de 2008. Proposta de alteração da Resolução CNE/CES nº 9, de 4 de outubro de 2007, que estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao

exercício do magistério da Educação Infantil. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (Brasil). Parecer/CES nº 262, de 4 de dezembro de 2008. Proposta de alteração da Resolução CNE/CES nº 1, de fevereiro de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, modificada pela Resolução CNE/CES nº 8, de 29 de março de 2006. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

_____. Parecer/CES nº 254, de 2 de setembro de 2009. Apostilamento do direito ao exercício do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, no diploma do curso de Pedagogia. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

_____. Parecer/CP nº9, de 02 de junho de 2009. Esclarece sobre a qualificação dos Licenciados em Pedagogia antes da Lei 9394/96 para o exercício das atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas; e sobre a complementação de estudos, com apostilamento. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

_____. Parecer/CP nº115, de 10 de agosto de 1999. Diretrizes Gerais para os Institutos Superiores de Educação (Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerando os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com redação dada pela Lei 9,131/95. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

_____. Parecer/CP nº5, de 13 de dezembro de 2005. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

_____. Parecer/CP nº 3, de 21 de fevereiro de 2006. Reexame do Parecer CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

_____. Parecer/CP nº 5, de 4 de abril de /2006. Aprecia Indicação CNE/CP nº 2/2002 sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para Cursos de Formação de Professores para a Educação Básica.

_____. Parecer/CP nº 9, de 5 de dezembro de 2007. Reorganização da carga horária mínima dos cursos de formação de professores, em nível superior, para a Educação Profissional no nível da Educação Básica. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

_____. Parecer/CP nº 9, de 2 de junho de 2009. Esclarecimento sobre a qualificação dos licenciados em Pedagogia antes da Lei nº 9.394/96 para o exercício para as atuais funções de gestão escolar e atividades correlatas; e sobre a

complementação de estudos, com apostilamento. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 out. 2012

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (Brasil). Resolução/CEB nº2, de 7 de abril de 1998. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html>. Acesso em: 4 out. 2012.

_____. Resolução/CEB nº1, de 7 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html>. Acesso em: 4 out. 2012.

_____. Resolução/CEB nº 2, de 19 de abril de 1999. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio na modalidade Normal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 out. 2012.

_____. Resolução/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 out. 2012.

_____. Resolução/CEB nº 1, de 27 de março de 2008. Define os profissionais do magistério, para efeito da Lei nº 11494/ 2007, que regulamenta o FUNDEB.. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 23 out. 2012.

_____. Resolução/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade educação Especial.. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 out. 2012.

_____. Resolução/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 out. 2012.

_____. Resolução/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 out. 2012.

_____. Resolução/CES nº 1, de 1º de fevereiro de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental.. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 out. 2012.

_____. Resolução/CES nº 9, de 4 de outubro de 2007. Estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério da Educação Infantil. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 out. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (Brasil). Resolução/CES nº 2, 26 de junho de 2008. Altera a Resolução CNE/CES nº9, de 4 de outubro de 2007, que estabelece normas para o apostilamento, em diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério da Educação Infantil.. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 14 out. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (Brasil). Resolução/CES nº 2, de 29 de janeiro de 2009. Altera a Resolução CNE/CES nº1, de 1º de fevereiro de 2005, que estabelece normas para o apostilamento, no diploma do Curso de Pedagogia, do direito ao exercício do magistério nos anos iniciais do Ensino Fundamental, modificada pela Resolução CNE/CES nº 8, de 29 de março de 2006. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 out. 2012.

_____. (Brasil). Resolução/CP nº1, de 30 de setembro de 1999. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 22 nov. 2012

_____. Resolução/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores de Educação Básica. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 out. 2012.

_____. Resolução/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Acesso em 18/10/2012. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 14 out. 2012.

_____. Resolução/CP nº 2, de 2 de fevereiro de 2002. Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 out. 2012.

_____. Resolução/CP nº3, de 21/02/2006. Reexamina o Parecer CNE/CP nº 5 / 2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 04 out. 2012.

BRZEZINSKI. I. *Pedagogia, pedagogos e formação de professores*. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

CASEIRO, C. M. (2007). *Supervisão Pedagógica: ação de formação*. FUNCHAL. (documento policopiado).

CHAGAS. V. *Educação brasileira: o ensino de 1º e 2º graus*. São Paulo: Saraiva, 1978

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1991.

DEWEY. J. The relation of theory to practice in education. Chicago: Selected Writings. University of Chicago Press, 1974 apud ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. rev. Coimbra: Almedina, 2003

FIGUEIREDO, N.M.A. *Método e metodologia na pesquisa científica*. 2. ed. São Paulo, Yendis Editora, 2007.

FRANCA. L. *O método pedagógico dos jesuítas*. O "Ratio Studiorum": Introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

HOUSTON. W.R; HOWSAM.B.R. Competency-based Teacher Education: Progress, problems and prospects. Chicago: Science Research Associates, 1972 apud ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. rev. Coimbra: Almedina, 2003.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

_____. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LOPES. E.; FILHO.; VEIGA.C. (Orgs). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

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

MACEDO. I. I. *Aspectos comportamentais da gestão de pessoas*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003.

MAY. T. *Pesquisa social: questões, métodos e processo*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MEDINA. A. *Supervisão Escolar: da ação exercida à ação pensada*. Porto alegre: EDIPUCRS, 1995.

MENDES. G. F; COELHO. I. M; BRANCO. P. G. G. *Curso de direito constitucional*. 4.ed.Saraiva: São Paulo, 2009.

NOGUEIRA. M. *Supervisão Educacional: A questão política*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

PIMENTA.S. *O pedagogo na escola pública*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

_____. (Org.) *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PRZYBYLSKI. E. *Supervisão Escolar: Concepções básicas*. 2. ed. Porto Alegre: Sagra, 1985.

_____. *Supervisão Escolar em ação*. Porto Alegre: Sagra, 1976.

RANGEL. M.(Org.). *Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas*. São Paulo: Papirus, 2001.

RIBEIRO. M. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1982. RYANS. D.G. *Characteristics of Teachers*. Washington. D.C. American Council on Education, 1960 apud ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. rev. Coimbra: Almedina, 2003.

RIO DE JANEIRO. Conselho Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Parecer CEE nº 149, de 21 de junho de 2005. Atende à consulta da Profissional de educação PATRÍCIA de ARAÚJO PEIXOTO com relação ao seu direito de lecionar nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, e dá outras providências. Disponível em <<http://www.cee.rj.gov.br/>>. Acesso em 25 out. 2013.

_____. Parecer CEE nº 154, de 13 de setembro de 2011. Considera o profissional de educação JORGE DE SOUZA OTONI apto para exercer as funções de Diretor, Diretor-Substituto, Supervisor Escolar e Orientador Educacional bem como a de Secretário Escolar em qualquer modalidade de ensino de nível médio e dá outras providências.. Disponível em <<http://www.cee.rj.gov.br/>>. Acesso em 25 out. 2013

_____. Deliberação CEE Nº 248, 21 de dezembro de 1999. Dispõe sobre a expedição de Registro aos profissionais de Educação para o exercício da profissão. Disponível em <<http://www.cee.rj.gov.br/>>. Acesso em 25 out. 2013

_____. Deliberação CEE Nº 298, 18 de julho de 2006. Estabelece normas para o cumprimento da Resolução CNE/CP nº 01/2006 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de graduação em Pedagogia, Licenciatura. Disponível em <<http://www.cee.rj.gov.br/>>. Acesso em 25 out. 2013.

_____. Deliberação CEE Nº 308, de 23 de outubro de 2007. Altera normas para o funcionamento do Ensino Fundamental, tendo em vista a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que dá nova redação ao Art. 7º, Inciso XXV; Art. 23, Parágrafo único, Art. 30, Inciso VI e Art. 208, Inciso IV e a Lei Estadual nº 5.039, de 12 de junho de 2007, e revoga a Deliberação CEE Nº2999/2006..Disponível em <<http://www.cee.rj.gov.br/>>. Acesso em 25 out. 2013

SANTOS. M. *História da supervisão educacional no Brasil: reflexões sobre política, pedagogia e docência*. Rio de Janeiro: Wak, 2012.

SILVA JÚNIOR. C; RANGEL. M. *Novos olhares sobre a supervisão*.14.ed. São Paulo: Papirus, 1997.

SPERB. D. *Administração e supervisão escolar*. 3. ed. Porto Alegre: Globo, 1976.

SANTOS. C. *Educação escolar brasileira: estrutura, administração, legislação*. Pioneira, 1999.

SERGIOVANNI. J; STARRATT. R. *Novos padrões de supervisão escolar*. EPU: São Paulo, 1978.

SCHÖN, D. *The Reflective Practitioner*. U.K..Ashgate Publishing, Group. 1994.

XAVIER. M; RIBEIRO. M; NORONHA. O. *História da educação: A escola no Brasil*. FTD: São Paulo, 1994.