

A supervisão pedagógica e a sua importância na formação continuada de professores

Vanilda Cândida Costa Corrêa

Aluna do Curso de pós-graduação em Gestão Escolar: Inspeção, Orientação e Supervisão
Pedagógica – UNIPAM/2010

Maria Marta do Couto Pereira

Professora do Centro Universitário de Patos de Minas

Resumo: O presente estudo foi realizado com objetivo de fazer uma abordagem teórica do papel da supervisão pedagógica na escola, sobretudo no que tange à formação continuada de professores, uma vez que sua função vem sendo definida desde as sociedades primitivas, passando o contexto educacional até sua institucionalização. No Brasil, a supervisão surgiu juntamente com a implantação do plano de instrução difundido pelos jesuítas, a *Ratio Studiorum*, com um papel ainda um tanto indefinido e confundido com a função controladora. Em toda a trajetória das ideias pedagógicas existentes, após o plano de instrução, a supervisão só se consolidou no Brasil, como profissão, na década de 60 do século XX, por meio da Lei nº 5564, de 21 de dezembro de 1968. Após esta definição e profissionalização, na atualidade destaca-se entre as suas atribuições a de articular pedagogicamente meios e mecanismos para a formação continuada dos professores. Para isto torna-se necessário um profissional que tenha uma postura moderna, que articule seu conhecimento e prática para uma gestão pedagógica, organizando estratégias adequadas às necessidades de formação dos professores, evidenciando que esta articulação se dá devido a exigências educacionais do novo contexto social, econômico e político no qual a educação está inserida. Para tanto, realizou-se um estudo teórico com o intuito de apresentar um breve histórico sobre o supervisor pedagógico, bem como sua importância na formação continuada dos professores. Por meio do estudo realizado, foi possível verificar que a formação continuada de professores se faz necessária para um processo ensino-aprendizagem de qualidade.

Palavras-chave: Supervisão pedagógica; histórico; formação continuada; professores

Abstract: The present study was fulfilled with the objective to make a theoretical approach of the role of the pedagogical supervision at school, especially in relation to the continued teacher training, because its function has been defined since the primitive societies, passing by the educational context until its institutionalization. In Brazil supervision emerged along with the implantation of the instruction plan diffused by the Jesuits, the *Ratio Studiorum*, with an indefinite role and mistaken for the controller function. In the pathway of the existing pedagogical ideas, after the instruction plan, the supervision has become stable in Brazil, as a profession, only in the 1960s, through the Law 5564, of December 21st 1968. After this definition and professionalization, in the present, among its attributions, we can detach the ability to articulate pedagogically means and mechanisms for the continued teacher training. This way, it is necessary to have an expert who keeps a modern attitude, who articulates his knowledge and practice for a pedagogical management, organizing strategies adequate to the needs of a teacher's formation,

by making clear that this articulation is due to educational exigencies of the new economical, social and political context in which education is inserted. Therefore, we fulfilled a theoretical study with the objective to present a brief history of the pedagogical supervisor, as well as his importance in the continued teacher training. Through this study, it was possible to verify that the continued teacher training is necessary for a teaching and learning process of good quality.

Keywords: Pedagogical supervision; history; continued teacher training; teachers.

1. Considerações iniciais

O presente estudo se norteou pela temática da supervisão pedagógica e a sua importância na formação continuada de professores. Nesse sentido buscou-se verificar sua trajetória histórica desde as sociedades primitivas até a institucionalização do ensino, e como o profissional supervisor vem se adequando para garantir uma formação continuada eficiente para os professores.

Pode-se dizer que a supervisão pedagógica está ligada aos primórdios da educação escolar, ou seja, ela é inerente ao contexto no qual houve a necessidade de institucionalizar a educação e oferecê-la a todas as classes sociais. O supervisor, ainda com um papel indefinido, passa a controlar as relações de trabalho no ensino, dentro da instituição escolar.

A partir da necessidade de sistematizar o ensino com métodos, objetivos, procedimentos e resultados, o supervisor começa a definir o seu papel, assumindo aos poucos novas atribuições.

No contexto educacional atual a profissão do supervisor já está definida legalmente, suas atribuições são várias e ele passa por todas as instâncias da escola, explicitadas dentro das propostas e projetos pedagógicos. Cabe ao novo profissional atuar politicamente, articulando teoria e prática para que entre suas atribuições contribua efetivamente para a formação continuada dos profissionais da educação.

O interesse em pesquisar esse tema surgiu ao iniciar a atuação docente e perceber que existe uma grande diferença entre os estudos realizados na licenciatura e a realidade da escola e da sala de aula. Percebe-se que a formação continuada, para aperfeiçoar o conhecimento teórico e prático, se faz necessária para a melhoria da qualidade do ensino. Além do profissional iniciante na carreira docente, é preciso que os professores já atuantes estejam mais flexíveis nas suas concepções e atitudes, para que todos tenham um contínuo desenvolvimento profissional.

Nessa articulação entre profissional iniciante, professor atuante e formação continuada, está o supervisor pedagógico, que de acordo com as exigências educacionais da atualidade se faz necessário para que a questão da formação seja gerida com profissionalismo e competência, haja vista que a formação continuada é um processo contínuo que demanda profissionais preparados e qualificados para gerir o processo utilizando estratégias coerentes e adequadas com cada realidade escolar.

O objetivo deste estudo é analisar a importância do supervisor pedagógico na formação continuada de professores, evidenciando que esta articulação ocorre devido a

exigências educacionais do novo contexto social, econômico e político no qual a educação está inserida.

Portanto, para a realização do presente estudo, recorreu-se a pesquisa bibliográfica, tomada como base estudos de Saviani (2003), Veiga (1994), Lima (2001), Oliveira (1993), Libâneo (2001), Trevisan (2007), Alonso (2003), Nóvoa (1997), Falsarella (2004), Goglio (2003), Orsolon (2001), Perrenoud (2002), Ferreira (2003), Souza (2001), Cristov (2004) LDB/9394 (1996).

A fundamentação teórica se deu com vistas a buscar informações sobre o contexto histórico da supervisão, a sua função, o seu papel, as atribuições do supervisor pedagógico, bem como a sua importância na formação continuada de professores.

O presente estudo é resultante de uma pesquisa bibliográfica dos autores supracitados e consiste numa abordagem teórica sobre a supervisão pedagógica e a formação de professores, sendo que o primeiro tópico trata da evolução histórica do conceito de supervisão, o segundo aborda o papel do supervisor pedagógico na formação continuada do professor numa perspectiva de práticas pedagógicas mais eficazes e encerra-se com as considerações finais.

2. Fundamentação teórica

Tendo em vista verificar o conceito de supervisão, sua evolução e o seu papel de mediação na formação continuada de professores, faz-se necessário retomar seu contexto histórico, político, social e econômico.

2.1. Evolução histórica do conceito de supervisão pedagógica

Verifica-se que a supervisão entendida como a “ação de velar sobre alguma coisa ou sobre alguém a fim de assegurar a regularidade de seu funcionamento” (FOULQUIÉ, 1971, *apud*, SAVIANI, 2003, p.14) já se fazia presente na educação das comunidades primitivas, nas quais “a educação coincidia com a própria vida, sendo, pois, uma ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvida pelo homem.” (SAVIANI, 2003, p. 15).

Essa ideia percorreu toda a trajetória das sociedades antiga e medieval constituídas nas suas relações de trabalho:

Em todo esse período correspondente às épocas antiga e medieval, embora tenha surgido uma educação diferenciada caracterizada pela escola, ainda não se põe o problema da ação supervisora, em sentido estrito. Isto porque a escola, via de regra, constituía uma estrutura simples, limitada à relação de um mestre com seus discípulos (SAVIANI, 1994, p. 98).

Saviani (2003) pondera que esta constatação não significa que não se fazia presente, nesse contexto, a função supervisora. Ao contrário, sua presença, diferentemente do que ocorria nas comunidades primitivas, vai assumir claramente a forma de contro-

le, de conformação, de fiscalização e, mesmo, de coerção expressa nas punições e castigos físicos.

Com o rompimento da economia de subsistência, relação que acontecia na Idade Média, e com a inversão de papéis, ocorrida na Idade Moderna, em que o campo e a agricultura passam a ser subordinados à cidade e à indústria. Dentro desse novo modo de produção capitalista, surgem as relações sociais em que a sociedade deixa de organizar segundo o direito natural e “passa a se organizar com base no direito positivo que é estabelecido formalmente por convenção contratual e se traduz em constituições escritas” (SAVIANI, 2003, p. 18).

Essas transformações tiveram “como conseqüência a exigência da generalização da escola, colocando-a na posição de forma principal e dominante de educação”:

Com o processo de institucionalização generalizada da educação já se começava a esboçar a idéia de supervisão educacional, o que evidenciando na organização da instrução pública desde a sua manifestação, ainda religiosa, nos séculos XVI e XVII com propostas de Lutero, Calvino e Melanchthon, com Comenius, os jesuítas e os lassalistas passando, nos séculos XVII e XIX às propostas de organização de sistemas estatais e nacionais, de orientação laica, até as amplas redes escolares instituídas no século atual. (SAVIANI, 2003, p. 19).

Dessa forma, verifica-se que a supervisão surgiu com os princípios defendidos pela industrialização, e que sua implantação no Brasil se deu dentro do plano de instrução da *Ratio Studiorum* “que dominou a educação no Brasil até a expulsão dos jesuítas por Pombal, em 1759” (VEIGA, 1994, p. 42).

Nesse contexto, conforme salienta Saviani (2003, p. 20), já se fazia presente a ideia de supervisão na figura do prefeito dos estudos, cujas funções eram normatizadas por regras. Dentre elas destaca-se o seguinte:

A regra n.º 1 estabelece que é dever do prefeito “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, para maior glória de Deus”. A regra n.º 5 determina que ao prefeito incumbe lembrar aos professores que devem explicar toda a matéria de modo a esgotar, a cada ano, toda a programação que lhe foi atribuída. A regra n.º 17, referente à função de “ouvir e observar os professores” estipula: “de quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma coisa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame atenção do professor com delicadeza e afabilidade e, se, for mister, leve tudo ao conhecimento do P. Reitor” (SAVIANI, 2003, p. 20-21).

Embora se faça presente no plano de instrução da *Ratio Studiorum*, a figura do supervisor tomou caráter funcional na Pedagogia Tradicional, na qual segundo Veiga (1994, p. 42) “não ocorreram no país grandes movimentos pedagógicos, como são poucas as mudanças sofridas pela sociedade colonial durante o Império e a República”.

Tendo em vista que o cenário brasileiro apresentava-se com uma economia a-

gro-exportadora, passando da monocultura açucareira para cafeeira, as forças de trabalho escravo estavam sendo substituídas parcialmente pela dos imigrantes, que já vinham qualificados para os referidos tipos de trabalho.

No campo educacional, suprimia-se o ensino religioso nas escolas públicas, passando o Estado a assumir o ensino laico. Sob a influência das ideias positivistas, aprova-se a Reforma do Ensino, proposta por Benjamin Constant, que procurou introduzir disciplinas científicas nos currículos escolares.

Souza (1974, *apud* LIMA, 2008, p. 69) postula que a reforma ocorreu “como fruto da necessidade de melhor adestramento de técnicas para indústria e o comércio, estendendo-se posteriormente, aos demais campos”, que engloba o educacional e “com o objetivo de alcançar um bom resultado do trabalho em realização”.

Lima (2008, p. 69) complementa que “a ideia de supervisão surgiu com a industrialização, tendo em vista a melhoria quantitativa e qualitativa da produção, antes de ser assumida pelo sistema educacional, em busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa”.

Torna-se importante ressaltar que no período denominado como Pombalino, a Pedagogia Tradicional leiga era “alicerçada nos pressupostos da doutrina liberal que apareceu como justificativa do capitalismo, defendendo a predominância da liberdade e os interesses individuais, propiciando a organização da escola com o objetivo de difundir a instrução” (VEIGA, 1994, p. 44).

Nesse sentido, Saviani (2003, p. 22) afirma que

com a lei de 15 de outubro de 1827, o Brasil independente inaugura a questão autônoma da instrução pública, que institui as escolas de primeiras letras, sob a orientação do método do “Ensino Mútuo”, pelo qual o professor exerce as funções de docência e também de supervisão.

Lima (2008, p. 70) salienta que “a Supervisão passou a fazer parte da escola, a partir de 1900, com o fim de controlar e fiscalizar a ação do professor. Embora a supervisão não seja uniforme em todo o Brasil, vai assumindo aspecto administrativo da escola”.

Os reflexos da primeira Guerra Mundial “geraram novas perspectivas em torno da situação econômica, política e educacional do país” (VEIGA, 1994, p. 45). Nesse novo cenário estabeleceu-se no Brasil o “entusiasmo pela educação”, caracterizado pela valorização quantitativa da educação quanto à difusão do ensino e combate ao analfabetismo, em vista das novas condições socioeconômicas do incipiente processo industrial brasileiro.

Em 1920 foi um período de grande efervescência cultural, tendo em vista o surgimento de novos grupos sociais e a discussão em torno da recomposição do poder político. A necessidade da expansão do ensino e a preocupação com a qualidade levariam ao aparecimento dos primeiros profissionais da educação e a introdução dos princípios da escola nova (VEIGA, 1994, p. 45-46).

Na década de 1920, na Educação Brasileira, surgem os “profissionais da educação” também conhecidos como “técnicos em escolarização”, constituindo-se como uma nova categoria profissional. Os setores técnico-pedagógicos e administrativos foram separados, com o surgimento da figura do Supervisor distinta do diretor e também do inspetor, cabendo ao supervisor a parte técnica.

Saviani (2003, p. 26), diante dessa abordagem afirma que

a função do Supervisor surge quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo a competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de Supervisor.

Oliveira (1993, p. 8) verifica que

em Minas Gerais, no entanto, o aparecimento da supervisão se deu com a criação da Escola de Aperfeiçoamento, em 1929, com a denominação oficial de Orientação Técnica. Era um trabalho de controle para o processo didático-pedagógico da escola; e guardava estreita relação com o trabalho administrativo. A formação desse profissional se fez com acentuada influência da escola nova – otimismo pedagógico – que conferia à escola a função de redentora da sociedade.

Na fase de 1930 a 1945 a sociedade brasileira sofreu profundas transformações motivadas pela modificação do modelo socioeconômico.

A crise mundial da economia capitalista provocou no Brasil a crise cafeeira, instalando-se o modelo socioeconômico de substituição de importações. Paralelamente, desencadeou-se o movimento de reorganização das forças econômicas e políticas, o que resultou em um conflito: a Revolução de 1930, marco da nova fase da República no Brasil (VEIGA, 1994, p. 46).

Portanto a Supervisão foi oficializada no Brasil com a reforma Francisco Campos, pela promulgação do Decreto Lei 19.890 de 18/04/1931, concebida de forma diferente da que se vinha realizando como simples fiscalização, para assumir o caráter de Supervisão, sob a forma restrita de assistência técnica escolar.

Nesse período a função do Supervisor assumiu um caráter de liderança, de esforço cooperativo, e os processos de grupo passaram a ser valorizados para a tomada de decisões.

Vale ressaltar também que a reforma Francisco Campos, além de organizar o ensino superior, criando a primeira universidade brasileira, reestruturou o ensino médio secundário e profissional, instituiu o Ministério da Educação e Saúde Pública e criou o Conselho Nacional de Educação.

Nesse período também foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que preconizava a reconstrução social da escola na sociedade urbana e industrial.

Foram realizados vários congressos e conferências para debater sobre os princípios fundamentais que deveriam orientar a educação nacional, ocasionando vários conflitos de diferentes segmentos. Diante deste contexto a “educação é percebida como instrumento de ação política contra a ordem vigente, como meio de recomposição do poder político” (VEIGA, 1994, p. 47).

Lima (2008) destaca que na década de 1950, por meio de uma política de aliança entre Estados Unidos e Brasil – Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAAE) – a inspeção reaparece no cenário educacional brasileiro com denominação de Supervisor Escolar.

Mediante cursos promovidos pelo Programa, formou-se a primeira turma de Supervisores Escolares para atuar no ensino elementar (primário) brasileiro, com o objetivo de preparar o professor leigo para uma proposta de educação tecnicista. Nesse sentido o PABAAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar) expandiu-se no Brasil, durante este período, com o caráter inovador na área pedagógica e preocupando-se com reformismo educacional.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 4024/61 de 20/12/1961, passa-se a prever setores especializados para coordenar as atividades pedagógicas nas escolas do ensino primário, no qual o seu artigo 52 enfatiza que “o ensino normal tem por fim a promoção de professores orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relacionados à educação da infância”.

No final da década de 1960, já no período militar decorrente da ruptura política consumada com o golpe de 1964, aconteceu a reforma do Ensino Universitário, pelo parecer n.º 252 de 1969. Nesse Parecer, no curso de Pedagogia, foram previstas as habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função: administração, inspeção, supervisão, orientação e também o magistério de disciplinas dos cursos normais. A habilitação correspondente ao Planejamento Educacional foi reservada para o nível de pós-graduação.

Em conformidade com o mencionado acima, Saviani (2003, p. 31) postula que

a nova estrutura do curso de Pedagogia decorrente do Parecer nº 252/69 abria, pois, claramente a perspectiva de profissionalização da supervisão educacional na esteira da orientação educacional, cuja profissão já havia sido regulamentada por meio da Lei nº 5564, de 21 de dezembro de 1968, antecipando-se, portanto, ao próprio Parecer nº 252/69.

Esse marco histórico foi de suma importância para profissionalizar a função do Supervisor Educacional, para que o mesmo passasse a assumir o cargo de educador devidamente preparado para a função, visando uma educação de qualidade.

Conforme já foi dito anteriormente a reforma Francisco Campos representou inúmeros avanços. No entanto, a inovação mais significativa da reforma foi, sem dúvida, a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, à qual coube a tarefa de formar os professores do ensino secundário, criando em seu interior o curso de Peda-

gogia, com a incumbência de formar professores das disciplinas específicas do curso Normal, bem como os “técnicos da educação”.

Nessa perspectiva, a partir de 1975, a Supervisão passou a englobar as atividades de assistência técnico-pedagógica e de inspeção administrativa, tornando-se mais abrangente, com condições de melhoria na qualidade do ensino.

Nos anos 1980, difunde-se uma crítica à divisão de trabalho na escola, direcionada especialmente à supervisão. Diante das teorias conflitantes de currículo, o supervisor sente-se impotente para definir o seu trabalho pedagógico.

Entretanto, nos anos 1990, o papel do supervisor passou a ser visto como necessário para a organização, o encaminhamento pedagógico e como um agente de mudanças na Educação, em busca da qualidade pedagógica.

A resolução nº 7150, de 16 de junho de 1993, define as atribuições dos especialistas da educação, que inclui supervisores pedagógicos e orientadores educacionais.

Art. 1.º - É papel do especialista da educação (supervisor pedagógico ou orientador educacional) articular o trabalho pedagógico da escola, coordenando e integrando o trabalho dos coordenadores de área, dos docentes, dos alunos e de seus familiares em torno de um eixo comum: o ensino-aprendizagem pelo qual perpassam as questões do professor, do aluno e da família.

Dentre as funções previstas pela referida resolução para o supervisor pedagógico e o orientador educacional, destacam-se:

- Articulador político coordenador de planejamentos e implementação de Projetos;
- Participar da elaboração do Plano de Desenvolvimento da Escola;
- Delinear com professores o Projeto Pedagógico da escola, explicando seus componentes de acordo com a realidade da escola;
- Coordenar a elaboração do currículo pleno da escola, envolvendo a comunidade escolar;
- Assessorar os professores na escolha e utilização dos procedimentos e recursos didáticos mais adequados ao atingimento dos objetivos curriculares;
- Promover desenvolvimento curricular, redefinindo, conforme as necessidades, os métodos e materiais de ensino; a integração do aluno no mundo do trabalho, por meio da informação profissional e da decisão de questões relativas aos interesses profissionais dos alunos à configuração do trabalho na realidade social;
- Participar da elaboração do calendário escolar, com o corpo docente, do processo de avaliação externa e da análise de seus resultados;
- Articular os docentes de cada área para o desenvolvimento do trabalho técnico-pedagógico da escola, definindo suas atividades específicas;
- Avaliar o trabalho pedagógico, sistematicamente, tendo em vista a reorientação de sua dinâmica (avaliação externa);
- Identificar as manifestações culturais características da região e incluí-las no desenvolvimento do trabalho na escola; junto com os professores, as dificuldades de aprendizagem dos alunos;

- Coordenar o trabalho de capacitação do pessoal da escola;
- Analisar os resultados da avaliação sistêmica feita juntamente com os professores e identificar as necessidades dos mesmos; os resultados obtidos com as atividades de capacitação de docentes na melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem; com a família os resultados do aproveitamento do aluno, orientando-o, se necessário, para a obtenção de melhores resultados;
- Realizar a avaliação de desempenho dos professores, identificando as necessidades individuais de treinamento e aperfeiçoamento; acompanhar a orientação dos alunos, articulando os envolvimento da família no processo educativo;
- Efetuar o levantamento da necessidade de treinamento e capacitação dos docentes na escola;
- Manter intercâmbio com instituições educacionais e/ou pessoas visando sua participação nas atividades de capacitação da escola;
- Orientar os professores sobre as estratégias mediante as quais as atividades identificadas possam ser trabalhadas em nível pedagógico;
- Encaminhar às instituições especializadas os alunos com dificuldades que requeram um atendimento terapêutico;
- Envolver a família no planejamento e desenvolvimento das ações da escola;
- Proceder, com auxílio dos professores, ao levantamento das características socioeconômicas e linguísticas do aluno e sua família;
- Utilizar os resultados dos levantamentos como diretriz para as diversas atividades de planejamento do trabalho escolar;
- Oferecer apoio às instituições escolares discentes, estimulando a vivência da prática democrática dentro da escola.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), 9394 de 20 de dezembro de 1996, artigo 64, estabelece que

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

Desta forma, torna-se evidente a liberdade dada às instituições de ensino superior para estabelecer cursos de formação para todos esses profissionais, respeitando a “base comum nacional”.

Percebe-se que as mudanças sociais ocorridas nas relações de trabalho acentuaram a importância de se institucionalizar a educação, e a partir desta ideia é que as funções e papéis começaram a se destacar, acentuando o supervisor no interior da instituição escolar. Num primeiro momento o supervisor assume a função controladora com o papel de coagente na massificação escolar. Num segundo momento exerce a função de técnico responsável pela fiscalização dos métodos e sistemas de ensino. Num terceiro estágio ocorre a sua profissionalização definindo aí seu papel na construção de práticas empreendedoras na gestão pedagógica. Ao supervisor compete agora adotar

uma postura de parceria e, como mediador, propor melhorias que desafiem as situações de aprendizagem em prol de uma educação de qualidade.

2.2. O papel do supervisor pedagógico na formação continuada do professor numa perspectiva de práticas pedagógicas mais eficazes

A questão da formação docente fortaleceu as ações e os avanços ocorridos na legislação brasileira, principalmente após a promulgação, em 20 de dezembro de 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9394/96).

No seu Artigo 61, no título VI, que faz referência aos profissionais da Educação, diz respeito à formação destes profissionais como esclarece em seus incisos: “I – associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço”; “II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”.

Na mesma Lei, Artigo 87, no título IX – Das disposições Transitórias diz que: “III – realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”.

A formação continuada é uma exigência desse atual contexto, que visa a mudança do educador por meio de um processo reflexivo, crítico e criativo. É nessa formação que ocorre a aquisição de novos conhecimentos.

Cristov (2002, p. 9) assim se posiciona em relação à formação continuada do professor: “a educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e, o saber que construímos sobre ela, precisa ser revisto e ampliado sempre”.

Nesse sentido é fundamental considerar que a formação continuada é um meio de inovação no ensino. Nas palavras de Libâneo (2001, p. 89),

a formação continuada é uma das funções da organização escolar, envolvendo tanto o setor pedagógico como o técnico e administrativo. De modo especial para os professores a formação continuada é condição para a aprendizagem permanente e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais.

Diante das afirmações de Libâneo (2001) é pertinente considerar que a formação continuada promove mudanças na prática educativa, possibilitando práticas reflexivas e busca de soluções com estratégias de trabalho, mediante ações coletivas, levando a uma aprendizagem permanente. Essa aprendizagem prolonga por toda a vida, sendo importante para quem lida com os saberes e com a formação humana.

O referido autor argumenta ainda que é de grande relevância a formação em serviço, e constitui parte das condições do trabalho profissional. Para ele “os sistemas

de ensino e as escolas precisam assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional permanente do professor” (LIBÂNEO, 2001, p. 191).

Reforçando essa ideia, a educadora Vera Lúcia Trevisan Souza (2007, p. 38)¹ assegura que

organizar momentos de formação em serviço (nos horários de trabalho pedagógico coletivo), com troca de experiência e reflexão sobre a prática, é muito eficiente para resolver problemas cotidianos. A formação de grupos de trabalho preocupados em melhorar as ações em sala de aula é viável e necessária. Já para aperfeiçoar os cursos de formação continuada, uma saída é chamar os alunos em potencial para ajudar na elaboração do programa, pois só eles conseguem expor suas necessidades.

Souza (2007) alerta ainda para a importância de haver uma pessoa que coordene essa formação, principalmente quando um pequeno grupo é convidado a participar, para depois socializar o aprendizado com os colegas.

Alonso (2003, p. 177) aponta que “a reflexão sobre a prática, produz melhores resultados quando estimulada e conduzida por alguém reconhecidamente experiente, capaz de transformar o processo de reflexão individual em um processo coletivo”.

Nóvoa (1997, p. 25) se posiciona quanto à formação de professores, inferindo que para construir uma formação é preciso pensar para agir e refletir suas ações, ressaltando que

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

Quando o professor tem mudanças de atitudes em relação à sua formação e à sua reflexão sobre a prática profissional ele consegue atuar como agente em prol da educação.

A formação continuada deve ser vista como uma proposta de mudança na qualidade da aprendizagem professor/aluno por meio de um trabalho conjunto, consistente e coerente com as demandas.

Falsarella (2004, p. 55) entende “a formação continuada como sendo um processo ininterrupto e que deve acompanhar o professor durante toda a sua trajetória profissional, levando-o através de suas ações a refletir sempre”.

Formar continuamente implica investir no conhecimento e retorná-lo para sua ação profissional, que requer autodisciplina e consciência da profissão docente, a qual vai além do transmitir, trocar e mediar o conhecimento.

Geglio (2008, p. 114), ao falar sobre a formação continuada, argumenta que

¹ Entrevista concedida à revista *Nova Escola*, sobre o tema: A Educação vista pelos olhos do professor.

a formação continuada é uma das etapas de preparação do profissional da educação e, de acordo com a própria nomenclatura, ela é contínua. Quer dizer, não tem fim, é constante. Ela pode acontecer sob diferentes formas e em diversos espaços. Pode ocorrer espontaneamente, quando o professor, por vontade própria, se dispõe a frequentar um curso, um congresso, um seminário, ou mesmo quando se dedica a estudos individuais em livros, ou pesquisas particulares. Pode efetivar-se também por meio de cursos promovidos pelos órgãos de governos, por empresas, pela escola, pelo conjunto dos pares quando se dispõem a realizar um projeto ou trabalho em grupo. O que tenho a acrescentar é que a formação continuada do professor, além de todas as opções citadas acima, pode e deve ocorrer no seu próprio espaço de trabalho, isto é, na escola, com o acompanhamento e a mobilização do coordenador pedagógico.

Geglio (2008, p. 115), além de considerar importante a formação continuada sob diferentes formas e em diversos espaços, compreende que “o coordenador pedagógico exerce um relevante papel na formação continuada do professor em serviço, e esta importância se deve à própria especificidade de sua função, que é planejar e acompanhar a execução de todo o processo didático-pedagógico da instituição”.

O sentido de atualização e da renovação devem estar presentes nos planos e na prática. Compete à Supervisão planejar e acompanhar a formação do professor em serviço, proporcionando ações que façam com que aconteça a efetivação do desenvolvimento do conhecimento de maneira construtiva.

Assim Geglio (2008 p. 117-118) destaca que

os momentos de atuação do coordenador pedagógico como agente de formação continuada do professor em serviço são aqueles em que ele se reúne com o conjunto dos docentes da instituição escolar para discutir questões e problemas pedagógicos, isto é, pertinentes à sala de aula, ao conteúdo de ensino, ao desempenho dos educandos e ao relacionamento com os alunos. Nessa condição, ele assume o papel de mediador, de interlocutor, de orientador, de proponente, de investigador do grupo e com o grupo. Essa dinâmica se efetiva nos momentos destinados aos encontros coletivos com os professores. Em reuniões, que podem ocorrer a cada dia, semanalmente, quinzenalmente, ou até mesmo mensalmente. Mas que são essencialmente momentos privilegiados, nos quais são discutidas questões pertinentes à educação, ao contexto escolar, à especificidade de cada sala de aula, de cada problema, nos quais a presença do coordenador pedagógico é fundamental, pois, como já afirmei, ele possui uma visão de todo o processo.

Desse modo, o coordenador ou supervisor é quem proporciona assessoramento ao corpo docente, organiza os cursos de qualificação, assim como reuniões, dando sentido no fazer do professor.

Assim, o papel fundamental do Supervisor coordenador é acompanhar as práticas dos professores com vista à continuidade de sua formação no interior da escola. Segundo Geglio (2008, p. 118) o Supervisor é quem,

num espírito de parceria e coletividade, conduz o processo, participa, discute, ouve, orienta, propõe, informa, assume e partilha responsabilidades com os professores, indica

ações, enfim, exerce uma posição natural de liderança, de autoridade. Um papel de formador em serviço, num contexto no qual deve articular a imediatividade dos problemas emergentes da sala de aula com as informações adquiridas em encontros, congressos, seminários e cursos, com as trocas de experiência e com outros assuntos de interesse geral.

Orsolon (2001, p. 25) destaca que o trabalho de parceria, quando articulado entre professores e coordenação, leva os mesmos ao alcance das metas. Quando o Supervisor compartilha as experiências com o professor, no pensar e no agir, ele tem condições de rever seu papel, de supervisionar, de deter informações para “o co-visualizar”. “Nas relações com o professor, institucionalmente hierarquizadas, criam-se possibilidades efetivas de aprender junto, de complementar o olhar, de ampliar as perspectivas de atuação em sala, de maneira menos fragmentada”.

Cabe ressaltar que o trabalho em parceria proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica, das relações da escola com a comunidade.

Libâneo (2001, p. 183) ressalta que

o coordenador pedagógico tem como principal atribuição a assistência pedagógico-didática dos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível), auxiliando-os a conceber, construir e administrar situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos.

O referido autor ressalta também o papel do coordenador pedagógico na formação continuada, que é de monitoração sistemática da prática pedagógica dos professores, mediante procedimentos de reflexão e investigação.

De acordo com Perrenoud (1999 *apud* LIBÂNEO, 2001, p. 190), “uma prática reflexiva nas reuniões pedagógicas, nas entrevistas com a coordenação pedagógica, nos cursos de aperfeiçoamento, nos conselhos de classe etc., leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e dificuldades.” Também Libâneo afirma que

uma prática reflexiva limitada ao bom senso e à experiência pessoal de cada um não vai, muito longe, pois o professor em exercício precisa de saberes que não pode inventar em cima de nada e que sua reflexão será mais poderosa quanto mais se ancorar numa ampla cultura em ciências humanas (LIBÂNEO, 2001, p. 190).

Essa afirmativa reforça a importância das relações interpessoais, dos momentos de discussão e diálogos no âmbito escolar para que a cultura seja disseminada e as ideias sejam discutidas e aprimoradas.

Portanto, as práticas dos educadores que ocorrem na escola se apresentam dialéticas e complexas. No entanto, ser professor está cada vez mais sendo reconhecido como um processo complexo que envolve a pessoa em todos os seus aspectos. Há ne-

cessidade de se articular a formação inicial com a carreira, ocorrendo assim um contínuo desenvolvimento profissional.

Nesse sentido, o professor precisa refletir a sua prática pedagógica e sua concepção de mundo em busca de novas alternativas para a escola. Segundo Libâneo (2001, p. 36),

é certo, assim, que a tarefa de ensinar a pensar requer dos professores o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de suas próprias competências do pensar. Se o professor não dispõe de habilidades de pensamento, se não sabe “aprender a aprender”, se é incapaz de organizar e regular suas próprias atividades de aprendizagem, será impossível ajudar os alunos a potencializarem suas capacidades cognitivas.

Assim, é tarefa do professor utilizar estratégias que possibilitem a construção do conhecimento pelos alunos na perspectiva de ensinar a pensar ou do ensinar a aprender a aprender.

Para Orsolon (2001) é necessário que haja o desenvolvimento de novas competências e a consequente mudança de atitude dos envolvidos no processo. Portanto, para que haja essa mudança de atitude os educadores devem trabalhar em conjunto, com troca de diferentes experiências e com respeito à diversidade de pontos de vista.

O trabalho em equipe possibilita uma abordagem mais ampla e consistente da educação a partir de vivências e conhecimentos diversos. É necessário o direcionamento de toda equipe escolar, para garantir uma mudança transformadora para todos os envolvidos no processo escolar.

O professor deve compreender que é necessária uma preparação constante para garantir uma docência de qualidade. Diante disso, a formação continuada de professores deve ser uma preocupação constante dos profissionais da escola, pois apresenta-se como melhoria na educação.

Perrenoud (2002, p. 23) afirma que “os formadores não podem ignorar que sua ação modifica muito pouco as práticas se ela se limitar a fornecer informações, a oferecer saberes e a apresentar modelos ideais”. Ainda conforme esse autor (2002, p. 24), “para formar um profissional reflexivo deve-se acima de tudo, formar um profissional capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua experiência”.

Dessa forma, o supervisor está sempre em contato direto com os professores, e por isso é importante que ele promova a participação dos mesmos em encontros educacionais, para reflexão e mudança da práxis pedagógica de cada docente e da escola como um todo. Ferreira (2003) assegura que o trabalho da supervisão consiste no assessoramento aos professores e à equipe escolar, para o desenvolvimento de um projeto coletivo.

É importante lembrar que o supervisor/coordenador pedagógico é apenas um dos atores que formam o coletivo da escola. Como afirma Orsolon (2001, p.19), “para coordenar, direcionando suas ações para a transformação, precisa estar consciente de

que seu trabalho não se dá isoladamente, mas nesse coletivo, mediante articulação dos diferentes atores escolares”. Souza (2001, p. 27) afirma que

a necessidade da formação continua do professor é uma realidade que o coordenador pedagógico tem de enfrentar. Digo “enfrentar” porque é dele a função de formar esses professores dentro da instituição em que atua, e sabemos que a formação continuada é condição para o exercício de uma educação consciente das necessidades atuais dos alunos que freqüentam a escola.

Entre as atribuições do supervisor pedagógico está a de coordenar o trabalho de capacitação do pessoal da escola. Essa atribuição requer do supervisor uma liderança profissional, capaz de envolver todos os docentes no projeto de formação continuada. Faz-se necessário ainda que o supervisor tenha equilíbrio emocional para lidar com todos os docentes e com suas diferentes características pessoais e profissionais.

Dessa forma, a liderança deve ser exercida pelo supervisor no sentido de direcionar e proporcionar à equipe a formação necessária, desenvolvendo estratégias que garantam a melhoria profissional de cada docente.

Orsolon (2001, p. 21-22) acredita que

a mudança na escola só se dará quando o trabalho for coletivo, articulado entre todos os atores da comunidade escolar, num exercício individual e grupal de trazer as concepções, compartilhá-las, ler as divergências e as convergências e, mediante esses confrontos, construir o trabalho. O coordenador, como um dos articuladores desse trabalho coletivo, precisa ser capaz de ler, observar e congregar as necessidades dos que atuam na escola; e, nesse contexto, introduzir inovações, para que todos se comprometam com o proposto. À medida que essas novas idéias, além de conter algo novo, forem construídas, discutidas e implementadas pelos professores e coordenadores envolvidos, tornar-se-ão possíveis a adesão e o compromisso do grupo e, dessa forma, se reduzirão as prováveis resistências.

Esta afirmação reforça a ideia de que o supervisor pedagógico deve estar atento às novas necessidades educacionais configurando no seu papel a capacidade de liderar, gerir e se interrelacionar com seus pares.

Neste estudo ficou explícito que para mudar qualitativamente a educação torna-se necessário entender e compreender que a sociedade atual está caracterizada por novas tecnologias, diversidade de saberes e valores que têm refletido no cotidiano escolar, o que exige uma formação cidadã, com novas exigências e responsabilidades educativas.

Esse novo contexto requer a reformulação de papéis dos profissionais que atuam no cotidiano escolar e pressupõe a existência de um projeto de formação continuada. Portanto, formar um novo profissional em serviço implica diálogo contínuo, reflexão, problematização das situações para busca de melhoria da prática e melhor aprendizagem dos alunos.

3. Considerações finais

Nesse estudo retomou-se a trajetória histórica da supervisão, com vistas a identificar e reconhecer o papel do supervisor no contexto educacional atual. Torna-se relevante considerar que a função supervisora é exercida desde as sociedades primitivas e que foi evoluindo com o surgimento e a complexidade dos sistemas educacionais.

O papel do supervisor evoluiu de acordo com as necessidades exigidas para imposição das ideologias educacionais existentes em cada cenário educacional e de acordo com as manifestações políticas, sociais e econômicas de cada período histórico. Sua função inicial se deu de forma fiscalizadora e controladora para coibir ações que contrariassem a prática pedagógica existente, não deixando espaço para relações de diálogo e parcerias pedagógicas com os educadores. Esta função perpetuou-se por longa data, passando pelas ideias da pedagogia tradicional, da escola nova, e assumiu a função fiscalizadora na pedagogia tecnicista, controlando resultados por meio de técnicas específicas para esse fim. Já na pedagogia crítica, houve uma certa abertura e redemocratização, o que contribuiu para o começo de uma nova concepção da profissionalização da supervisão.

No atual contexto, no qual a educação se define, o profissional supervisor pedagógico tem dentre suas atribuições a incumbência de atuar como articulador da formação continuada de professores, visando oferecer suportes para as exigências do atual sistema educacional.

A mudança necessária e desejada exige do supervisor um novo papel político, visando a integração do seu trabalho com a proposta educacional de cada instituição. Desde a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) n.º 9394/96, algumas mudanças vem ocorrendo no sentido de envolver os profissionais da educação no compromisso de melhorar a educação por meio de ações de diálogo, participação, flexibilidade na postura, formação continuada, articulação política na implantação de novos currículos em consonância com a realidade institucional e com os projetos políticos pedagógicos.

A formação continuada é um dos pilares para que a educação mude seu status de quantidade para qualidade. Nessas exigências, formar continuamente significa estar atento ao papel profissional que o educador tem, que vai além das práticas em sala de aula e se insere nas questões pertinentes à educação, o que abrange o currículo, a proposta pedagógica e o projeto político pedagógico, com vista à autonomia.

Para isto verificou-se que se torna imprescindível a mudança funcional do supervisor educacional, não cabendo mais a esta função um papel passivo e, sim uma postura de interlocutor, gestor do conhecimento, que delega mais autonomia, melhor comunicação, mais conhecimento do currículo, dos conteúdos, das necessidades educacionais e da realidade escolar na qual está inserido.

Referências bibliográficas

A EDUCAÇÃO vista pelos olhos do professor. *Revista Nova Escola*, São Paulo, n. 207, p. 32-39, nov. 2007.

ALONSO, Myrtes. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor, in: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org. e rev). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. cap. 7, p.167-181.

BRASIL. Lei n. 4024 de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico, in. GUIMARÃES, Ana Archangelo (org.). *O coordenador pedagógico e a educação continuada*. São Paulo: Loyola, 2002.

FALSARELLA, Ana Maria. *Formação continuada e prática de sala de aula: os efeitos da formação continuada na atuação do professor*. Campinas, SP: autores associados, 2004.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação, in: _____ (org. e rev.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003. cap. 11, p. 235-254.

GEGLIO, Paulo César. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço, in: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2008, p. 113-119.

LIBÂNEO, José Carlos. *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época; v.67).

_____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão, in. RANGEL, Mary (org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 8 ed. Campinas, SP: Papirus. 2008, p. 69-80.

MINAS GERAIS. Secretaria Estadual de educação. *Resolução nº 7.150*, Belo Horizonte, de 16 de junho de 1993.

NÓVOA, Antonio (coord.). *Os professores e sua formação*. 3 ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Leda Barbosa Mendes de. *Evolução histórica da supervisão escolar*. Belo Horizonte, MG, p. 7-12. Revista Pedagógica - CTE, maio/jun 1993.

ORSOLON, Luzia Angelina Marino. Trabalhar com as famílias: uma das tarefas da coordenação, in: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2001, p. 17-33.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Trad. Claudia Schilling. Porto alegre: Artmed Editora, 2002.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho (orgs.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 5 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

SAVIANI, Demerval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia, in: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org. e ver.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003, cap. 1, p.13-38.

SOUZA, Vera Lúcia Trevisan. O coordenador pedagógico e a constituição do grupo de professores, in: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. 5 ed. São Paulo: Loyola, 2001, p. 27-34.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. 3 ed. Campinas: Papirus, 1994.