

# Ações, Reflexões e Desafios na Formação do Pedagogo na Contemporaneidade

Denise Arina Francisco  
Eliane Cristina Araujo Schneider  
Organizadoras



# Ações, Reflexões e Desafios na Formação do Pedagogo na Contemporaneidade

Denise Arina Francisco  
Eliane Cristina Araujo Schneider  
Organizadoras



## AVISO IMPORTANTE

Este livro está em formato A4, portanto é possível imprimi-lo com total aproveitamento do papel. É possível também imprimir somente partes do texto, fazendo essa seleção nas opções de impressão.

As indicações de "avançar", "voltar", "capa", "prefácio", "expandir" e "sumário" são apenas elementos visuais e não aparecerão na impressão. Utilize-as para navegar pelo documento. Se preferir, utilize as teclas "Page Up" ou "Page Down" para retornar ou prosseguir.

Este aviso também não aparecerá na impressão.

Não desperdice papel, imprima somente se necessário. A natureza agradece.

PRESIDENTE DA ASPEUR  
Argemi Machado de Oliveira

REITOR DA FEEVALE  
Ramon Fernando da Cunha

PRÓ-REITORA DE ENSINO  
Inajara Vargas Ramos

PRÓ-REITOR DE PESQUISA,  
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO  
Cleber Cristiano Prodanov

PRÓ-REITOR DE PLANEJAMENTO  
E ADMINISTRAÇÃO  
Alexandre Zeni

PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E  
ASSUNTOS COMUNITÁRIOS  
Angelita Renck Gerhardt

COORDENAÇÃO EDITORIAL  
Inajara Vargas Ramos

EDITORA FEEVALE  
Celso Eduardo Stark  
Maurício Barth  
Camila da Costa  
Pablo Jaeger

EDITORAÇÃO ELETRÔNICA  
Pablo Jaeger

CAPA  
Celso Eduardo Stark e Pablo Jaeger

REVISÃO TEXTUAL  
Valéria Koch Barbosa

### DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

Centro Universitário Feevale, RS, Brasil  
Bibliotecária responsável: Susana Fernandes Pfarrius Ladeira – CRB 10/1484

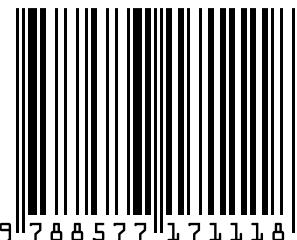
Ações, reflexões e desafios na formação do pedagogo na contemporaneidade [recurso eletrônico] / Denise Arina Francisco e Elaine Cristina Araújo Schneider (Organizadoras). – Novo Hamburgo: Feevale, 2010.  
100 p. ; il. ; 30 cm.

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-85-7717-111-8

1. Pedagogia. 2. Pedagogos - Formação. 3. Supervisão Escolar. 4. Pedagogia Empresarial. I. Francisco, Denise Arina. II. Schneider, Elaine Cristina Araújo.

CDU 37.013

ISBN 978-85-7717-111-8



© Editora Feevale – TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – É proibida a reprodução total ou parcial de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos do autor (Lei n.º 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

CENTRO UNIVERSITÁRIO FEEVALE  
Editora Feevale

Campus I: Av. Dr. Maurício Cardoso, 510 – CEP: 93510-250 – Hamburgo Velho – Novo Hamburgo – RS  
Campus II: RS 239, 2755 – CEP: 93352-000 – Vila Nova – Novo Hamburgo – RS  
Fone: (51) 3586.8800 – Homepage: [www.feevale.br](http://www.feevale.br) - E-mail: [editora@feevale.br](mailto:editora@feevale.br)

# SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	5
FORMAÇÃO DO PEDAGOGO O.E.: NOVAS IDENTIDADES FRENTE À REALIDADE ESCOLAR (Denise Arina Francisco & Dirce Hechler Herbertz).....	7
O CONSELHO DE CLASSE COMO POSSIBILIDADE DE QUALIFICAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM MEDIATIZADO PELO O.E. E S.E. (Dalila Inês Maldaner Backes & Luciane Varisco Focesi).....	18
O DIAGNÓSTICO COMO FERRAMENTA PARA INTERVENÇÃO NA SUPERVISÃO ESCOLAR (Eliane Cristina Araújo Schneider & Lucia Hugo Uczak).....	28
SUPERVISÃO ESCOLAR: DIFERENTES PAPÉIS AO LONGO DA TRAJETÓRIA (Lucia Hugo Uczak).....	38
CAMINHOS E OLHARES NA FORMAÇÃO/AÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO ESCOLAR (Eliane C. Araujo Schneider & Maria Elena Ferrão).....	56
A INTERFACE SUPERVISÃO ESCOLAR E PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA PRÁTICA MAIS HUMANITÁRIA (Luciana Ferreira da Silva).....	67
ESTUDO DE CASO. UM OLHAR MEDIADO PELAS JANELAS DA ALMA (Denise Arina Francisco & Cristiane Ramos Vieira).....	83
PEDAGOGIA EMPRESARIAL: CONCEPÇÕES E DESAFIOS (Andréa Novo Duarte & Sueli Maria Cabral).....	91

## PREFÁCIO

Da Grécia Antiga ao Século XXI, muito se trilhou na busca do reconhecimento da pedagogia como ciência de domínios e enfoques próprios. No decorrer desse percurso, vários cenários se constituíram e foram servindo como pano de fundo para que se desse o burilamento da identidade profissional do pedagogo. Do escravo que conduzia crianças ao *locus* do ensino até o docente da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, muito se teorizou e discutiu sobre qual seria, de fato, sua real identidade e seu conseqüente papel no processo educativo.

Falar em formação, base, identidade e realidade, sem explicitar o contexto sobre o qual estas se assentam, torna sem sentido toda e qualquer iniciativa em desenrolar o fio que conduz até o ponto em que se quer chegar. Discutir a formação do pedagogo, analisando-a e avaliando-a isoladamente não é possível, uma vez que os fatos histórico-sociais demandam um olhar que envolva o contexto mais amplo e, inclusive, a universidade como espaço de formação desse profissional. Não há como desconsiderar os planos político, econômico, social, cultural e até ideológico, que interferem, diretamente, nos processos formativos e, nesse caso mais especificamente, naqueles que se dão no emaranhado complexo que é o ensino superior brasileiro hoje, principalmente no que tange à formação de professores.

Não haverá educação básica de qualidade, se não houver educação superior de qualidade, posto que é na educação superior que se formam aqueles que promovem a educação básica (FRANCO apud CASTRO<sup>1</sup>, 2005, [s. n.]).

---

1 FRANCO, Edson. *A reforma da educação superior: alguns caminhos possíveis*. In: CASTRO, Cláudio de Moura; SCHWARTZMANN, Simon. *Reforma da educação superior: uma visão crítica*. Brasília: Funadesp, 2005.

O desafio a que se impõe esta obra, escrita a muitas mãos, é exatamente o de promover a reflexão sobre os desafios presentes no processo de formação de pedagogos na atualidade, considerando que há uma vasta gama de pedagogias circulando em nosso meio, cada qual com seu conjunto de verdades e especificidades. Para tanto, as autoras valem-se de um diversificado roteiro de estudos oriundos de suas práticas de sala de aula, cuja abordagem abarca desde a formação do pedagogo escolar, seja este um orientador educacional, um supervisor ou um gestor escolar, até o campo organizacional com o qual o pedagogo empresarial dialoga, discutindo, com propriedade, as ferramentas de trabalho que tem à sua disposição, bem como a necessária interface com outras áreas de conhecimento, para que essa formação promova uma atuação profissional consoante a realidade educacional da contemporaneidade.

Uma boa e instigante leitura a todos!

Inajara Vargas Ramos<sup>2</sup>

---

2 Pró-Reitora de Ensino do Centro Universitário Feevale.

# FORMAÇÃO DO PEDAGOGO O.E.: NOVAS IDENTIDADES FRENTE À REALIDADE ESCOLAR

Denise Arina Francisco<sup>1</sup>  
Dirce Hechler Herbertz<sup>2</sup>

O contexto educacional brasileiro sofreu alterações impactantes a partir da promulgação nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394/96, o que abrangeu alterações nos modos de pensar a educação e que merece atenção especial por parte das instituições formadoras. Outra alteração legislativa que atinge diretamente a formação do Pedagogo remete às reformulações advindas das Novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia<sup>3</sup>, promulgadas em 15 de maio de 2006, que modificaram o foco, reestruturando o viés de atuação do profissional, focando a formação para a atuação docente, não mais especificando, como outrora, a formação do Pedagogo.

Ao assegurar a formação de professores nos cursos de Pedagogia para atuar na Educação Infantil e no primeiro Ciclo do Ensino Fundamental,

---

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); formação em Pedagogia Orientação Escolar (PUC); especialista em Supervisão Escolar pela Faculdade Portoalegrense (FAPA); especialista em Psicologia Escolar pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC); formação em Educação Infantil pelo Instituto de Educação Flores da Cunha (IE). Professora Universitária nos Cursos de Pedagogia e Normal Superior do Centro Universitário Feevale (Feevale). Membro do Conselho Editorial da Revista Prospectiva - Revista de Orientação Educacional - e Diretora de Planejamento da Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul (AOERGS); professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS.

2 Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Centro Universitário La Salle (La Salle); especialista em Educação Psicomotora: Psicomotricidade Relacional pelo Centro Universitário La Salle (La Salle); formação em Pedagogia – Habilitação Orientação Educacional pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Professora Universitária dos Cursos de Pedagogia, Normal Superior, Programa Especial de Formação Pedagógica para Docentes e do Curso de Pós-graduação em Educação: Especialização em Psicopedagogia – Abordagem Clínica e Institucional do Centro Universitário Feevale (Feevale).

3 Art. 2º As Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia aplicam-se à formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e 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 conhecimentos pedagógicos.

há uma compensação à lacuna estabelecida pela LDB 9394/96 quanto à descaracterização, no que concernia à formação e à área de atuação desses profissionais, porém institui uma formação que direciona a atuação docente, quase que relegando a segundo plano as habilitações, como a Orientação Educacional, a Administração e a Supervisão Escolar.

Conforme a legislação:

Art. 14. A Licenciatura em Pedagogia, nos termos dos Pareceres CNE/CP 5/2005 e 3/2006 e desta Resolução, assegura a formação de profissionais da educação prevista no art. 64, em conformidade com o inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96.

§ 1º Esta formação profissional também poderá ser realizada em cursos de pós-graduação, especialmente estruturados para este fim e abertos a todos os licenciados.

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96. (Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11).

A LDB 9394/96, no Artigo 64, menciona que “a formação de profissionais de educação para 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 a base comum nacional”. Nesse sentido, apesar de as resoluções afirmarem que as habilitações específicas continuam a ser ofertadas, é quase inócuo o tratamento dispensado a estas e ao investimento na sua qualidade, uma vez que não preveem questões basilares mínimas para o exercício profissional consciente e consistente. Um curso de graduação que se mantém com a mesma carga horária e redimensiona crescendo a formação docente, certamente não dará conta de potencializar as especificidades do ensino, tornando-se um curso generalista. Há que se ter cuidado para que, na ânsia do cumprimento das novas Diretrizes, os futuros profissionais não sejam formados apenas com noções sobre supervisão escolar, gestão educacional, gestão escolar, sem falar da Orientação Educacional, que se configura como profissão regulamentada por Lei<sup>4</sup> e que requer quesitos específicos, nada aligeirados, para que se tenha uma boa formação.

---

4 Regulamenta a Lei nº 5564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de Orientador Educacional. (D.O. de 27.9.1973) – (Revista Prospectiva nº 1, p. 33).



A instituição escolar não é constituída apenas pela organização de salas de aula, mas é um sistema complexo que envolve especialistas nas mais diversas áreas, para que, congruentemente, qualifiquem o ensino. A complexidade requer especificação, sem que esta seja entendida por 'guetização', ou nicho de saber específico, mas que o diferencial de cada profissional contribua no objetivo maior, que é atuar na formação de cidadãos de fato. Como mencionado no *slogan* da Associação dos Orientadores Educacionais do Rio Grande do Sul — AOERGS —, "Escola de qualidade tem Orientador Educacional". Dessa forma, para se ter qualidade, é necessário investir, objetivando que haja profissionais capacitados a atuar com alunos, pais, docentes e comunidade escolar, bem como ter base de apoio para o professor que, ao se ocupar com as questões pedagógicas específicas de seu fazer cotidiano de sala de aula, se sinta apoiado e incentivado em suas demandas e seus projetos. Essa postura rompe com o paradigma tecnicista, em que os processos de fragmentação do conhecimento criaram retrógradas hierarquias, posto que, na contemporaneidade, as instituições escolares têm como pilar alicerçador de suas práticas a gestão democrática, citada na própria LDB 9394/96.

A partir da participação efetiva de toda a comunidade escolar nas questões pertinentes à escola, tanto docentes, como alunos, pais e equipe diretiva constroem o seu Projeto Político-pedagógico e seus Regimentos, forma esta que oportuniza a discussão e a descentralização do poder. Dessa maneira, considerar os docentes como meros executores é desconsiderar sua capacidade de participação na tomada de decisões na escola.

Demais alterações nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Pedagogia remetem, dentre outras coisas, à carga horária dos Estágios Supervisionados e à Prática de Ensino nas Licenciaturas. Diante dessa realidade, o Estágio e a Prática de Ensino passam a ser incorporados ao Currículo não mais como atividade final, mas como espaço de aliar teoria e prática numa relação constante entre academia e realidade escolar, na construção da identidade de Pedagogo ao longo do curso de formação.

Essas modificações refletem a necessidade de agir frente à situação limítrofe na qual se encontra a humanidade. A área da Educação, como integrante desse todo, busca romper com os preceitos historicamente arraigados que a constituíram, reconhecendo-os como limitados. Dessa forma, a graduação não pode se contentar com a mera transmissão de verdades absolutas, prontas e referendadas pelo cientificismo, há que se romper com esse *modus operandi*, para lidar com as questões de mundo atuais de maneira complexa, como verdadeiramente são.

A discussão do que é fundamental à formação docente ultrapassa as barreiras territoriais e passa a ser uma preocupação global, é preciso, pois, criar uma nova cultura da formação docente, em que as instituições formadoras tenham como objetivo não somente a transmissão de conhecimento, mas a preocupação maior em oportunizar espaços de investigação 'da e na vida' concreta, real. A Universidade como *locus* institucional destinado à formação tem o compromisso de ir além da informação, lidar na lógica do que denomina Rojo (2003) 'cultura universitária'.

[...] la que sabe discernir lo substancial de lo accesorio, lo permanente de lo accidental, de lo snob, de la moda pasajera. [...] La función de la Universidad consiste, por eso, en construir destruyendo; en afirmar, negando; en presentar sistemas de ideas con sentido, en edificar teorías con los materiales que aparecen a veces despreciados y semiolvidados, a veces, deslumbrantes y novedosos. La Universidad ni se conforma con un servilismo al pragmatismo de la creación de empleo ni se aleja dela entorno al que tiene que presentar síntesis renovadoras que miran a largo plazo, sin depreciar la satisfacción de lo urgente, pero valioso (ROJO, 2003, p. 40-41).

Com as novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Pedagogia, a inserção das acadêmicas nas escolas, desde o início do curso, integrada ao componente curricular, significou um avanço qualificador na formação acadêmico-profissional.

Vivenciar o estágio, em todos os seus meandros e suas peculiaridades, remete a uma postura reflexiva, uma vez que este ocorre ao longo do curso, rompendo com a lógica de estágio apenas ao final do processo, em que, seguindo nos moldes da formação pautada na racionalidade técnica, o principal não recaia na articulação dialética da teoria e da prática.

O estágio assume um *status* de campo de conhecimento, o que, para Pimenta e Lima (2004), significa que "[...] se produz na interação entre os cursos de formação e o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas, o estágio pode se constituir em uma atividade de pesquisa" (p. 29).

A proposta de Seminário, interdisciplinar à teoria<sup>5</sup>, oportuniza momentos de aprofundamento teórico e discussão acerca de temas relevantes e peculiares à área de estágio, aqui, em específico, a Orientação Educacional, em que o(a) acadêmico(a), ao conhecer

5 Conforme Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Feevale (Novo Hamburgo/RS), em que as disciplinas práticas são alicerçadas interdisciplinarmente a uma disciplina teórica de suporte.

aprofundadamente o contexto escolar, a partir dos Seminários de Pesquisa e Planejamento em Orientação Educacional I, II e III, tem condições de conhecer e identificar, através de Diagnóstico Institucional, os focos de atuação mais adequados às necessidades da realidade escolar de estágio.

A perspectiva de formação pautada no eixo articulador entre teoria e prática, através da ação-reflexão-ação, dá-se a todo o momento, uma vez que há o acompanhamento das acadêmicas pelas professoras de Seminário e teoria na instituição formadora.

O objetivo de romper com o caráter meramente instrumental vinculado à racionalidade técnica é sobrepujado quando o(a) acadêmico(a) se depara com o momento de organizar a proposta de intervenção. Estar vivenciando deve ser entendido como momento de apurar o olhar investigativo frente ao instituído, é duvidar das certezas, enfrentar o desconhecido, apostar na mudança e, acima de tudo, momento de aprendizagem, pois tratar o Estágio “como campo do conhecimento significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico e visa superar a sua tradicional redução a atividade prática instrumental” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 29).

O estágio, a partir dessa premissa, é entendido como espaço de investigação pautado na realidade/necessidade escolar, vai além da observação para uma postura ativa de enfrentamento e busca de alternativas para a construção de possibilidades de intervenção junto a seus atores, os profissionais da escola de estágio.

Considerando o que está subjacente ao contexto escolar e objetivando a qualificação do processo de ensino e aprendizagem é que são pensadas e articuladas as ações de intervenção. Ações essas elaboradas conjuntamente entre docente e acadêmica, conforme o foco/temática diagnosticado.

As temáticas de intervenção desenvolvidas nas escolas de Educação Básica retratam o ‘momento’ que cada escola vive. Portanto, não são restritas a uma área específica.

Há espaços escolares em que as acadêmicas intervêm e auxiliam na reestruturação do Projeto Político-pedagógico, atuando, então, diretamente com o corpo docente, redimensionando, assim, a proposta pedagógica e o fazer docente. Ainda nessa temática de trabalho com docentes, há uma demanda, por vezes, de desenvolver práticas que visam a qualificar as relações interpessoais entre o coletivo de toda a escola, pois se entende que essa seja a mola mestra que desencadeará um clima organizacional favorável no que tange ao respeito mútuo, à solidariedade, ao companheirismo, à compreensão, à cidadania e à

responsabilidade social e ambiental e, especificamente, à qualidade da ação pedagógica.

Nesse sentido, o corpo discente pode se considerar, direta e indiretamente, contemplado e sentir-se-á envolvido no processo da vivência de princípios e valores, primando pela qualidade do ensino e da aprendizagem.

No campo discente, os acadêmicos também se sentirão desafiados, pois ele apresenta uma complexidade, a qual requer uma análise sócio-cultural profunda para se adentrar no mundo do aluno, buscando sentir os seus anseios nesse mundo de incertezas, de provisoriedade, do descartável e, com base nisso, criar um novo processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se vivem os avanços tecnológicos em que a mídia, principalmente a Internet, tem um valor significativo na vida dos humanos, a qual, ao mesmo tempo em que encurta distâncias, afasta os sujeitos de seus convívios e suas relações.

Contudo, há que se pensar numa prática que desenvolva um projeto pedagógico vivo e, conseqüentemente, exige com que a ação do Orientador Educacional esteja vinculada à demanda da contemporaneidade.

## REVISITANDO A HISTÓRIA DA O.E.

A história da Orientação Educacional leva a refletir sobre as práticas desenvolvidas e vivenciadas pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia – Habilitação Orientação Educacional - em seus estágios nas escolas de Educação Básica.

Os vários períodos pelos quais passou esse profissional, no Brasil, marcaram sua história e, em cada um deles, recebeu um enfoque específico. O Período Implementador (1920 – 1941) deliberava uma prática relacionada à Orientação Profissional, preconizando a vocação e a profissão que o jovem possivelmente seguiria. Essa prática tinha forte influência pela criação dos cursos profissionalizantes da época.

O Período Institucional (1942 – 1960) fortaleceu e regulamentou a Orientação Educacional através da Lei 5.564/68. Sua prática era instituída com perfil disciplinador, atendo-se a atendimentos de gabinete aos alunos considerados “problema”.

Denominado como período Transformador (1961 – 1970), a ação do Orientador Educacional expandiu-se, através da implementação e do dimensionamento de eventos como: congressos, seminários,

encontros, onde os aspectos psicológicos ganharam espaço. Já no Período Disciplinador (1971 – 1980), a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 determinou a obrigatoriedade da Orientação Educacional nas escolas de 1º e 2º Graus, consideradas hoje de Ensino Fundamental e Médio, bem como o aconselhamento vocacional. Ganhou força o caráter psicologizante da Orientação Educacional.

A década de 80 foi marcada pelo Período Questionador, pois a prática dos Orientadores Educacionais foi fortemente inquirida quanto à sua atuação em busca de estreitar os aspectos pedagógicos, relacionando e valorizando a realidade do aluno no espaço escolar, como também a formação dos profissionais da Orientação Educacional. Grinspun (2006) define-o dizendo:

[...] uma série de eventos da classe que começa a buscar uma identidade para o orientador, assim como um referencial que atendesse as suas reais necessidades, dentro do contexto mais *democrático* que o país começava a viver. O Orientador queria trabalhar com o aluno como um sujeito histórico, crítico social. [...] A questão da escola como reprodutora do sistema social começou a ter uma repercussão muito grande em nossa realidade, e a Escola passou a ser questionada quanto aos seus objetivos e propósitos. A exclusão social ganha espaço em termos de discussão e reflexão (p. 27).

No período Orientador, que se inicia a partir da década de 90, a Orientação Educacional volta-se a um foco peculiar no qual a preocupação é a “construção” da cidadania em todos seus preâmbulos, seguido de muitas inquietações e questionamentos em relação ao futuro desse profissional diante do mercado de trabalho e de novas legislações.

Isso nos mostra que a Orientação Educacional, no Brasil, caracterizou-se conforme o contexto de cada época. Por isso, a atuação do Orientador Educacional, hoje, precisa se caracterizar e constituir-se no que é fundamental na escola, o dimensionamento do currículo, do ensinar e do aprender, bem como as relações decorrentes de ambos.

A Orientação, hoje, caracteriza-se por um trabalho muito mais abrangente, no sentido de sua dimensão pedagógica. Possui caráter mediador junto aos demais educadores, atuando com todos os protagonistas da escola no resgate de uma ação mais efetiva e de uma educação com a formação da cidadania dos alunos, considerando, em especial, o caráter da formação da subjetividade. Da ênfase anterior à orientação individual, reforça-se, hoje, o enfoque coletivo sem, entretanto, perder

de vista que esse coletivo é composto por pessoas, que devem pensar e agir a partir de questões contextuais, envolvendo tanto contradições e conflitos, como realizações bem-sucedidas. Busca-se conhecer a realidade e transformá-la para que seja mais justa e humana (GRINSPUN, 2006, p. 31).

## VIVENCIANDO A ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL: PRÁTICA DE ENSINO

Buscamos constatar como acontece a ação desse especialista, realizando uma pesquisa com uma representatividade de sete acadêmicas formandas do segundo semestre de 2008 do Curso de Pedagogia da habilitação Orientação Educacional do Centro Universitário Feevale, sendo que retornaram apenas quatro questionários. Analisamos, então, como circulam os Orientadores Educacionais e quais práticas se realizam nas escolas de Educação Básica. A pesquisa baseou-se num questionário aberto sobre a formação e a função do especialista, as ações do Orientador Educacional observadas, quais facilidades e dificuldades encontradas pelas acadêmicas nas escolas e as temáticas desenvolvidas durante o estágio.

Primeiramente, observamos que são poucas as escolas que têm o profissional da Orientação Educacional presente e atuante em seu espaço escolar. Ou ainda, por vezes, há profissionais que atuam na área sem a formação específica. O relato de uma acadêmica evidencia o que abordamos anteriormente. *“Trabalhar com aluno não é tão simples como parece. Vai muito além do que apenas conversar, é compreender e agir em relação à situação. A formação dá suporte teórico necessário para compreender as atitudes deles. Claro que aprendemos também na prática, mas para chegar nela precisamos da fundamentação teórica, pois só ela pode respaldar nossos procedimentos frente a determinadas situações” (A1<sup>6</sup>).*

Em relação à função que o Orientador Educacional exerce nas instituições de ensino, percebemos que o profissional que tem formação adequada restringe sua ação, realizando questões meramente burocráticas e administrativas, desviando seu foco de trabalho. *“Vejo que em muitas escolas o orientador (quando tem) exerce outras funções não pertencentes a ela, desviando o seu foco de trabalho. O papel do Orientador é tão ou*

6 O texto grifado refere-se ao relato da acadêmica participante da pesquisa. As acadêmicas foram identificadas por números, conforme segue ao longo do texto.

*mais importante do que o do administrador ou mesmo professor” (A2). Questionamos, portanto, o que leva o profissional da Orientação Educacional a desviar, dessa forma, o seu foco de ação? Que princípios norteiam o fazer desse Orientador Educacional?*

Portanto, presumimos que essa é uma das dificuldades encontradas pelos acadêmicos nos estágios, pois eles sentem a necessidade de experiências vivenciais do cotidiano da ação do Orientador Educacional, relacionando-as com as teorias trabalhadas no Curso. Isso fica evidenciado no relato a seguir. *“Uma das dificuldades encontradas foi a não-presença do Orientador Educacional no grupo docente de algumas escolas ou, quando encontrada, realizando tarefas que não são pertencentes a sua função. É difícil, pois na verdade o que precisamos é a experiência, e tudo fica mais prático quando conseguimos acompanhar um trabalho na prática” (A3).*

Por um lado, as escolas abrem suas portas para estagiários e os aceitam com receptividade, o que favorece consideravelmente a sua inserção no contexto escolar, por outro lado, também é deflagrada a necessidade e a carência desse profissional no âmbito escolar.

Essa abertura proporciona aos alunos da educação básica realizar atividades diferenciadas propostas pelos estagiários, demonstrando que o desejo de trabalhar temáticas vai ao encontro de suas expectativas e seus interesses. Conforme relato acadêmico, *“os alunos querem atividades diferenciadas e não simplesmente só sala de aula” (A4).* Esses espaços de debate remetem à reflexão e à análise de temas pelos quais crianças e os adolescentes anseiam, despertando a sua curiosidade. Ao mesmo tempo, contribuem para a formação pessoal e o ressignificar das ações como sujeito de sua própria história.

A função da escola é possibilitar a promoção do desenvolvimento dos sujeitos, auxiliando-os na construção de sua autonomia, a fim de que possam enfrentar as diversas situações que o cotidiano lhes apresenta.

A realidade histórica e a realidade social em que os protagonistas da escola vivem, em especial o aluno, revela-se e oculta-se no cotidiano, onde um sistema de representações o traduz sob diferenciadas formas: a desejável, a possível, a idealizada, a do 'faz-de-conta'. O Orientador faz a análise, junto com todos os protagonistas desse cotidiano, para que se tenha, tanto quanto possível, uma visão mais objetiva do que ocorre nesse dia-a-dia. Se a Orientação deve estar compromissada com o Projeto Político-Pedagógico da escola, a forma de melhor atuar nele, garantindo a qualidade, é conhecer sua cotidianidade (GRINSPUN, 2006, p. 59).

Nessa realidade, a função do Orientador Educacional é refletir, juntamente com o corpo docente, sobre as relações de ensino e aprendizagem, identificando e redimensionando a prática docente, a fim de garantir a construção do conhecimento dos alunos, cuja dimensão Grinspun (2006) aponta como o principal papel do Orientador Educacional:

[...] será ajudar o aluno na formação de uma cidadania crítica, e a escola, na organização e realização de seu projeto pedagógico. Isso significa ajudar nosso aluno '*por inteiro*': com utopias, desejos e paixões. A escola, com toda sua teia de relações, constitui o eixo dessa área da Orientação, isto é, a Orientação trabalha na escola em favor da cidadania, não criando um *serviço de orientação* para atender os excluídos (do conhecimento, do comportamento, dos procedimentos), mas para entendê-los, através das relações que ocorrem (poder/saber, fazer/saber) na instituição Escola (p. 33).

Dessa forma, considera-se e valoriza-se o sujeito como agente de sua própria história. História essa que não exclui sua cultura e o contexto social no qual está inserido e que contribui no processo de construção de sua autonomia.

Muitos, portanto, são os desafios que a realidade escolar apresenta, a qual precisa ser reavaliada e repensada continuamente. As experiências trazidas pelos acadêmicos levam-nos a refletir sobre o contexto escolar atual. E mostram que a prática de uma escola/educador que se insira na realidade, levando em conta o aluno como um todo, é um objetivo ainda almejado.

Por outro lado, à medida que os cursos formadores sofrem mutações em sua estrutura, tendo o seu foco voltado a atender as necessidades do mundo contemporâneo, no qual o aluno/acadêmico está inserido, levam-nos a termos uma perspectiva positiva e de muitos desafios nesse processo formativo.

Portanto, a educação está sempre em desenvolvimento, pois a prática educacional se constrói a partir das vivências dos seus agentes, os alunos, e, agregada a outros saberes, outros fazeres surgem, novas concepções para a formação do sujeito/aluno na sua dimensão de cidadão.



## REFERÊNCIAS

GRINSPUN, Mirian P. S. **A Orientação Educacional:** Conflito de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p. 11.

ROJO, Martín Rodríguez. **El componente educativo en el rol Del profesor universitario.** In: TIBALLI, Elianda F. Arantes. CHAVES, Sandramara Matias. (orgs.). Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia do Centro Universitário Feevale, Novo Hamburgo, RS, 2005.

# O CONSELHO DE CLASSE COMO POSSIBILIDADE DE QUALIFICAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM MEDIATIZADO PELO O.E.<sup>1</sup> E S.E.<sup>2</sup>

Dalila Inês Maldaner Backes<sup>3</sup>

Luciane Varisco Focesi<sup>4</sup>

## INICIANDO A REFLEXÃO

Este artigo tem como objetivo abordar a importância da ação integrada entre a Orientação Educacional e a Supervisão Escolar, como possibilidade de contribuir na qualificação da prática do Conselho de Classe como um espaço de ressignificação da ação pedagógica.

Refletir sobre a ação pedagógica sempre é um desafio, a considerar que nesse momento é que podemos fazer realmente uma avaliação das práticas escolares, repensando seus reais significados. Nesse sentido, conforme Hoffmann (2005, p. 13), "reconstruir as práticas avaliativas sem discutir o significado desse processo é como preparar as malas sem saber o destino da viagem".

Trata-se então de entender o processo avaliativo concomitantemente ao desenvolvimento das aprendizagens dos alunos, ou seja, os métodos

---

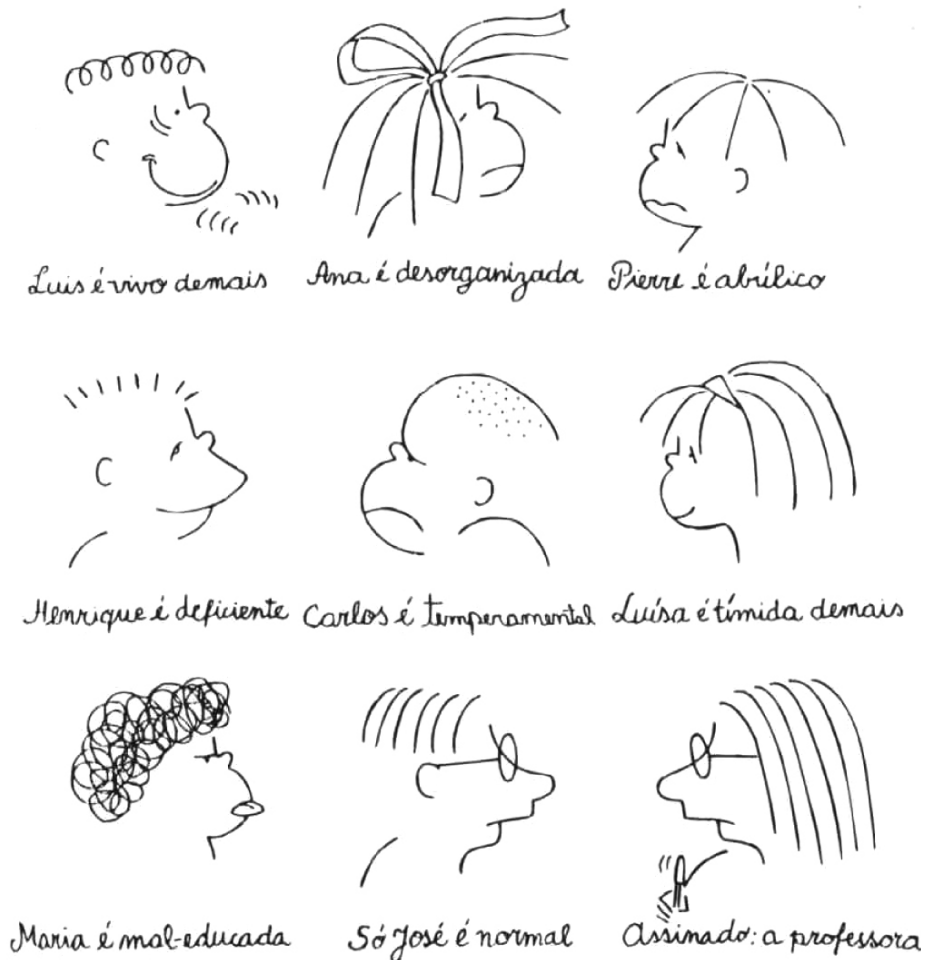
1 Orientador Educacional.

2 Supervisor Escolar.

3 Pedagoga - Habilitação em Supervisão Escolar, psicopedagoga, mestre em Educação pela UFRGS, professora do curso de Pedagogia da Feevale.

4 Pedagoga - Habilitação em Orientação Educacional, psicopedagoga e professora dos cursos de Pedagogia, Normal Superior e Psicopedagogia da Feevale.

e os instrumentos de avaliação estão fundamentados nas concepções de sociedade, homem, educação, aprendizagem de cada sujeito envolvido nesse processo. Dessa forma, segundo Hoffmann (2005, p. 14), “[...] o processo avaliativo é sempre de caráter singular [...]”. Considerando esse aspecto de singularidade no processo de aprendizagem, logo, de avaliação, é que podemos refletir acerca da ilustração de Tonucci (1997, p. 148) sobre a real função da avaliação no processo ensino-aprendizagem.



**Figura 1**  
Fonte: tonucci, 1997

Portanto, o processo de avaliação somente encontrará sentido, se estiver atravessado pela reflexão sobre a produção do fracasso/sucesso escolar no processo de inclusão/exclusão social.

Entendendo que toda avaliação é um instrumento de controle é que lançamos mão da importante intervenção do O.E. e do S.E., no decorrer da ação docente, considerando a necessidade de exercitarmos uma avaliação como prática de investigação. Como afirma Esteban (2000, p. 25), cabe ao professor “[...] investigar sua própria prática para formular ‘respostas possíveis’ aos problemas urgentes [...]”.

Para referendar ainda mais o entendimento de que avaliação abrange uma ação ampla no cotidiano escolar, envolvendo planejamento, ação e reflexão da prática, cabe a ilustração de Quino, (2002, p. 15), que, de maneira muito adequada, expressa isso.



Figura 2  
Fonte: QUINO, 2002

## A MEDIAÇÃO DO O.E. E DO S.E. NO PROCESSO AVALIATIVO: O CONSELHO DE CLASSE COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE REFLEXÃO

A ação integrada do O.E. e do S.E., como uma equipe técnico-administrativa, tem como função precípua coordenar e orientar todos os esforços para que a escola, como um todo, produza os melhores resultados possíveis no sentido do atendimento às necessidades dos alunos e da promoção de seu desenvolvimento.

A especialidade no campo educacional somente faz sentido na medida em que a área básica não é perdida de vista. A especificidade da Orientação e da Supervisão (e também da Administração) Educacionais é apenas a divisão no plano da educação.

Cabe destacar que tanto o O.E. quanto o S.E. são, antes de tudo, educadores e a finalidade de toda e qualquer ação supervisora e orientadora é educativa. É certo o que tão sabiamente Paulo Freire destaca como princípio, ou seja, **não existe neutralidade na educação** e, dessa maneira, a ação integrada do O.E. e do S.E., por mais subjetiva que seja, é sempre uma opção e, nessa situação, que seja por uma educação que respeite as singularidades e aposte nas possibilidades dos alunos.

Partindo da condição comum de educadores, cada um desempenha tarefas específicas, capacitado pela habilitação específica, cujo sentido é dado pelos fins comuns, ou seja, a aprendizagem.

O que distingue as ações dos especialistas que atuam na escola são os meios, que ganham sentido por convergirem para um mesmo fim, ou seja, a aprendizagem do aluno. A contribuição de cada um reside na especificidade técnica da administração, da supervisão, da orientação. Em razão disso, compreende-se que existem princípios específicos do S.E. e do O.E., a saber:

#### Princípios da Supervisão Escolar

- Coordenação do processo de construção do projeto político-pedagógico da escola e do currículo escolar.
- Ênfase na ação do coletivo, através das ações que objetivem a articulação dos educadores com as famílias e a comunidade, criando processos de integração com a escola.
- Acompanhamento ao planejamento através de uma postura de ação-reflexão-ação das atividades pedagógicas.
- Assegurar processo de avaliação da aprendizagem escolar e a recuperação dos alunos com menor rendimento, em colaboração com todos os segmentos da Comunidade Escolar, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade de ensino.
- Promoção de atividades de estudo e pesquisa na área educacional, estimulando o espírito de investigação e a criatividade dos profissionais da educação.

#### Princípios da Orientação Educacional

- Articulação das atividades pedagógicas de forma a privilegiar a dimensão e a aprendizagem efetiva de todos os envolvidos no processo educativo, diagnosticando a realidade do aluno, para redirecionar, permanentemente, o currículo.
- Ênfase no trabalho com o coletivo na prevenção das dificuldades de aprendizagem e para a permanência do aluno na escola - desenvolvimento moral e intelectual.
- Articulação dos diferentes segmentos da comunidade escolar.
- Mediação de situações, favorecendo que se estabeleça um substancial vínculo de relacionamento entre aluno e professor, auxiliando, assim, no processo de aprendizagem.
- Atuação numa perspectiva de formação da e para a autonomia.

Logo, o trabalho da Orientação e da Supervisão, comprometido com a mudança, deve partir de onde o sujeito está e não de onde se considera que eventualmente *deveria* estar. E, para tanto, é preciso ter um planejamento de ações específicas e integradas com os demais setores da escola.

Dessa forma, a Orientação e a Supervisão vêm assumindo cada vez mais sua ação a partir da mediação e da interlocução na construção do Projeto Político-pedagógico, em reuniões pedagógicas, conselhos de classe, instrumentos esses que vão sistematizando a ação educativa, buscando uma educação de qualidade a todos.

Complexa a tarefa de mediar esses processos de intensa aprendizagem, que ora desafia o O.E. e o S.E.. Corroborando com essa ideia, Vasconcellos (2004) afirma que “as mudanças são difíceis, mas não impossíveis, principalmente quando existe um grupo organizado”.

Neste texto, propomo-nos a tecer considerações a partir de um desses instrumentos: o Conselho de Classe, como possibilidade do pensar coletivo sobre o trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido. Portanto, o Conselho de Classe, segundo Dalben (2004, p. 31):

[...] é um órgão colegiado, presente na organização da escola, em que os vários professores das diversas disciplinas, juntamente com os coordenadores pedagógicos, ou mesmo supervisores e orientadores educacionais, reúnem-se para refletir e avaliar o desempenho pedagógico dos alunos [...].

Segundo a mesma autora, o conselho de classe apresenta algumas características básicas que o diferenciam de outros órgãos colegiados, centrando-se no desenvolvimento do projeto político-pedagógico, uma vez que a “[...] forma de participação é direta, efetiva e entrelaçada dos profissionais que atuam no processo pedagógico”, tem como referencia uma “[...] organização interdisciplinar” cujo foco de discussão é a avaliação escolar (DALBEN, 2004, p. 31).

Nessa perspectiva, o conselho de classe busca qualificar o processo avaliativo e legitimar esse espaço como *locus* privilegiado de aglutinar diferentes pontos de vista, comprometendo todos: professores, alunos, pais e equipe pedagógica, pois, através do diálogo, pode-se refletir sobre as diferentes concepções, buscando a convergência de um trabalho efetivamente coletivo.

O momento do conselho de classe possibilita a análise e a discussão do processo de trabalho realizado em sala de aula, no qual o professor expõe como o aluno está aprendendo, suas possibilidades e dificuldades, mas, ao mesmo tempo, a sua própria prática docente é objeto de reflexão. Consideramos assim que, nesse viés, a mediação do O.E. e do

S.E. é imprescindível, para que esse momento represente uma forma de qualificação do trabalho pedagógico, uma vez que:

[...] as possibilidades de participação efetiva e entrelaçada, pela análise direta de questões vividas cotidianamente pelos diferentes profissionais na sala de aula e na escola, permitem que se desenvolva o processo educativo de reflexão e discussão coletiva sobre o fazer de toda a escola, permitindo um olhar de conjunto e a percepção da dinâmica de construção do projeto pedagógico em curso (DALBEN, 2004, p. 32).

A forma como está organizado o conhecimento escolar no ensino brasileiro, ou seja, dividido em disciplinas diversas em tempos e espaço definidos, favorece a fragmentação e impossibilita, muitas vezes, a integração entre os profissionais das diferentes áreas do conhecimento. A figura ao lado mostra, de maneira clara, essa organização, a qual, na escola, é tão discutida, pensando-se de que forma poderia ser rompida na prática pedagógica, pois a hierarquização das diversas disciplinas se manifesta tanto no tempo que se destina a cada uma, bem como no peso que tais disciplinas têm na avaliação e na seleção dos alunos.

A partir das experiências como O.E. e S.E., podemos afirmar que o Conselho de Classe é um dos poucos espaços que favorece o diálogo e a discussão dos processos pedagógicos, ou seja, dos processos de ensino e de aprendizagem de forma integrada. Ele promove uma rede de relações entre os diversos profissionais da escola, permitindo a integração entre conteúdos, entre turnos e turmas nos ciclos ou nas séries. Logo, é espaço interdisciplinar de estudo e tomada de decisões sobre o trabalho pedagógico. Portanto, o papel do O.E. e do S.E. é de articulador do trabalho docente, congregando as diversas percepções dos profissionais sobre o aluno com o qual trabalham na tentativa de obter uma visão de totalidade.

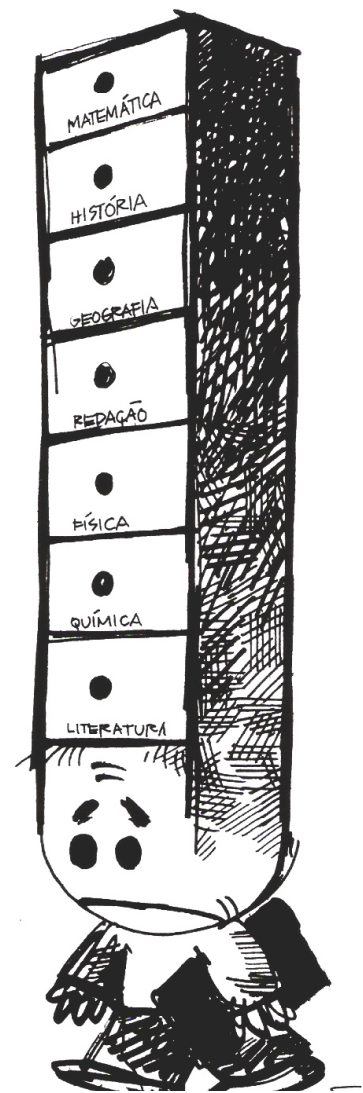


Figura 3  
Fonte: HARPER, 2006

Destarte, o O.E. e o S.E. têm no processo avaliativo uma das suas funções estruturantes, “[...] na medida em que ajuda a localizar os pontos em que precisamos melhorar, os aspectos nos quais precisamos investir nossas energias para corrigir rotas e avanços na direção desejada” (VASCONCELLOS, 2002, p. 103), ou seja, do projeto político-pedagógico da instituição. Cabe a esses profissionais problematizarem a realidade vivenciada, buscando através de um “[...] trabalho coletivo caminhos e alternativas em direção à construção de uma cultura avaliativa que rime com diversidade, acompanhamento crítico, sinalizadores para e nas ações” (BATISTA, 2006, p. 115). Uma cultura avaliativa que permita pensar de uma outra forma, desarmar preconceitos, instituir a dúvida que proporciona a reflexão e a mudança da prática pedagógica.

## CONSELHO DE CLASSE: UMA REFLEXÃO DA PRÁTICA

A partir da nossa experiência como O.E. e S.E., desenvolveremos, a seguir, algumas possibilidades de encaminhamento do conselho de classe como um espaço de participação dos professores, alunos e pais num contínuo processo de mudança, em que o “conselho de classe vincula-se ao processo de avaliação como responsabilidade coletiva” (SILVA, 2006, p. 87).

Garantir que a avaliação seja um processo contínuo no espaço escolar exige organizar estratégias, em que todos que estão envolvidos possam avaliar as relações com a aprendizagem. Dessa maneira, cabe ao O.E. e ao S.E. planejar momentos em que se possa dialogar sobre a prática pedagógica e as aprendizagens que acontecem na escola. Para que a reflexão sobre a prática faça parte do cotidiano escolar, é preciso sistematizar momentos nos quais o professor pense em suas aulas como mecanismos de aprendizagem.

Cabe, então, oportunizar momentos em que os professores e os alunos possam se autoavaliar, ou seja, privilegiar espaços no currículo escolar, elaborando diferentes instrumentos para que toda a comunidade se envolva no processo avaliativo, com vistas à qualificação do processo ensino-aprendizagem. A transformação no processo de avaliação exige a reconstrução de um novo olhar e, conforme Esteban (2000, p. 27), “neste processo é fundamental: olhar atentamente para as pequenas histórias do nosso cotidiano, refletir sobre elas, contá-las aos outros, compartilhar o espanto e admiração, as dúvidas, certezas e surpresas”.



Foi nessa perspectiva que, como equipe pedagógica responsável por dinamizar o processo avaliativo, percebemos o quão necessário se faz agendar encontros com alunos e, em outros momentos, com professores, com o propósito de sensibilizá-los. Como exemplo disso, propusemos colocar-se como alunos e professor da turma y, relatando seus sentimentos, suas dúvidas, angústias, conquistas, através da frase “Eu, aluno da turma y, me sinto...” e “Eu, professor da turma y, me sinto...” . Esses dados foram coletados pela orientadora educacional, objetivando uma leitura da realidade, “para tomada de consciência de [...] necessidades, limitações e possibilidades, para o planejamento de ações apropriadas” (DALBEN, 2004, p. 78), conferindo ao colegiado do conselho de classe a co-responsabilidade no encaminhamento de propostas que atendam as necessidades elencadas.

Nessa perspectiva, a função do O.E. e do S.E. é organizar os registros dessa prática reflexiva, a partir de instrumentos que acompanhem as aprendizagens dos alunos, bem como a sistematização de uma proposta coletiva dos professores que permita intervenções pontuais nos aspectos que necessitam de um maior investimento pedagógico, redimensionando a metodologia adotada.

Considera-se que a reflexão do professor sobre seu próprio trabalho é o melhor instrumento de aprendizagem e de formação em serviço, já que permite a ele se colocar diante de sua própria realidade de maneira crítica. Nesse contato com a situação prática, o professor tem chances de adquirir e construir novas teorias, novos esquemas e novos conceitos, assim como vivenciar seu próprio processo de aprendizagem. Converter-se num investigador da sala de aula, tornando-se um avaliador de si mesmo e autônomo em suas decisões [...] (DALBEN, 2004, p. 75).

O aluno, por sua vez, foi instigado a registrar de que forma ele se vê frente à sua aprendizagem - aspectos positivos e a melhorar e quais os compromissos que assume para o próximo bimestre. Portanto, a avaliação “[...] exige movimentos intencionais de refletir sobre o vivido, reconstruindo interações sociais e, assim, delineando a própria subjetividade” (BATISTA, 2006, p. 117).

Acreditamos que o processo avaliativo deva também buscar uma interlocução com as famílias, organizando momentos específicos em que ela possa acompanhar, opinar, discordar, compartilhando da tarefa educativa, buscando, assim, juntamente com a escola, alternativas

para a qualificação da proposta pedagógica. Esses momentos podem ser sistematizados através de um questionário, de reuniões presenciais planejadas com o propósito de avaliar o processo de ensino e aprendizagem, bem como contatos assistemáticos (bilhetes/ telefonemas, etc.). Portanto, “os pais podem avaliar a organização da escola, o tratamento pedagógico que é dado a seus filhos, entre outros aspectos, tendo na reunião de pais um espaço de participação efetiva nos rumos da escola de seus filhos” (FRANCO, 2006, p. 98).

Mediar o processo avaliativo no espaço escolar, como OE e S.E., mostra-nos que essa prática exige uma postura ética, bem como um diálogo reflexivo com o referencial teórico assumido. Nessa afirmação, está implícita a importância do relacionamento interpessoal, através de uma escuta qualificada, de um olhar atento e de uma intervenção propositiva, com a finalidade de efetivar a proposta pedagógica da escola.

## REFERÊNCIAS

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Coordenar, avaliar, formar: discutindo conjugações possíveis. IN: ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACCO Vera Maria Nigro de Souza (orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. **Conselhos de Classe e Avaliação**: perspectivas na gestão pedagógica da escola. Campinas, SP: Papirus, 2004.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FRANCO, Francisco Carlos. Professor coordenador de turma - perspectivas de atuação. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACCO Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

HARPER, Babette...[et al.] **Cuidado, escola!**: desigualdade, domesticação e algumas saídas. São Paulo: Brasiliense, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

QUINO. **Mafalda 3.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SILVA, Moacyr da. O Coordenador pedagógico e a questão da participação nos órgãos colegiados. IN: ALMEIDA, Laurinda Ramalho e PLACCO Vera Maria Nigro de Souza (Orgs.). **O coordenador pedagógico e questões da contemporaneidade.** São Paulo: Edições Loyola, 2006.

TONUCCI, Francesco. **Com olhos de criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5ªed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

# O DIAGNÓSTICO COMO FERRAMENTA PARA INTERVENÇÃO NA SUPERVISÃO ESCOLAR

Eliane Cristina Araújo Schneider<sup>1</sup>

Lucia Hugo Uczak<sup>2</sup>

Este texto apresenta uma reflexão a respeito da elaboração do diagnóstico institucional no âmbito da Supervisão Escolar como instrumento norteador da prática deste profissional. Aborda a proposta pedagógica das disciplinas de Seminário de Pesquisa e Planejamento e Teoria e Prática da Supervisão Escolar II, componentes curriculares do curso de Pedagogia - habilitação em Supervisão Escolar, Administração Escolar e docência nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio do Centro Universitário Feevale. Em seguida, discute como esse diagnóstico se torna significativo para a formação do(a) aluno(a) Supervisor(a) a partir da inserção deste(a) no cotidiano escolar. Durante a sua realização, são abordados elementos surgidos do cotidiano e fundamentados teoricamente, visando a subsidiar as intervenções a serem realizadas nos estágios posteriores do curso. Finalmente, pode-se apontar que a sua realização é fundamental para o conhecimento de atuação e de intervenção no espaço da Supervisão Escolar.

O curso de Pedagogia do Centro Universitário Feevale tem por objetivo formar profissionais em educação com perfil crítico, pesquisador, dinâmico, inovador e transformador, voltado para a articulação e a

---

1 Professora dos Cursos de Pedagogia e Formação Pedagógica de Docentes do Centro Universitário Feevale. Mestre em Educação.

2 Professora dos Cursos de Pedagogia e Formação Pedagógica de Docentes do Centro Universitário Feevale. Mestre em Educação.

coordenação pedagógica da escola, para a formação de professores. O Supervisor Escolar, foco deste artigo, deve atuar como principal coordenador e articulador do projeto político e da organização curricular da escola, privilegiando o trabalho com o coletivo de educadores na busca do planejamento pedagógico que contemple as necessidades dos alunos na relação com a realidade sócio-econômica e cultural da comunidade escolar.

No espaço de formação do pedagogo, a pesquisa, entendida como princípio educativo, é ferramenta que acompanha o aluno durante todo o curso.

A organização curricular do curso privilegia a formação do pedagogo-educador buscando qualificar o profissional através da articulação de três eixos: a relação teoria-prática, a interdisciplinaridade e a pesquisa educacional.

O eixo articulador (relação teoria-prática) ocorre no desenvolvimento de cada disciplina, buscando-se um aprofundamento teórico e sua relação com a prática educacional; o eixo interdisciplinaridade é contemplado tendo como base o currículo do curso e a própria relação interdisciplinar desenvolvida pelos professores. Já o eixo — a pesquisa como princípio educativo — é desenvolvido através da inserção dos alunos das alunas nas escolas de Educação Básica, buscando a dialogicidade entre o conhecimento vivenciado na academia e a leitura do cotidiano da escola.

A partir do 6º semestre, inicia-se o núcleo de formação específica e, com ele, os estágios supervisionados, nominados Seminários de Pesquisa e Planejamento. Caracteriza o estágio supervisionado a compreensão da estrutura e do funcionamento da Supervisão Educacional através do acompanhamento, na instituição de estágio, do profissional acima citado. Esses seminários (quatro) ocorrem interdisciplinarmente com os componentes curriculares da habilitação da Supervisão Escolar. Os estágios compreendem uma carga horária de 400 horas.

As disciplinas do núcleo de formação específica são articuladas em quatro disciplinas, duas da Supervisão Escolar e duas da Administração Escolar. Trataremos, em especial, das disciplinas de Teoria e Prática da Supervisão Escolar II e Seminário de Pesquisa e Planejamento em Supervisão Escolar II, ambas do 7º semestre.

A primeira tem como proposta definir o papel e o espaço da ação do Supervisor Escolar no processo educativo; analisar a legislação específica e sua aplicação na estrutura curricular e proposta de acompanhamento da vida escolar do aluno, além de abordar a ação

integrada dos especialistas na estruturação da proposta na escola. A segunda acompanha o(a) aluno(a) na realização do diagnóstico da instituição e no levantamento de um foco de intervenção para dar prosseguimento ao trabalho de estágio na escola.

Esse estágio busca analisar temáticas referentes às atribuições do supervisor, a relação deste com os demais segmentos escolares, o projeto político-pedagógico, as reuniões pedagógicas, o regimento escolar, os conselhos de classe, os planos de estudos, a formação continuada do corpo de professores e especialistas da escola, assim como os limites e as possibilidades de atuação do(a) supervisor(a).

Através de instrumentos baseados em uma pesquisa qualitativa envolvendo observações, análises de documentos, entrevistas e conversas informais, o(a) estagiário(a)-pedagogo(a)-supervisor(a) escolar vai se constituindo como profissional subsidiado pelo diagnóstico como norteador da prática profissional.

Este artigo visa a apresentar a experiência de formação do(a) aluno(a) do curso de Pedagogia — habilitação Supervisão Escolar — da Feevale, destacando o papel do diagnóstico como ferramenta fundamental para intervenções no cotidiano de ações da Supervisão Escolar.

Procurando dar significado ao diagnóstico como ferramenta importante no conhecimento da realidade da escola, o artigo apresenta referenciais teóricos relativos a ele e à pesquisa entremeados pelas falas das alunas a respeito do que significou realizar o diagnóstico e qual a importância deste para o planejamento e a intervenção em Supervisão Escolar.

## DIAGNOSTICAR PARA INTERVIR

Termo comumente utilizado pela área médica, diagnóstico significa, segundo o dicionário Aurélio, “o conhecimento de uma doença, sintoma, sinal ou sinais e/ou mediante exames diversos [...]”; “conjunto dos dados em que se baseia essa determinação” (p. 675). Tomando-se emprestado esse termo para a educação, realizar o diagnóstico significa conhecer a realidade da instituição e localizar as necessidades a partir dele.

O diagnóstico compara aquilo que se pensa e se quer com aquilo que se faz na prática. O diagnóstico é, sempre, um julgamento da realidade ou da prática, à luz de um referencial. A intermediação entre o pensar e o agir é feita pelo diagnóstico. (GANDIN, 2000, p. 49).

Na visão de uma aluna<sup>3</sup> do curso,

[...] realizar o diagnóstico significou conhecer a realidade da escola onde estou inserida, refletindo e estudando sobre cada ponto referente à mesma. Questões referentes à administração e supervisão escolar, e que não são do nosso conhecimento enquanto professoras, foram vivenciadas e compreendidas.

Para o planejamento, acredito que foi de extrema importância a realização deste diagnóstico, pois nos permitiu conhecer a realidade do local e, principalmente, das pessoas que na escola estão inseridas. Um planejamento sem o conhecimento prévio do ambiente pode ser considerado um planejamento no ar e sem estrutura para a sua eficácia. Acredito que a proposta de intervenção teve muito mais valor com o diagnóstico e as relações que se estabeleceram durante o mesmo (TD; aluna do 8º semestre do curso).

A visão da aluna corrobora a ideia de que realizar o diagnóstico, na visão do autor citado, significa transitar pelas seguintes tarefas: conhecer a realidade, julgar a realidade e localizar necessidades. O conhecimento da realidade se dá pela pesquisa (levantamento de dados da instituição) e pela análise (estudo dos dados com vistas a captar os problemas, os desafios, os pontos de apoio para o processo de mudança da realidade institucional). O julgamento da realidade procura confrontar o ideal e o real entre o que se deseja e o que se está sendo. No que tange a localizar as necessidades, estas emergem do confronto da realidade.

Na visão de outra aluna,

[...] realizar o diagnóstico foi bastante prazeroso, pois já trabalhava há três anos na escola e tinha uma visão daquele espaço. Com o diagnóstico, percebi as muitas questões que rodeiam um espaço escolar e quanto é necessário que todos se empenhem para que este espaço seja harmonioso e bem aproveitado. Creio que o diagnóstico foi muito relevante para realizar a intervenção devido à série de informações coletadas, em que estas puderam nortear o tema escolhido para trabalhar na escola (SA, aluna do 8º semestre).

---

3 As alunas participantes da entrevista concedida à professora Eliane Schneider serão identificadas pelas suas iniciais. Agradecemos, de forma especial, pelas suas colaborações.

A perspectiva do diagnóstico, no curso de Pedagogia da Feevale, propõe ao aluno o processo de apropriação da dinamicidade da escola, através de dados relativos aos aspectos administrativos e pedagógicos capazes de direcionar o trabalho para a localização das necessidades. Desse ponto de vista, o diagnóstico é imprescindível para a tomada de decisões adequadas, ou até para o conhecimento de certos problemas não suspeitados anteriormente.

Para Vilela e Guimarães (1998), o processo de diagnóstico é constituído por três momentos principais: I - coleta de dados; II - análise e interpretação dos dados; III - produção de relatórios. Em experiência nas escolas, os(as) alunos(as), no âmbito da Supervisão, realizam a coleta de dados através de instrumentos qualitativos, como: análise dos documentos da escola; observações do cotidiano da supervisão e entrevista, além de conversas informais, aparentemente, despretensiosas.

Tendo como objetivo o conhecimento da realidade, a realização do diagnóstico merece um olhar atento ao cotidiano da escola, confrontando os dados reais com as necessidades que dele emergem. Para Vasconcellos (2000), "um diagnóstico bem feito é meio caminho andado para uma boa programação". Programação esta que se refere aos planos de intervenção postos em prática pelos(as) alunos(as) na continuidade dos estágios, com enfoque em problematizações apontadas em diálogo com a supervisão, bem como analisar os elementos do cotidiano, buscando, por meio de referencial teórico, investigar os sentidos atribuídos pelos sujeitos às ações, práticas e relações que emergem desse cotidiano.

Outra aluna aponta que:

Realizar o diagnóstico foi algo muito válido, acrescentando muito a minha trajetória acadêmica, pois proporcionou momentos significativos de aprendizagem em relação à dinâmica escolar e atitudes apresentadas pelo supervisor em seu fazer diário. Foi possível vivenciar a realidade de atuação do supervisor. O diagnóstico é de fundamental importância para o planejamento e intervenção junto à supervisão escolar, pois a pesquisa realizada fundamenta a proposta a ser efetivada e partindo do diagnóstico possuímos embasamento em relação ao caminho a seguir, tornando nossa proposta coerente com a realidade observada e relatada no diagnóstico. Portanto, o diagnóstico serve como elo orientador entre a realidade e a prática a ser desenvolvida por nós, acadêmicas. (SI, aluna do 8º semestre).



O estudo dos aspectos pedagógicos da escola é o foco de trabalho nesse estágio. Esse estudo depende de contato direto com a supervisão escolar, através do acompanhamento das suas ações diárias na relação com a direção, os professores e os alunos.

Na perspectiva de mais uma aluna:

Realizar o diagnóstico significou conhecer a realidade do ambiente em que estamos inseridas, interagindo com todas as pessoas envolvidas: alunos, professores, equipe diretiva e funcionários. Conhecendo e estudando os documentos (PPP, Regimento, Plano de ação etc.), a localização e o ambiente em que a escola desenvolve suas atividades. O diagnóstico é fundamental, através dele conhecemos a realidade da escola em que vamos atuar, sua história, suas necessidades, suas atividades... Sem o diagnóstico, dificilmente teríamos uma intervenção coerente com as necessidades e com a realidade da instituição estudada (TS, aluna do 8º semestre).

A observação do cotidiano da supervisão escolar possibilita aproximações entre o que os referenciais teóricos apontam como atribuições da supervisão e as demandas que a rotina escolar impõe. É através da observação que os(as) acadêmicos(as) constatam o envolvimento desse profissional em atividades como: atuação em sala de aula na ausência do professor titular e junto a este quando for solicitado; intervenção em casos de indisciplina ou dificuldades na aprendizagem; observação de atividades e momentos fora da sala de aula, como recreio, saídas de campo; orientação de alunos, pais e professores quanto a regras e procedimentos; vistoria de diários de frequência; revisão da organização curricular, interligando aos planos de estudos de cada turma; atuação junto ao professor em atividades eventuais: visitas, apresentações, entre outras; organização e observação do andamento da rotina diária (horários, merenda, parquinho, recreio, informática...); organização e coordenação de reuniões pedagógicas e administrativas junto com a direção; atendimento aos pais de alunos com dificuldades destacadas pelo professor, entre outras.

Segundo Menga e Lüdke (1986), a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, permite que o observador chegue mais perto da perspectiva dos sujeitos, sendo extremamente útil para descobrir aspectos novos de um problema. "Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e suas ações" (p. 26).

Situações como observar os conselhos de classe e as reuniões pedagógicas são frequentes no cotidiano de estágio do(a) aluno(a). Essas situações são profícuas para o entendimento das relações interpessoais: professor–aluno–supervisão; também do significado desses momentos na qualificação da aprendizagem e o nível de comprometimento do professor em relação a essas duas situações, as quais envolvem conhecimento da turma, as suas necessidades, a busca por referenciais teóricos auxiliares no entendimento de situações e participação em espaços de diálogo que se referem ao campo pedagógico.

Outro importante instrumento de pesquisa para a análise da dimensão pedagógica em relação à realização do diagnóstico é a análise documental do Projeto Político-pedagógico (PPP), o Regimento Escolar e o Plano de Estudos.

Para Menga e Lüdke (1986), a análise documental constitui-se em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja ao complementar as informações obtidas por outros instrumentos, ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema. A análise documental busca identificar questões factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse. Por exemplo, ao analisar o Projeto Político-pedagógico da escola, é possível desvendar as concepções de educação, currículo, avaliação, relação professor e aluno, entre outras; se o documento está atualizado ou não; se é utilizado pelo supervisor como instrumento norteador da prática, a partir da sua leitura e da revisão constante. Reconhecendo que a supervisão escolar é a articuladora do PPP, o confronto entre a análise dos documentos, as observações e a entrevista conduz o(a) aluno(a) estagiário(a) a considerar se os documentos estão sendo fontes de trabalho através da consulta, do registro sistemático e da produção de documentos norteadores do diálogo que se estabelece entre atores na escola.

Para Vilela e Guimarães (2006),

[...] a análise sistemática dos documentos da escola, que deveria estar sendo constantemente realizada, pode acabar não ocorrendo tanto pela desconsideração deste importante instrumento de investigação, como pela precariedade das fontes documentais. (p. 55).

Ao lado da observação e da análise de documentos, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. O tipo de entrevista utilizado aproxima-se dos esquemas mais livres, menos estruturados, e segue um roteiro que pode ser modificado no decorrer

dela a partir do que o entrevistador ouve, permitindo a captação imediata e corrente da informação desejada. Cabe ao entrevistador estabelecer um fluxo natural das informações, desenvolvendo a capacidade de ouvir atentamente.

Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação de professores, o planejamento de ensino, as relações entre a escola e a comunidade, enfim, toda essa vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas ao contrário, tratando com eles assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade (MENGA e LÜDKE, 1986).

Os(as) alunos(as) utilizam a entrevista para conhecer, de forma mais aproximada, os fazeres dos(as) supervisores(as), o seu cotidiano, os limites e as possibilidades da sua atuação no espaço da escola.

Além das observações, da análise documental e das entrevistas, as conversas informais, aparentemente, despreziosas permeiam a estada do(a) estagiário(a) na escola. Por estar inserido(a) por um longo tempo nesse espaço, estabelece vínculos, conversas informais frequentes com o corpo docente, a equipe diretiva, os funcionários e os alunos. Faz parte desse instrumento conhecer algo simples, de modo rápido e cotidiano. Para Vilela e Guimarães (2006), não há preocupação com a representatividade da informação, em geral, precisando ser checada para se ter maior certeza da veracidade do que foi descoberto. Ainda, apontam que é impossível não usá-la, já que faz parte do ser humano conversar e tirar conclusões. Apenas se deve equilibrar a obtenção de informações através desse meio com outros de maior veracidade.

Enfim, este é o papel do diagnóstico: através de instrumentos qualitativos de pesquisa, trabalhar na realização do mapeamento do espaço da escola, possibilitando a leitura dessa realidade para fins de intervenções nas necessidades surgidas e sugeridas pela supervisão escolar, como se percebe nos relatos das alunas:

Significou conhecer o ambiente escolar de estágio em suas características mais específicas. Foi o primeiro passo que me possibilitou identificar o foco de estudos sucessivamente. A partir do diagnóstico, foi possível interagir junto à supervisora,

pois eu também já conhecia a realidade e estava a par do que acontecia na escola, tanto nos aspectos físicos, administrativos e pedagógicos da mesma. Me possibilitando, assim, realizar um trabalho com mais concretude e com a finalidade de contribuir com toda a equipe escolar. (GI, aluna do 8º semestre).

O diagnóstico possibilitou uma visão do todo do funcionamento da escola, suas peculiaridades, desafios e rotina, com uma visão mais crítica e autêntica dos fatos. Propiciou também mais familiaridade com questões bem pertinentes dos fazeres destes sujeitos que compõem a equipe diretiva e suas reais atribuições na prática cotidiana das escolas. (CAS, aluna do 8º semestre).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrar no espaço da escola visando a melhorias nela, o diagnóstico torna-se instrumento fundamental para o conhecimento, o reconhecimento e a possibilidade de ações mais próximas das necessidades da escola e da supervisão, em especial. Conhecer o chão da escola para intervir, expressão repetidamente explicitada quando se trata da educação, é mais uma vez reforçado através da realização do diagnóstico.

Este artigo se propôs a explicitar a prática dos(as) estagiários(as) de um curso de graduação em Pedagogia, habilitação em Supervisão Escolar, voltado à pesquisa e à intervenção no cotidiano da coordenação pedagógica, procurando demonstrar que ela não pode se restringir aos(às) alunos(as)-formandos(as), mas deve ser prática diária do(a) supervisor(a) através de anotações realizadas em observação, conversas informais e análise da sua própria atuação através de uma postura reflexiva.

## REFERÊNCIAS

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI:** o dicionário da língua portuguesa. 3.ed.Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

GANDIN, Danilo e CRUZ, Carlos H. Carrilho. **Planejamento na sala de aula**. 5 ed., Porto Alegre: La Salle, 2000.

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

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Centro Universitário FEEVALE. Novo Hamburgo, 2001.

VILELA, Flávio C. e GUIMARÃES, Ana A. Sobre o diagnóstico. In. GUIMARÃES, Ana A. [et al.]. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. São Paulo: Loyola, 2006.

# SUPERVISÃO ESCOLAR: DIFERENTES PAPÉIS AO LONGO DA TRAJETÓRIA

Lucia Hugo Uczak<sup>1</sup>

A proposta deste artigo é fazer uma reflexão sobre como a supervisão escolar vem, historicamente, desenvolvendo seu papel. Para tanto, apresenta dados desde os indicativos da função de supervisão na história da educação, aborda aspectos do surgimento da supervisão educacional no Brasil, contextualizada com o momento político em que essa função foi instituída oficialmente. O texto culmina discutindo as mudanças no papel da supervisão na escola hoje, que, acompanhando as mudanças sociais, abandona a postura de fiscalização e controle e configura-se como uma função de acompanhamento do trabalho docente e articulação das ações pedagógicas, buscando implementar o projeto pedagógico da escola.

## ORIGENS DA SUPERVISÃO

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

---

1 Professora dos Cursos de Pedagogia e Formação Pedagógica de Docentes do Centro Universitário Feevale. Mestre em Educação.

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

A história da educação formal, no Brasil, tem início com a chegada dos jesuítas, em 1549. Os inicianos, a serviço da coroa portuguesa, aqui vieram com o propósito de catequizar os indígenas. Hoje, sabemos que a verdadeira razão para esse trabalho de evangelização era “a sujeição do índio e a conquista de suas terras para o enriquecimento dos colonizadores. E a religião foi um instrumento eficaz dessa submissão” (PILETTI, 1996, p. 23).

De acordo com Krahe (2000, p. 21), “por mais de 200 anos se mantém o que se caracteriza como monopólio da educação dos jesuítas na educação brasileira”. O trabalho educacional da Companhia de Jesus era detalhadamente orientado no plano denominado *Ratio Studiorum*<sup>2</sup>, aplicado em todos os colégios. Nesse documento, fica explícita a função de supervisão escolar a ser desempenhada por um agente específico denominado *prefeito dos estudos*.

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

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

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

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

Regra nº 17 – [...] de quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir

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

de 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. (idem, p. 140)

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

Com a promulgação da independência, o Brasil passa a organizar, legalmente, o sistema de instrução pública e, em 1827, publica a lei que determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, e escolas de meninas nos lugares populosos do Império. Esses dispositivos jamais chegaram a ser cumpridos. Segundo Saviani (2002, p. 22), havia a determinação, no artigo 5º da lei, de que “os estudos se realizassem de acordo com o método do Ensino Mútuo<sup>3</sup>”. Refere ainda que, no método citado, o professor “absorve as funções de docência e também de supervisão”. As aulas são desenvolvidas por monitores com a supervisão dos professores. Almeida (*apud* Saviani, 2002, p. 22) afirma que:

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

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

---

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



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

Os debates sobre a educação, promovidos no final do período monárquico, convergem para um mesmo ponto: a necessidade de organização de um sistema nacional, submetido a uma coordenação única, reforçando a ideia de *coordenação e controle* das atividades educacionais. Tal necessidade é sentida não apenas no Brasil, mas também em outros países que, ao final do século XIX, se ocuparam com a estruturação e a implantação de sistemas nacionais de ensino. Saviani (2002, p. 24) aponta que, nesse contexto, a ideia de supervisão ganha contornos nítidos. A organização dos serviços educacionais na forma de um sistema nacional apresentava como requisitos:

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

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

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

O Decreto Nº 3698, de 04/10/1927<sup>4</sup>, foi o primeiro documento legal que regulamentou a função. Nesse decreto, a fiscalização ficava a cargo das Delegacias Escolares.

Durante a década de 1920, podemos identificar o surgimento de profissionais da educação, ou técnicos em educação. Já na década de 1930, especialmente no início do governo Vargas, é adotada uma política que Nogueira (2000, p. 33) destaca como nacionalismo desenvolvimentista, também chamada democracia populista ou populismo. Essa política visava, entre outras coisas, a promover o desenvolvimento urbano-industrial.

Nesse contexto, vários estados brasileiros fazem reformas educacionais. Pernambuco foi pioneiro em romper com antigos modelos e propor a separação de funções, definindo parte técnica e parte administrativa na organização de seu sistema. Essa separação favorece o surgimento da figura do supervisor, com funções distintas do diretor e do inspetor.

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

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

Com a política dos acordos internacionais entre Brasil e Estados Unidos, surge, em 1957, o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, conhecido pela sigla Pabae<sup>5</sup>, cuja importância é fundamental na determinação do modelo de supervisão tecnicista

---

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

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

exercida no país desde a década de 1960. Se até essa época a função de supervisão é fortemente vinculada à fiscalização e comumente confundida com a inspeção escolar, agora a ação supervisora volta-se para o currículo escolar, sob a égide da busca de melhoria da qualidade do ensino.

Em 1958, embarca o primeiro grupo de professores para Indiana, nos Estados Unidos, a fim de se especializar e, posteriormente, formar, em Belo Horizonte, os cursos de formação supervisores, que, mais tarde, se espalharam pelo Brasil.

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

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

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

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

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

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

1. Treinar quadros de instrutores de professores, orientadores e administradores para várias das Escolas Normais mais importantes do Brasil.

2. Elaborar, publicar e adquirir materiais didáticos, tanto para as escolas normais, quanto para as elementares do Brasil.
3. Fornecer treinamento em serviço através de demonstrações a outras escolas elementares e centros regionais do Estado.
4. Prestar assistência através de demonstrações e treinamento em serviço, no planejamento e construção de edifícios escolares funcionais e econômicos e na produção de seu respectivo aparelhamento.
5. Fornecer assessoria e treinamento em serviço na organização de equipes nas comunidades, para um programa de construção de escolas, através da auto-ajuda.
6. Enviar aos Estados Unidos, na qualidade de bolsistas, grupos de professores de escolas elementares e normais, recrutados em regiões típicas do Brasil, os quais retornarão a suas respectivas escolas para, sob contrato, integrarem os quadros de instrutores de professores, pelo prazo mínimo de dois anos, e enviarem aos Estados Unidos autoridades governamentais de educação, para observação e treinamento, as quais estarão capacitadas a exercer uma atividade mais influente no ensino elementar do País, após o seu regresso.

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

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

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

Ainda durante a vigência do acordo, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, de 20.12.1961, na qual fica estabelecido que os governos estaduais e municipais assumem os encargos de organização e execução dos serviços educativos. Ao governo federal cabe o estabelecimento de metas, visando ao progresso na educação. Vale destacar o artigo 52 da referida lei, quando aponta que “O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relacionados à educação da infância”.

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

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

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

Analisando com Nogueira (2000 p. 39) as origens da supervisão no cenário brasileiro, não é difícil compreender as razões que a levaram, durante tanto tempo, pelos caminhos da reprodução do sistema e, conseqüentemente, de fiscal do trabalho docente. Posteriormente, com a reforma<sup>6</sup> do ensino, em 1971, e a acentuada ênfase dada novamente à metodologia – visão tecnicista – reforça-se mais ainda a importância e a necessidade da figura do supervisor fiscalizador.

O Parecer nº 252, de 1969, e a Resolução 02, do mesmo ano, aprovados pelo Conselho Federal de Educação, reformularam os cursos de Pedagogia, instituindo as habilitações. O curso passa a ter

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

um núcleo comum, centrado nos fundamentos da educação, seguido de uma parte técnica, individualizada por função: administração, inspeção, supervisão e orientação. Além dessas especializações, havia a habilitação para docência nas disciplinas pedagógicas do curso normal de nível médio. Silva Júnior (1986, p. 63) diz que essa nova organização fragmenta o curso e que o Parecer instala a “celeuma sobre a validade da especialização técnica em educação”.

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

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

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

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

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

O discurso do governo militar dizia que o Brasil era um país *em desenvolvimento* e a educação era o caminho indicado para essa mudança. Vivemos anos sob o *slogan* “esse é um país que vai prá frente, de uma gente amiga e tão contente”. Portanto, era necessário

reorientar o sistema educacional, a fim de que servisse, efetivamente, à estratégia de desenvolvimento. As duas leis supracitadas, conhecidas, respectivamente, como Lei da Reforma do Ensino Superior e Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Grau, são implantadas visando a desenvolver, nos estudantes, os conhecimentos e as habilidades necessários para trabalhar com os modernos recursos tecnológicos que a expansão industrial proporcionava e exigia. Para assegurar o cumprimento desse currículo voltado à tecnologia, garante-se não só a formação dos supervisores escolares como uma função legal, específica, controladora, vigilante, a serviço da educação para o progresso. Usando as palavras de Silva Júnior (1986, p. 64), foi implantada a reforma e implantada a supervisão no interior da reforma.

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

O discurso da neutralidade da educação acompanhou as práticas da supervisão durante todo o período da ditadura militar. O currículo da pedagogia, em grande número de instituições, foi fortemente marcado por uma formação acrítica e, dizia-se, apolítica, enfatizando as funções técnicas.

Em 1972, no dia 22 de agosto, em plena ditadura militar, durante a vigência do AI-5<sup>7</sup>, foi criada a primeira Associação de Supervisores Educacionais do país: a ASSERS, no Rio Grande do Sul, e, em seguida, a ASEEP, no Estado do Pará.

Na segunda metade da década de 1970, os primeiros técnicos formados pelos novos cursos de Pedagogia estavam atuando no sistema. O cenário político econômico do país era crítico: vivíamos o final da época do milagre econômico e o início da crise do petróleo. Em 1977, foi extinto o tão criticado AI-5 e, devido ao arrocho salarial, aliado a outras medidas governamentais que provocaram profundo descontentamento na população, ressurgem no país diversos movimentos reivindicatórios, em que a sociedade civil se organizou e manifestou-se contrária ao governo. Em 1978, eclodiu uma série de greves. Os primeiros trabalhadores a se manifestarem foram os metalúrgicos da região paulista do ABC,

---

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

depois, os trabalhadores de diferentes setores da indústria, os médicos e os professores do ensino primário, secundário e universitário. Junto com professores, paralisaram também os chamados especialistas – supervisores e orientadores educacionais e administradores escolares (NOGUEIRA, 2000, p. 51). Além das questões salariais, os professores manifestavam seu descontentamento com a falta de investimentos em educação. Os movimentos grevistas favoreceram grandes discussões sobre a importância da categoria profissional. Foi nesse período que nasceu a maioria das associações de supervisores nos diferentes estados brasileiros.

Esse cenário, breve e sucintamente apresentado aqui, desencadeou, entre os professores, uma série de discussões quanto à dimensão política do ato educativo e, entre os supervisores, a dimensão política do papel da supervisão. A partir da década de 1980, esses profissionais começaram a se reconhecer e organizar como categoria. Só lembrando: até essa década, a supervisão era vista como função fiscalizadora, a serviço de órgãos governamentais. Durante a década de 1980, foi criada ou reativada uma série de entidades educacionais, como a ANDE – Associação Nacional de Educação; a ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação; a ANDES - Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior, entre outras. Ainda em 1980, aconteceu a primeira Conferência Brasileira de Educação, na PUC de São Paulo.

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

## A SUPERVISÃO ESCOLAR HOJE: MUDANÇA DE FOCO

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



operações intelectuais para as máquinas, ou seja, é a era das máquinas inteligentes.

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

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

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

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

É nessa escola multifacetada que os agentes educacionais são chamados a desempenhar diferentes e importantes papéis. Continuaremos ainda apoiados em Alarcão (2002, p. 33), para nos referirmos a uma analogia que a autora faz, comparando a escola a um mosaico, no qual os professores são as pedras, as quais, mesmo diferentes, precisam estar articuladas, unidas pela mesma função que têm a desempenhar.

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

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

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

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

Hoje, podemos dizer que:

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

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

Das funções burocráticas e controladoras do trabalho do professor, exercidas num passado recente, para a função articuladora do currículo

e das relações na escola, há uma reinvenção, uma recriação da função desse profissional. Silva Junior (2003, p. 93) expressa parte do significado dessa mudança dizendo que:

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

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

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

[...] compreendida como prática profissional do educador comprometido com os princípios da Carta Magna da educação, que impõem outra visão de mundo e de sociedade que se quer e almeja, mais justa e humana, seriamente articulada com as políticas, o planejamento, a gestão, a avaliação da educação e o ensino. Aí encontra-se a supervisão, como prática articuladora, dinâmica e cônica de seu papel histórico na educação brasileira.

Acompanhando o histórico da atuação da supervisão no Brasil, podemos afirmar que a assunção da função política do papel da educação, da escola e, conseqüentemente, dos supervisores é desencadeadora de mudanças significativas e radicais do trabalho desses profissionais.

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

## CONCLUSÃO

O histórico da supervisão escolar, repetidamente apresentado por vários autores, foi aqui brevemente retomado na tentativa de compreensão da constituição do papel desse profissional, que assume posturas diversas em diferentes períodos históricos. Procuramos evidenciar o quanto sua função serviu aos interesses dominantes no desenvolvimento da história educacional brasileira, principalmente no período de criação do curso em nível superior. Hoje, sabemos, continua a atender interesses específicos. Torna-se pertinente questionar: a que interesses a supervisão escolar atende hoje?

Quando nos perguntamos qual o papel da escola hoje, também questionamos o papel da supervisão escolar. E quando encontramos respostas à primeira pergunta, estas evidenciam a importância da escola como principal e generalizada fonte e forma de educação e, conseqüentemente, formação do cidadão. Assim como o papel da escola mudou ao longo do tempo, também o papel da supervisão acompanhou as mudanças. Quando a escola deixou de ser uma instituição meramente transmissora da cultura oficial, a supervisão escolar passou a exercer uma função diferenciada, menos fiscalizadora — embora ainda conserve essa característica — e mais articuladora das práticas pedagógicas. Como a escola vem se reinventando ao longo do tempo, também a supervisão escolar se reinventa, se recria, se modifica, tendo em vista a construção de uma escola de boa qualidade.

Nessa perspectiva, a supervisão escolar tem, atualmente, sua centralidade não mais na tarefa e, sim, na reflexão. Daí se conclui que é

necessário para essa função a assunção de uma postura politicamente comprometida com uma escola que busca a democratização do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica: Princípios e práticas**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 11-55.

\_\_\_\_\_ (org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ATO Institucional. In: **MIRADOR Internacional**. São Paulo: Encyclopedia Brittanica do Brasil Publ. 1976, V.4.

FERREIRA, Naura S.C. Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados. In RANGEL, Mary (org.). **Supervisão Pedagógica: Princípios e práticas**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2002, p. 81-102.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

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

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

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

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

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

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

# CAMINHOS E OLHARES NA FORMAÇÃO/AÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO ESCOLAR

Eliane C. Araujo Schneider<sup>1</sup>

Maria Elena Ferrão<sup>2</sup>

Este artigo apresenta a trajetória da formação específica do(a) acadêmico(a) na habilitação de Administração Escolar do curso de Pedagogia do Centro Universitário Feevale, através das propostas das disciplinas de Seminário de Pesquisa e Planejamento I, II, III e IV, Teoria e Prática da Administração Escolar I e II e Organização Educacional e Planejamento em Administração Educacional I e II, do 5º ao 8º semestre do curso. As disciplinas visam à inserção do (a) estagiário (a) no contexto da escola, a fim de conhecer o espaço de atuação do administrador/gestor escolar e as possibilidades de intervenções a partir do levantamento de informações coletadas. Apresenta, ainda, as temáticas surgidas do cotidiano da administração/gestão escolar, delineando os fazeres desse profissional e as necessidades de intervenção junto ao administrador/gestor como possibilidade de qualificação do espaço da escola. A inserção do (a) estagiário (a) no cotidiano da escola leva-nos a crer que a trajetória de formação articulada à ação contribui grandemente com o entendimento do(a) acadêmico(a) a respeito desse profissional imerso no espaço da escola.

---

1 Mestre em Educação; especialista em Supervisão Escolar; pedagoga. Docente do Centro Universitário Feevale nos cursos de Pedagogia – habilitação em Supervisão Escolar e Administração Escolar – e Formação Pedagógica de Docentes.

2 Mestre em Educação. Docente do Centro Universitário Feevale nos cursos de Pedagogia – habilitação em Supervisão Escolar e Administração Escolar – e Formação Pedagógica de Docentes.



## TRILHANDO CAMINHOS...

O curso de Pedagogia do Centro Universitário Feevale, habilitação em Administração Escolar, tem como um de seus objetivos investir na formação de profissionais críticos, pesquisadores, dinâmicos, inovadores e transformadores para a atuação na gestão escolar. Para tanto, investe em um currículo norteado pela formação/atuação interdisciplinar, pela pesquisa e na relação teoria e prática como ferramenta fundamental da análise da realidade educacional e construção de saberes na área. A formação do administrador escolar está voltada para a gestão educacional, coordenando a articulação do Projeto Pedagógico da escola através de uma postura de liderança participativa, fortalecendo a relação da escola com a comunidade.

De acordo com o Projeto do curso, a formação dos (as) pedagogos (as) habilitados (as) pretende a preparação de profissionais capazes de se defrontarem com situações cotidianas novas, assumindo uma práxis criativa e criadora que possibilite a superação e a transformação da educação atual.

O curso de Pedagogia está estruturado em dois ciclos de formação. O primeiro ciclo refere-se à formação básica e o segundo, à formação específica. Neste ciclo, desenvolvem-se os Seminários de Pesquisa e Planejamento como forma de prática profissional vinculada à formação teórica. Os estágios, que acontecem nas disciplinas de Seminário de Pesquisa, objetivam situar o (a) acadêmico (a) no espaço escolar, oportunizando a vivência com o cotidiano da instituição e a construção da relação teoria e prática, trabalhando articulados com as disciplinas de Teoria e Prática e de Organização Educacional e Planejamento na Administração Escolar.

São objetivos do estágio em Administração Escolar: realização de diagnóstico da escola, utilizando-se da pesquisa para construir o referencial de avaliação institucional; aplicação de estratégias de ação planejadas na Administração Escolar a partir das necessidades e das características da escola de estágio; interação com os profissionais da escola, buscando contribuir com as suas atividades curriculares; definição e encaminhamento de projetos que visem a atender as demandas da escola, buscando, quando possível, ações integradas com a equipe administrativa da escola.

A trajetória dos estagiários, nos Seminários de Pesquisa e Planejamento em Administração Escolar, envolve, inicialmente, a investigação da realidade do Administrador Escolar, finalizando os dados em um artigo;

no segundo, o acompanhamento e o aprofundamento na realização de diagnóstico institucional, enfocando aspectos administrativos e de gestão a uma temática surgida do cotidiano desse profissional; no terceiro, aprofunda o diagnóstico institucional com vistas à ação do gestor e ao desenvolvimento de uma intervenção junto a esse profissional; no quarto seminário, aprofunda temáticas que transversalizam a ação do gestor educacional, continuando com implementação de projetos de ação. Balizado por instrumentos de pesquisa qualitativa, como o questionário, a entrevista, a observação, a análise de documentos e conversas informais, o estagiário vai construindo o relatório de estágio.

Este artigo pretende dar visibilidade à formação do Pedagogo-Administrador/Gestor Escolar do curso de Pedagogia do Centro Universitário Feevale, articulando referenciais teóricos relativos ao assunto, à pesquisa realizada na escola e aos focos de intervenção e ação surgidos do espaço de atuação desse profissional. O tema será desenvolvido através da análise do acompanhamento dos trabalhos produzidos por uma aluna do curso como possibilidade de ressignificação da ação desse profissional na escola.

O PPC do curso aponta que a formação em Administração Escolar relaciona teorias sobre administração, gestão, sistemas de ensino e políticas educacionais com um projeto de pesquisa que busque uma primeira aproximação dos discentes com os futuros gestores.

## SABERES CONSTRUÍDOS E CAMINHOS PERCORRIDOS

O primeiro estágio realizado pelos (as) acadêmicos (as), no Seminário de Pesquisa e Planejamento em Administração Escolar I, caracteriza-se por um projeto coletivo de pesquisa para levantamento de informações referentes à ação dos diretores/gestores das escolas públicas e/ou privadas da região. A pesquisa conta com o estabelecimento de diálogo entre o gestor e o pesquisador através de observações e entrevistas. A partir dos dados coletados pelos alunos, procede-se à reunião deles em pequenos ou grandes grupos para a escolha de uma temática geradora e a escrita de um artigo. Os artigos elaborados tomam como base a formação, as atribuições e atuações dos gestores nos espaços das escolas de diferentes etapas e modalidades de ensino.

Na trajetória de formação de uma acadêmica<sup>3</sup> do curso, o primeiro estágio foi realizado coletivamente com mais três colegas e a pesquisa foi realizada em escolas municipais de Educação Infantil de São Leopoldo. O objetivo foi investigar as ações e as atribuições do gestor nessas escolas, procurando compreender e observar o agir nas questões rotineiras da escola, especialmente no que diz respeito à construção e execução do Projeto Político-pedagógico e à gestão nesse contexto. As sete escolas de educação infantil do município, espaços da pesquisa, contam com eleições de diretores e supervisores desde 2005, destacando-se por estarem imprimindo, em seu cotidiano, o princípio de democratização da escola pública, através do processo de eleição direta de diretores pela comunidade escolar.

Esse princípio é comentado por Padilha (1998 apud Luce e Medeiros, 2006), quando trata da escolha de diretores e aponta que

[...] entre as possibilidades, a eleição é a forma mais democrática, pois a nomeação, mesmo com alguma participação da comunidade tende a critérios político-clientelistas. O concurso, ainda que coíba o apadrinhamento político, acaba sendo democrático apenas para os candidatos, já que o diretor escolhe a escola, mas a escola não escolhe o diretor, desinvestindo esse processo de seu caráter político. No caso do esquema misto, também a comunidade tem o seu poder deliberativo bastante reduzido pelos processos de qualificação dos candidatos via avaliação. Já nos processos de eleição, a experiência tem mostrado que a discussão democrática é bastante fomentada [...] (p. 52).

Em um primeiro momento de investigação, foi definido o tema a ser estudado, a metodologia de pesquisa e os instrumentos para coleta de informações. A acadêmica e suas colegas optaram pelo desenvolvimento de pesquisa qualitativa devido à natureza do contexto a ser estudado, pois este trabalha com “um nível de realidade que não pode ser quantificado” (MINAYO, 2003, p. 21).

Foram, a seguir, elaborados e enviados questionários com perguntas referentes à tipologia da escola, gestão, forma de provimento ao cargo de diretor, participação da comunidade escolar, formação continuada do gestor e da equipe.

Também foram realizadas observações e análise de documentos para utilização nas análises de resultados. Em visitas às escolas, foram

3 Acadêmica do curso de Pedagogia – habilitação em Supervisão e Administração Escolar do Centro Universitário Feevale, formada em agosto de 2009.

analisados a infraestrutura e o funcionamento da instituição e procedeu-se à análise documental do Projeto Político-pedagógico e do Regimento Escolar, além de aspectos referentes ao relacionamento entre as pessoas que atuavam naqueles espaços.

Com base nas informações coletadas, foi constatado que a nomenclatura utilizada para denominar o gestor da escola é a de diretor. Ficou também evidenciado que as atribuições do cotidiano de trabalho desses diretores exigem competências e habilidades necessárias para atender aspectos políticos, administrativos, pedagógicos e sociais. Apareceram como atribuições mais frequentes: ser observador, ouvinte, ter conhecimento da legislação vigente, dirigir, acompanhar, coordenar, avaliar, responder pelas questões administrativas e pedagógicas da escola, delegar atribuições, integrar escola/família/comunidade, solicitar verbas, manter um clima harmonioso no ambiente escolar, preservar o bom funcionamento da escola e resolver conflitos decorrentes do dia-a-dia.

Essa informação de realidade se complementa com a afirmação de Libâneo (2004), quando trata das atividades de direção, dizendo:

O diretor de escola é o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade, etc.). [...] As funções do diretor são, predominantemente, gestoras e administrativas, entendendo-se, todavia, que elas têm conotação pedagógica, uma vez que se referem a uma instituição e a um projeto educativo e existem em função do campo educativo. (p. 217).

Finalizado o período de estágio, foi possível verificar o processo de mudança, visando à gestão democrática, e a reconstrução dos Projetos Pedagógicos das escolas, contando com o apoio e o desencadeamento por parte equipe diretiva e a participação da comunidade escolar. O contato com a diversidade de gestores escolares foi significativo e possibilitou analisar a sua realidade e as suas diversas atribuições.

No Seminário de Pesquisa e Planejamento em Administração Escolar II, os(as) acadêmicos (as) são solicitados (as) a dar continuidade ao estágio através da realização de Diagnóstico Institucional, tendo como objetivo a caracterização da escola, com o levantamento de aspectos históricos e físicos, administrativos, pedagógicos e sociais. São utilizados como instrumentos de coleta de informações: a observação, a análise documental e as entrevistas.

As atividades propostas nesse Seminário são centradas na descrição, análise e interpretação da realidade investigada, buscando entendê-la de forma contextualizada através do diagnóstico. Segundo Oliveira (2009):

[...] empreender um caminho de pesquisa em busca do conhecimento sobre a situação real em que se encontra uma instituição, que poderá identificar tanto seus pontos fortes — que poderão, então, ser enfatizados — quanto suas limitações — que precisarão ser superadas. (p. 4).

A acadêmica desenvolveu esse Seminário atuando individualmente e coletando informações em Escola Estadual de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada em área central de município da região do Vale dos Sinos, reconhecida como referência na qualidade de ensino.

Pesquisou sobre a história e a atualidade da escola, procurando identificar seu contexto atual e as influências dessa caminhada na configuração que ora apresenta e na sua cultura organizacional. Outro foco foi o estudo dos aspectos físicos da escola como elemento facilitador do trabalho docente, assim como das necessidades que possam dificultar a operacionalização das atividades. Os aspectos administrativos e financeiros também foram objeto de estudo, pois dão suporte ao trabalho da instituição e constituem responsabilidade do gestor devido às implicações na gestão da escola e nas suas relações com a mantenedora. A função essencial da instituição e seus aspectos pedagógicos foram estudados e analisados, considerando a relação do diretor da escola com a aprendizagem e a docência, suas responsabilidades e implicações. No contexto escolar, a ação do diretor da escola na gestão da relação entre a equipe, alunos e comunidade externa foi um elemento analisado com olhar voltado ao clima organizacional, à participação e à democratização dos processos.

Estudadas as informações e, após diálogo com a gestora, a acadêmica identificou os focos de sua intervenção nos próximos Seminários.

Nessa caminhada, observou que a diretora da escola se preocupava efetivamente com a melhoria da sua prática, buscando cada vez mais uma gestão participativa. Por isso, apontou como foco de intervenção a promoção de reflexões acerca da gestão democrática com a equipe diretiva e o estudo de propostas para aproximar a comunidade da escola.

Corroborar Lück (2006), quando diz:

A lógica da gestão é orientada pelos princípios democráticos e é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre orientação, organização e planejamento de seu trabalho e articulação de várias dimensões e dos vários desdobramentos de seu processo de implementação. (p. 42).

A autora ainda aponta que o conceito de gestão supera o de administração e não o substitui, já que permite ir além da limitação fragmentada e descontextualizada e construir, por uma ótica abrangente e interativa, a visão de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e consistentes, constituindo-se ação de trabalho em equipe.

Dando continuidade ao estágio no Seminário de Pesquisa e Planejamento em Administração Escolar III, a acadêmica retornou à escola para realizar a atualização do diagnóstico da escola e posterior intervenção com a sua equipe diretiva (direção, vice-direção, supervisão, serviço de secretaria), mas com foco na diretora. A partir da temática *Gestão escolar democrática: um olhar de mudança para com a educação*, a acadêmica realizou o seu planejamento, apontando justificativa, objetivos, metodologia e as propostas de ação. Foram desenvolvidas atividades de análise e reflexão sobre o tema em estudo, salientando-se que os encontros foram organizados juntamente com a gestora, contemplando o princípio da participação da equipe envolvida com as atividades, a fim de se estabelecerem os vínculos necessários às parcerias.

A acadêmica registra, em sua análise das intervenções, a efetiva participação dos membros da equipe diretiva, que apontaram a importância da gestão democrática na escola, mas afirmando, ao mesmo tempo, que o entendimento de democracia precisa ser refletido, para que se entenda seu significado e envolva a participação. Destaca que suas intervenções foram adequadas e que se sentiu mais segura a cada uma devido ao preparo teórico e ao conhecimento do contexto da escola, procurando, sempre, relacionar a teoria com o cotidiano da escola. Relata o quanto aprendeu com o contato direto com os profissionais que atuam na área da gestão.

As afirmações da aluna vêm ao encontro do proposto no PPC do curso de Pedagogia, buscando articular teoria e prática na preparação de um gestor reflexivo, crítico de suas ações e transformador da realidade em

que atua. Também corrobora a afirmação de Giesta (2005), quando trata da matéria com referência aos projetos de licenciatura dos cursos:

O desenvolvimento nas licenciaturas de projetos de ensino em que sejam realizadas atividades que tenham como base a análise, a discussão e a aplicação de teorias e práticas educacionais estudadas e/ou observadas no cotidiano das escolas pode favorecer a formação de um professor reflexivo, enraizada no curso que o habilita para exercer a profissão. (p. 22).

No Seminário de Pesquisa e Planejamento IV, a aluna voltou à escola para propor, a partir de diálogos com a gestora, um estudo em relação à participação e às formas de organização das reuniões administrativas e pedagógicas, com o tema *Participação como um dos elementos da gestão democrática*.

Destaca-se, na operacionalização das ações, a solicitação da estagiária para que a equipe diretiva definisse que tipo de participação almejava na escola e que refletisse se era a falta de participação que a incomodava ou se essa falta de participação e desinteresse poderia ter influência de outros fatores. Essa discussão teve amparo em autores que abordam tal temática. Também houve o envolvimento e o interesse da gestora e da supervisora a respeito da temática, possibilitando a reflexão sobre o porquê da falta de participação. Segundo a aluna, refletir sobre as reuniões é um desafio a ser enfrentado, visto que há um grande distanciamento entre o desejado e o real.

A acadêmica apontou, finalmente, que pôde contribuir de forma significativa para a escola, especialmente, por tratar de assuntos que fazem parte do seu cotidiano. Para Oliveira e Sgarbi (2008), olhar o cotidiano das escolas significa olhar as interações dos sujeitos no ambiente da escola, no ambiente natural em que ocorrem. Para onde estão voltados os olhares do(a) pesquisador(a) para o cotidiano da escola? Como mergulhar no cotidiano das escolas exercitando um olhar questionador e de entendimento? O que se busca no cotidiano das escolas? Que olhares são necessários a um(a) pesquisador (a)? Necessita o olhar da constatação — que realidade é esta? Quem são os professores, os alunos, a equipe diretiva, como é a escola? Não omitir ou negar aspectos que sejam contraditórios às idealizações que se possa fazer quanto a essa realidade; também o olhar da investigação,

análise e reflexão: o que ocasiona aquele contexto, de diferentes pontos de vista? Desenvolver uma atitude marcada por “e se...”.

Assim, o lócus de estágio se estende para além da sala de aula vivenciando-se a construção de uma visão mais ampla de atuação na escola, organização do ensino na comunidade e na sociedade. Envolve conhecer a estrutura e funcionamento da escola, considerando a organização do processo de ensino-aprendizagem; da vida escolar como um todo; das atividades de apoio técnico-administrativo; dos sistemas e formas de financiamento; das atividades que vinculam a escola à comunidade (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 164).

Finalizando os estágios, a aluna apontou a sua ansiedade inicial e o desejo de conhecer mais de perto o cotidiano de atuação do (a) gestor (a) e do significado de frequentar os espaços da escola. Com o prosseguimento, o diagnóstico da escola proporcionou um vasto olhar em relação a esta. Sentiu que seu mundo era pequeno em relação à educação, apesar de ser gestora de uma escola de Educação Infantil. Destaca que, nesse momento, foi muito significativa a abertura da escola e seus profissionais ao lhe repassarem documentos, participarem das entrevistas, nos diálogos estabelecidos no dia-a-dia da escola. Esse diferencial proporcionou um olhar mais detalhado a ponto de estabelecer junto à gestora focos de intervenção, com o objetivo de contribuir com o seu espaço de atuação.

A partir dos temas definidos, a acadêmica buscou a sua formação através do aprofundamento teórico e procura de propostas capazes de mobilizar o grupo de trabalho.

Enfatizou a importância desse período de estágio na sua formação, da possibilidade de utilizar os conhecimentos adquiridos durante o curso, em sua formação, nas ações realizadas na escola e, portanto, as suas contribuições.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, estabelece que a educação escolar deve ser vinculada ao mundo do trabalho e à prática social e vai além, quando reconhece que todos devem ser educados na perspectiva do trabalho, tanto para futuras



escolhas profissionais como para o exercício da cidadania. O espaço do estágio curricular é uma oportunidade de realizar-se a contextualização da teoria e da prática e contribuir para os desafios de aprender a aprender; aprender a ser; aprender a fazer e aprender a conviver. Esses desafios fazem parte da proposta pedagógica do curso de Pedagogia, possibilitando ao educando o desenvolvimento das competências de caráter geral e o aprimoramento dos princípios éticos, da autonomia intelectual e do pensamento crítico-reflexivo.

O estágio curricular supervisionado caracteriza-se pela integração entre o saber e o fazer e entre o ser e o conviver, tendo como foco principal o desafio do saber pensar e do aprender.

No estágio, o (a) acadêmico (a) constrói seu caminho, passando por etapas que exigem questões éticas, mas, principalmente, a combinação entre a teoria e a prática, demonstrando que o saber pensar não é apenas pensar, mas a base técnica para saber intervir ao confrontar-se com a prática, percebendo que o conhecimento é a bagagem decisiva para enfrentar a vida e o mundo do trabalho.

Assim, percebe-se que a trajetória de formação/ação do (a) estagiário (a) do curso de Pedagogia, habilitação em Administração Escolar, favorece essa aproximação, constituindo-se um espaço marcado pela experimentação sustentada pelo conhecimento e por orientações que levam o (a) aluno (a) ao aprendizado em constante construção de conhecimentos teóricos e práticos.

## REFERÊNCIAS

GIESTA, Nágila Caporlândia. **Cotidiano escolar e formação reflexiva do professor: moda ou valorização do saber docente?** 2. ed. Araraquara, SP: J.M, 2005, 224 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática.** 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004, 319 p.

LÜCK, Heloisa. **Gestão educacional.** Uma questão paradigmática. Petrópolis: RJ, Vozes. Série: cadernos de gestão, 116 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, 80 p.

OLIVEIRA, Inês. SGARBI, Paulo. **Estudos do cotidiano e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008 (Coleção Temas & Educação), 118 p.

OLIVEIRA, Mariângela de Paiva. Diagnóstico institucional participativo. **Instituto Fonte**, São Paulo. Disponível em: <<http://www.fonte.org.br/documentos/artigo>>. Acesso em: 06 ago. 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004 (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos), 296 p.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Centro Universitário Feevale. Novo Hamburgo, 2005.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani César de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2009, 288 p.

# A INTERFACE SUPERVISÃO ESCOLAR E PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: POR UMA PRÁTICA MAIS HUMANITÁRIA

Luciana Ferreira da Silva<sup>1</sup>

Este texto aborda a urgência de se investir na formação de professores para que se tenha uma prática docente humanizadora. Para tanto, esclarecem-se as atribuições do Supervisor Escolar e da Psicopedagogia Institucional na escola, a fim de que o ofício do professor seja reflexivo e transformador. Com base nessas duas práticas, discute-se a necessidade de se repensar a formação continuada do professor, para que este não participe de histórias de fracasso escolar. Isso porque se defende que a educação humanizadora é a alternativa para se reinventar, repensar e reencantar a educação na atualidade.

## INTRODUÇÃO: UM INÍCIO DE CONVERSA

Vivemos um novo século caracterizado por grandes avanços, mas também por desafios e incertezas, que exige, conforme Bazzarra (2006), que mudemos a forma pela qual interpretamos, lemos e nos relacionamos com o mundo. Compreender esse processo e adaptar-se a ele é vital para a sociedade, a escola e os professores. É garantir a sobrevivência.

---

<sup>1</sup> Professora dos cursos de Pedagogia, Psicopedagogia, Letras e História e da Pós-graduação em Psicopedagogia e Letras da Feevale. Professora da PUCRS e da UNESC. Doutora em Educação. Psicopedagoga Clínica. Ifesi@feevale.br

Nessa ótica, Moraes (1997, p. 133) expõe que “as sociedades que não souberem compreender as mudanças e que não proporcionarem a todos os seus membros a oportunidade de uma educação relevante, ficarão à margem dos acontecimentos históricos”.

Frente às rápidas mudanças sociais que marcam a todos, como acontecimentos históricos, O’sullivan (2004) explica que o desafio dos educadores, nos dias atuais, é encontrar uma visão significativa para a educação do século XXI, com perspectivas educacionais visionárias e transformadoras, que transcendam as experiências educacionais cultivadas nos últimos anos, porém não deixando se perder a identidade de “cada-um”<sup>2</sup> (SILVA, 2005).

Considerando o atual contexto, a escola precisa assumir a missão de atender o aprendiz em sua totalidade, pois, conforme Morin (apud BAZZARRA, 2006, p. 49), os grandes desafios do ensino contemporâneo e, conseqüentemente, da escola “estão em dar origem a mentes bem ordenadas, mais que bem cheias. Ensinar a riqueza e a fragilidade da condição humana em enfrentar a incerteza. Formar o cidadão do novo milênio”, através de uma mudança de mentalidade, o que representa uma quebra de paradigma.

E é nesse contexto que se faz a urgência de se pensar espaços para que a escola possa ser reinventada, repensada, reencantada. Não por um “re” de abandono e desconsideração de um percurso histórico e tampouco por um “re” de retrocesso ou de reedições de experiências que pouco contribuíram com efetivas transformações. Considerando o “re” do repensar a escola para uma reinvenção em reencantamento é que se discute, neste texto, a aproximação do trabalho da Supervisão Escolar e da Psicopedagogia Institucional, tendo como objetivo contribuir com a qualificação da formação de professores. Defende-se que, para que se tenha uma escola mais humanizadora, é preciso, como diz Rodrigues (1999, p. 30), “trazer para dentro da escola o que era antigo no espírito educativo da humanidade: fazer da escola não apenas um lugar de qualificação, treinamento, mas de formação”.

É preciso que a escola se configure como um lugar de aprendizagens, não só para os alunos, mas, principalmente, para os professores e para toda equipe diretiva. Não há como se pensar em ensinar os alunos, se os professores não se assumirem como *aprendentes*<sup>3</sup>, não há como considerar a escola como um espaço de reflexão, criação e edificação

---

2 Cf. SILVA (2006), o termo *cada-um* refere-se ao sujeito como único, preservado, em sua totalidade e diferença, aquele que está para além da representação que se possa fazer dele.

3 Cf. FERNANDEZ (2001), *aprendente* não pressupõe aluno e sim um sujeito qualquer que constitui uma relação transferencial com outro (*ensinante*) e que se define a partir de um lugar subjetivo e de uma projeção identificatória.

de cidadania, se antes ela não instigar os professores a pensar-se (a si mesmos, antes de pensar no outro) na seara do pessoal e do profissional, pois se defende que só assim se faz possível passar do “treinamento” para uma efetiva formação.

## A FUNÇÃO DO PROFESSOR: UMA REFLEXÃO

A história da profissão docente lida com muitas mudanças e, nos dias atuais, é delineada a partir da necessidade de redefinir a função educativa como um todo.

Para instigar a reflexão, questiona-se: o que é ser professor dos dias atuais? Para pensar sobre esse questionamento, é preciso considerar que há limitações no processo educativo da escola e, conseqüentemente, limites impostos ao professor. Ciente desse fato, pode-se dizer que ser professor exige a retomada da docência, de modo a contribuir para a formação de indivíduos capazes de buscar alternativas para os desafios cotidianos.

É importante considerar que o ser professor acontece, conforme Grillo (2006, p. 79), “num encontro com a individualidade de cada aluno”, numa interação, e não só com aluno, mas em todas as relações, sejam elas profissionais ou não.

Sempre que se pergunta a um professor “*qual a sua função*”, basicamente, a resposta é rápida e segura: “*ensinar*”, ficando nítida a relação entre o ser professor e o ensinar. Mas o ensinar nem sempre presume o aprender. Pozo (2002, 2005) afirma que ensinar e aprender são verbos diferentes e que um não pressupõe o outro. Não teria que ser, assim, o objetivo primeiro do professor deslocado do “ensinar” para o promover o aprender?

Não há como negar que “ensinar”, por si só, corresponde a uma visão “bancária” do papel do professor, pressupondo a “velha” combinação do empirismo: conteúdos, objetivos e comportamentos esperados.

Na concepção dos professores, observa-se que esse “ensinar” vai sendo diluído em outras respostas que se misturam com as funções da escola: “preparar para a vida” e “formar cidadãos”. Porém percebe-se que, quando um professor é questionado sobre qual é o seu papel na escola, o silêncio, que quase sempre antecede a resposta, já é um indicativo de incerteza, pois a resposta provável é “dar aulas”. Mas, por outra banda, muitos manifestam seu reconhecimento de que “dar aulas”, considerando a complexidade das relações estabelecidas nos tempos atuais, não é mais suficiente.

A escola vive, hoje, um processo de crise, abandono e tentativa de significação. Significar sua importância e sua função para alguém, para si mesma, que se constitui numa crise identitária, reflexo da sociedade. Crise que afeta também o professor. "O professor encontra-se num processo de redefinição e diversificação das suas funções, sendo chamado a desempenhar um conjunto alargado de papéis, numa dinâmica de (re)invenção da profissão professor" (NÓVOA, 1995, p. 36).

Portanto, nem a escola, nem o professor e, quiçá, a sociedade sabem ao certo qual o papel do professor – cuidar, ensinar, educar, promover aprendizagens, entre tantos -, mas algo ainda se mantém claro sobre a função do professor, é o que Marchesi (2008) chama de responsabilidade profissional do professor:

O docente deve ter uma responsabilidade pública uma vez que deve transmitir certos conhecimentos e uma forma de vida que contribuam para o bem-estar de seus alunos na sociedade em que estão imersos e para que sejam capazes, depois, de melhorar essa mesma sociedade. (VICTÓRIA CHAMPS apud MARCHESI 2008, p. 146)

Alguns autores (NÓVOA, 1995; ESTEVE, 1995; ENGERS 2005, SILVA 2005, 2006a, 2006b, 2008; FERREIRA, 2009, entre outros) concordam que, atualmente, além de conhecimentos básicos, exige-se que o professor assuma um número cada vez maior de responsabilidades, que ultrapassam o domínio cognitivo (ensinar) de que ele se dizia responsável: facilitador de aprendizagens, pedagogo, organizador do trabalho em grupo, do equilíbrio psicológico e afetivo dos alunos, da educação sexual, entre outras atividades.

Porém, conforme salienta Esteve (1995, p. 100), "apesar de se exigir que os professores cumpram todas essas novas tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação dos professores", o que, de certa forma, justifica a confusão identitária dos professores por terem perdido suas referências em relação à sua função.

Para Ferreira (2007), "o professor perde a sua identidade, no momento em toda a sociedade exige que ele assuma o seu papel de educador como orientador de situações de aprendizagem, onde o professor conteudista tem que dar lugar ao professor reflexivo, mediador e autônomo".

Atentar para essa crise identitária e auxiliar na busca de referências pessoais e profissionais transformadas é função da Supervisão Escolar e da Psicopedagogia Institucional, áreas que se aproximam, mas não se confundem em seus fazeres.

## O SUPERVISOR ESCOLAR: UM ALIADO

Para que se possa falar sobre a atuação do supervisor escolar, há necessidade de se entender, primeiramente, de sua função.

Deixando de lado toda uma contextualização histórica e jurídica, o supervisor assume o papel de aprimorador do processo do ensinar e do aprender, sendo uma de suas tarefas proporcionar ao professor condições de realizar, com qualidade, a sua função. Dar condições pressupõe estar junto, não só do professor, mas também do aluno e da direção.

É inegável o fato de que o supervisor precisa, muitas vezes, ter sensibilidade para além de enxergar, sentir as necessidades do professor, devendo, para isso, estar atento e conectado ao trabalho em andamento.

Por outro lado, para que o professor sinta no supervisor um aliado no desenvolvimento do seu trabalho, é preciso que entre ambos se desenvolvam relações de parceria, de cumplicidade e, principalmente, confiança.

Na relação professor-supervisor, o diálogo assume papel de destaque. Debater sobre atitudes, posturas e falas proporciona a ambos uma reflexão sobre a prática, permitindo retificações e dando segurança no “fazer”, pois, conforme Vasconcellos (2003, p. 19), “não há um modelo de educação que seja aceito ampla e plenamente, o que significa dizer que qualquer que seja a sua opção metodológica, o professor estará sujeito a críticas”. Percebe-se, assim, que o professor está exposto a críticas, as quais podem ser aceitas como sinalizadoras de seu fazer e levá-lo a repensar sua prática auxiliado por uma formação continuada, ou, ignoradas, mantendo-o em uma confortável posição de não-transformação.

Considerando a importância da formação continuada, cabe ao supervisor organizá-la dentro do contexto educacional em que está inserido, considerando a necessidade de cada professor e do grupo, incentivando e propondo espaços de reflexão *sobre* e *na* prática.

Mas, para que se estabeleça o diálogo, é imprescindível que o supervisor saiba ouvir as angústias do professor, que, diante de tantas mudanças e desafios, são muitas. Pode-se considerar essas angústias como um estímulo à formação.

Para Vasconcellos (2003, p. 15), é saudável o professor ter um pouco de “angústia”. Segundo ele, “pode-se afirmar que, no tempo atual, um professor que não tenha um nível razoável de angústia em relação à sua atividade, que não se sinta desacomodado, com incerteza, não é um professor do tempo atual”.

As angústias, na maioria, emersas das incertezas e inseguranças dos contextos profissionais e pessoais do professor, fazem com que ele assuma o risco e a responsabilidade de ensinar. O professor não ensina para o futuro, ele lida com aqui e agora, com a dificuldade concreta, com as problemáticas reais, aparentes, urgentes. É o que Perrenoud (2001, p. 6) chama de “agir na urgência, decidindo na incerteza”, porém com competência: “precisamos agir com competência, no sentido de que muitas coisas são pedidas e devem ser congregadas em favor de uma realização”. E é nesse *aqui e agora* confrontado pelas antinomias da e na sociedade que o professor não pode ser abandonado. É nesse lugar de urgência que cabe o respaldo do supervisor. Portanto, por esse pensar, o papel do supervisor distancia-se do “controlador” da prática docente — conforme imagem assumida em tempos não tão distantes — ocupando o lugar de acolhedor das questões didático-pedagógicas do professor.

Devido ao carisma e à segurança que consegue transmitir, muitas vezes, o supervisor passa a assumir um papel de “orientador” dentro do grupo de professores, não só dos assuntos educacionais, mas também dos pessoais. Esse fato faz com que as profissões de supervisão e orientação escolar, algumas vezes, sejam confundidas. A aproximação profissional do supervisor educacional com o lado pessoal do professor não pode deslocá-lo de sua função de origem. Sabe-se da interrelação entre o profissional e o pessoal e que, atualmente, o professor é entendido como um ser único, não sendo possível separar essas duas dimensões.

Buscando explicar a interação entre a pessoa e o profissional, Nóvoa (1995, p. 31) declara que “ser professor obriga a opções constantes que cruzam nossa maneira de ser com nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser”.

Essa afirmação deixa claro que as relações profissionais e pessoais estão imbricadas, mas não podem servir de justificativa para que profissionais interfiram em campos e fazeres alheios. Os aspectos humanos devem ser considerados e a proximidade afetiva promovida, mas é preciso, no ambiente escolar, preservar o ofício da supervisão, focando-a, sobretudo, no amparo ao fazer docente no que se relaciona a pensar e repensar sua prática, suas didáticas, suas estratégias de ensino e, principalmente, como o docente está promovendo aprendizagens.



## A PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL: UMA ALTERNATIVA

A escola mudou com o passar dos tempos. Novas tecnologias e metodologias ingressaram no cotidiano escolar. A agilidade e a rapidez de informação, marcas da atualidade, têm, por vezes, deixado professores e planos de ensino rapidamente desatualizados. Esse cenário exige, é preciso que o professor se reconheça como *aprendente* para que possa acompanhar e se adaptar às demandas atuais. Por outro lado, também, sabe-se que o professor que tem dificuldade em aprender, ou de reconhecer-se como *aprendente*, torna-se partícipe de possíveis fracassos de aprendizagem de seus alunos, pois há uma relação direta entre a modalidade de aprendizagem e de ensino.

Compreende-se como modalidade de aprendizagem o modo com que o sujeito articula os processos de assimilação<sup>4</sup> e acomodação<sup>5</sup> para aprender. A modalidade de aprendizagem bem estruturada, que possibilita o aprender não-sintomático, é *assimilação-acomodação*, e as que demandam algum sintoma são: *hiperassimilação-hipoacomodação*, *hipoassimilação-hiperacomodação* e *hipoassimilação-hipoacomodação* (FERNANDEZ, 2001).

Para cada modalidade de aprendizagem, conforme Fernandez (2001), há uma modalidade de ensino correspondente. A autora afirma que somente se ensina e aprende ao mesmo tempo em que se mostra e guarda, portanto, a modalidade de ensino correspondente à *assimilação-acomodação* é *mostrar-guardar*. Já em relação às modalidades de aprendizagem sintomáticas, a correspondência das modalidades de ensino, conforme a autora, são: *hiperassimilação-hipoacomodação* corresponde a *desmentir*, já a *hipoassimilação-hiperacomodação*, a *esconder-ocultar*; e *hipoassimilação-hipoacomodação*, a *exibir*.

Com base na construção de Fernandez (2001), Silva (2008, p. 40) afirma que:

[...] ao invés de *mostrar-guardar* o conhecimento [o professor] o exhibe, pode ocasionar uma inibição cognitiva no educando, sintomatizando o aprender em *hipoassimilação-hipoacomodação*. Caso o educador/professor *esconda-oculte* o conhecimento, o *aprendente* pode interpretar o aprender como algo impróprio, não-para-si, e corre o risco de constituir-se em *hipoassimilação-hiperacomodação*. E, ainda, se ao

4 Cf. Piaget (1976), assimilação é o processo cognitivo pelo qual a pessoa integra um novo dado perceptual, motor, ou conceitual nos esquemas já existentes.

5 Cf. Piaget (1976), acomodação é a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos, resultando na mudança da estrutura cognitiva ou no desenvolvimento.

invés de *mostrar-guardar*, o educador/professor desmentir o conhecimento, ou se *desmentir* ao ensinar, pode promover a *hiperassimilação-hipoacomodação*.

Portanto, o papel do psicopedagogo institucional centra-se em perceber, analisar, diagnosticar os ambientes como o objetivo de prevenir as não-aprendizagens.

E é nesse contexto atual que a Psicopedagogia conquista espaço. Segundo César (2001, p. 33), "esse é o papel do psicopedagogo nas instituições: olhar em detalhe, numa relação de proximidade, porém não de cumplicidade"; facilitando, assim, o processo de aprendizagem.

A Psicopedagogia nasceu da necessidade de uma melhor compreensão do processo da aprendizagem humana, para, assim, resolver as suas dificuldades, ou mesmo prevenindo-os, visando ao interesse e ao prazer do aluno e do professor pelo processo de ensinar e aprender, garantindo o sucesso escolar para todos.

A linha de trabalho definida pelo psicopedagogo é a forma de ação e investigação para identificar as possíveis defasagens no processo de aprender, seja esse do aluno e/ou do professor. Tão grande a complexidade desse ato, todas as variáveis devem ser consideradas, desde uma disfunção orgânica ou uma falha no processo de compreensão, que pode comprometer a aprendizagem, seja esta do professor, seja do aluno, apenas por um fato específico e pontual. É preciso pensar pela e na dialética da complexidade.

Por isso, Ferreira (2005, p. 190) ressalta:

Devido à complexidade dos problemas de aprendizagem, a Psicopedagogia se apresenta com um caráter multidisciplinar, que busca conhecimento em diversas outras áreas de conhecimento, além da psicologia e da pedagogia. É necessário ter noções de lingüística, para explicar como se dá o desenvolvimento da linguagem humana e sobre os processos de aquisição da linguagem oral e escrita. Também de conhecimentos sobre o desenvolvimento neurológico, sobre suas disfunções que acabam dificultando a aprendizagem; de conhecimentos filosóficos e sociológicos, que nos oferecem o entendimento sobre a visão de homem, seus relacionamentos a cada momento histórico e sua correspondente concepção de aprendizagem.

A Psicopedagogia Institucional pode constituir tanto um caráter preventivo bem como assistencial. Na função preventiva, cabe ao

psicopedagogo perceber eventuais perturbações no processo de aprendizagem, participar da dinâmica da comunidade educativa, favorecendo a integração, promovendo orientações metodológicas de acordo com as características e as particularidades dos indivíduos do grupo, realizando processos de orientações. Já no que se refere ao assistencial, cabe ao psicopedagogo institucional orientar e encaminhar para atendimento clínico toda e qualquer pessoa na qual for diagnosticada dificuldade de aprendizagem já instalada, ou suspeita desta, para que seja desenvolvido trabalho individualizado e específico sobre a sintomática instituída.

Participando da rotina institucional, o psicopedagogo interage com a comunidade escolar, participando das reuniões de pais, dos conselhos de classe, acompanhando a relação professor-aluno e, por fim, acompanhando o desenvolvimento do educando e do educador no complexo processo de aprendizagem que compartilham.

Portanto, as atribuições que cabem ao psicopedagogo institucional, conforme Bossa (1994), são: investigar possíveis distorções ou dificuldades no processo de aprendizagem; promover processos de troca e integração na comunidade escolar; orientar a metodologia de ensino para que esteja de acordo com as características dos sujeitos e dos grupos; promover processos de orientação educacional, vocacional e ocupacional; avaliar os processos didático-metodológicos, bem como a dinâmica da instituição que influencia o processo de aprendizagem.

## A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: O CAMINHO PARA A MUDANÇA

Nos dias atuais, a formação docente tem ganhado destaque, sendo considerada por muitos como a única forma de “salvação” da escola. Conforme Nóvoa (1995, p. 26), “a formação de professores é provavelmente a área mais sensível das mudanças em curso no setor educativo”, pois o perfil do professor desejável é relacionado à sua formação.

Pela formação continuada, o professor poderá revisitar, constantemente, sua prática docente (sua maneira de “dar aulas”), adequando-a ao tempo e ao espaço atual. Nesse sentido, Engers (2008, p. 411) coloca a “formação” como um desafio aos professores: “é preciso aprender a fazer bem, adquirir competências novas, compatíveis com os novos tempos e espaços e produzir com qualidade”. Complementa ainda dizendo que o professor precisa estar atualizado para enfrentar o seu cotidiano

escolar: “a educação está inserida num contexto histórico-social no qual o professor deve estar preparado cultural, cognitiva e afetivamente para os desafios da realidade”.

Por ser um processo histórico-cultural em diálogo com a realidade, a formação continuada do professor inscreve-se numa complexidade de dimensão global. Referente a essas ideias, Isaía (2007, p. 154) exalta que é preciso compreender a formação como:

[...] um processo amplo que engloba tanto a dimensão pessoal quanto a profissional dos professores, entendidos como seres unitários entretecidos pelo percurso pessoal (ciclo vital) e tanto profissional (diversos caminhos construídos ao longo da profissão).

A referida complexidade gera “momentos de crise, recuos, avanços, descontinuidade e relativa estabilidade” (Isaía, 2007, p. 155), que decorrem tanto da vida profissional como pessoal.

Diante dessa situação, o desafio está em fazer com que os professores busquem a formação continuada, como forma de se manterem atualizados sobre as novas metodologias de ensino e desenvolvimento de práticas pedagógicas eficientes.

Nesse cenário, delinea-se a importância da “unidade”. Nóvoa (2001, p. 35-37) chama atenção para o fato de que “a busca isolada pela atualização é difícil e, por isso, é aconselhável um vínculo com uma instituição. Mas o mais importante é entender que o local de trabalho é o espaço ideal para a formação continuada”, ou seja, é preciso considerar o próprio ambiente — a escola — também como local de formação, entendendo que professor modifica suas ações e cresce profissionalmente na discussão de sua própria prática e na de seus pares, através de espaços que possibilitem o encontro e a reflexão. Mas, para que isso seja possível, é preciso que a escola seja “acolhedora e se constitua como espaço-de-confiança” (SILVA, 2007).

Essa reflexão sobre a prática como meio de formação é pensamento de vários educadores (SACRISTÁN, 2002; NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002; ENGERS, 2008; SILVA, 2005, 2006a, 2006b, 2008; FERREIRA, 2009), que entendem que esse processo permite aos professores construir e reconstruir seus saberes, através da reelaboração dos saberes adquiridos na formação inicial, pela prática.

É uma postura em que o professor é visto:

[...] como um ator que assume a prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber fazer proveniente de sua própria atividade, os quais orientam a sua ação (TARDIF, 2002, p. 230).

Esse movimento de articular o saber, o conhecimento, com “sua própria atividade” chama o professor ao exercício de sua autonomia e responsabilidade e, portanto, faz com que ele se remeta para seus processos originários do ensinar e do aprender. Isso quer dizer que, se o professor não teve, em sua história de aluno, uma relação suficientemente boa com os processos de aprendizagem e não se constituiu como sujeito capaz de exercer sua autonomia, é pouco provável que ele seja capaz de fazê-lo no exercício de sua docência. Ou seja, para que se possa pensar o outro como *aprendente*, é preciso que antes se possa pensar a si mesmo; para que se possa ser capaz de práticas de autoria – originais, desafiadoras, críticas – é preciso que antes se seja capaz de suportar o desvínculo originário da criação fruto do exercício da autonomia; para que se possa refletir “em e sobre sua prática” (PERRENOUD, 2002, p. 13), num processo de formação permanente e continuado, é preciso que o professor consiga dialogar, constantemente, com seu inacabamento, sua incompletude, e se assuma em permanente estado de *aprendência*.

## EDUCAÇÃO HUMANIZADORA: O DESAFIO COMO POSSIBILIDADE DE REINVENTAR, REPENSAR E REENCANTAR A ESCOLA

O termo “humanizar” surge como a grande esperança da escola — do aluno, do professor, de toda a sociedade —, do presente e do futuro, frente ao compromisso com o outro.

Mas o que é humanizar?

Acompanhando o raciocínio de Vasconcellos (2003), se educar significa um esforço pessoal e coletivo de constituir o homem em sua plenitude, humanizar significaria torná-lo humano, com sentimento, discernimento, ciente de seu lugar, não só na sociedade, mas principalmente no planeta.

A humanização está relacionada à transformação, “[...] a perspectiva da humanização está presente a cada instante da vida do indivíduo, na proporção concreta de sua existência, uma vez que o homem se constitui, se transforma, ao transformar” (VASCONCELLOS, 2003, p 42).

Já Bazarra (2006, p. 8) entende que a educação não é mais que isto: uma tarefa humanizadora, pois no momento que o professor acredita nas potencialidades de seu aluno, ele está demonstrando uma confiança no ser humano.

Humanizar é crer, é confiar no ser humano. É estar disposto, permanentemente, engrandecendo em todos e em cada um de nossos alunos, a globalidade de suas possibilidades, isto é, aumentar neles o potencial de inteligência, de sensibilidade, de solidariedade e de ternura que se esconde em sua humanidade.

Quando se relaciona o “acreditar no aluno” com “humanizar”, pode-se dizer que a escola nem sempre cumpre sua função “humanizadora”, pois é comum escutar, em ambientes escolares, falas como: “*os alunos não querem nada com nada*”, “*o que vamos esperar desses alunos no futuro?*” e tantas outras. Em que lugar o professor que adere a esses pensamentos está colocando o aluno? Será que o professor que pronuncia — mesmo em silêncio — falas como essas assume uma responsabilidade frente ao outro? E, ainda, até que ponto o professor percebe seu poder — e o da escola — de transformação de vidas, de realidades e de presentes/futuros?

É nesse sentido que se faz urgente uma afirmação da Supervisão Escolar e da Psicopedagogia Institucional na escola. Fazeres que estão previstos, lugares que, em alguns casos, estão ocupados, mas que nem sempre são legítimos, pois, se visiona uma escola que seja capaz de humanizar, é preciso que se invista na formação continuada e que se acolha, sobretudo, o professor, possibilitando-lhe um “espaço-de-confiança” (SILVA, 2006a) aberto ao diálogo e à formação.

## CONSIDERAÇÕES (NÃO TÃO) FINAIS: INSTIGANDO UM REINÍCIO DE CONVERSA

A crença na educação e no seu poder de transformação social, para que se possa alcançar um mundo mais justo, acolhedor e humano, pressupõe uma mudança paradigmática, exigindo um novo perfil de homem e, conseqüentemente, de escola.

A constatação de que esse novo século é regido pelas incertezas resulta numa desorientação coletiva, que se reflete em todos os campos, em especial, no educacional, que é visto como fonte de desenvolvimento humano, cultural, social e econômico.

Sacristán (2002, p. 39) argumenta que essa insatisfação pode ser um sentimento produtivo, que estimula a ruptura de paradigmas, a busca pelo aperfeiçoamento e a criação, “transcendendo a distância entre o que real e o que é ideal”.

Nóvoa (1999) explica que o professor vive momentos paradoxais: nele é depositada parte da responsabilidade, ou toda, pela consolidação de novos paradigmas científicos, éticos e culturais. E, por outro lado, a ele é destinado um lugar de desvalorização na sociedade. E, ainda, a escola, em vez de se colocar em amparo a esse professor, confronta-se com ele, reforçando esse paradoxo.

Mas, frente a tudo isso, é preciso que o professor acredite que é possível a mudança. Acredite em seu poder de transformação pessoal, escolar e social. E que pense a si mesmo, no seu espaço de atuação, na sua prática docente e no seu contexto social com criticidade e esperança, investindo, sobretudo, num profundo movimento de acolhida e credibilidade no outro, seu aluno.

Bazarra (2006, p. 147) colabora com esse pensamento ao afirmar que:

Os professores têm de acreditar nos alunos. Nestes e não em outros (aqueles que foram ou aqueles que tiveram...). Alunos do século XXI a quem nos coube educar com seus defeitos e as suas virtudes, [...] deixando florescer cada vez mais a humanidade de cada um.

É importante considerar-se que o professor também é um ser humano e, portanto, imbricado em suas relações pessoais e profissionais, na maioria das vezes, complexas para ele próprio.

Sobre esta questão, a “humanidade” do professor, Nóvoa (199, p. 20) diz que “os professores não são anjos nem demônios. São apenas

peças (e já não é pouco!). Mas pessoas que trabalham para o crescimento e formação de outras pessoas. O que é muito”.

É evidente que para o professor é um grande desafio, o qual começa pela concepção da necessidade de uma nova prática, que atenda aos anseios atuais. Prática essa que pode ser (re)construída por meio da formação continuada, apoiada na interface dos fazeres do supervisor educacional e do psicopedagogo institucional.

A formação continuada é o caminho que poderá levar os professores a reafirmarem suas identidades profissionais, entendendo o contexto no qual estão inseridos e, a partir daí, voltarem a acreditar na educação como processo possível, pelo qual também são responsáveis.

Paulo freire (apud BAZARRA, 2006, p. 8) afirmava que a escola e seus professores deveriam se tornar responsáveis pela formação de uma sociedade mais ética, resgatando valores, humanizando: “se educar é humanizar — pensei — nós educadores somos responsáveis, na realidade, criadores de humanidade”. Eis o convite. Eis o apelo a “cada-um” (SILVA, 2005), professore e professoras, de se engajar em um profundo compromisso, em humanidade, consigo mesmo e para com o outro, e de vivenciar na plenitude o argumento primeiro da profissão: conjugar juntos os verbos aprender e ensinar.

## REFERÊNCIAS

BAZARRA, L. **Ser professor e dirigir professores em tempos de mudanças**. São Paulo: Paulinas, 2006.

BOSSA, N. **A Psicopedagogia no Brasil**: contribuições a partir da prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ENGERS, M. E. A. Educação Continuada: uma visão multidisciplinar em diferentes tempos e espaços. In: Anais: **XIV ENDIPE**: Porto Alegre, 2008 (p. 410-420).

ESTEVE, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

FERNANDEZ, A. **Os idiomas do aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2001.



FERREIRA, G. F. **O Bom Professor**. Revista Congrega URCAMP v.1 n1. Bagé: URCAMP, 2007. CD ROM.

\_\_\_\_\_. Os professores como transformadores da escola. Porto Alegre: PUCRS, 2009, 91p. [Dissertação de Mestrado]. Pós-Graduação em Educação PUCRS, 2009.

FERREIRA, L. Da significação do saber ao itinerário do aprender – um olhar psicopedagógico para a maturidade. In: WOLFFENBÜTTTEL, P (org.). **Psicopedagogia: teoria e prática em discussão**. Novo Hamburgo: Feevale, 2005.

GRILLO, M. O professor e a docência: o encontro com o aluno. In ENRIGONE, Délcia (org.). **Ser Professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

ISAÍIA, S. M. A. Aprendizagem docente como articuladora da formação e do desenvolvimento profissional dos professores da educação superior. In: ENGERS, M. E. e MOROSINI, M. (org.). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

MARCHESI, Á. **O bem-estar dos professores: competências, emoções e valores**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MELCHIOR, M. C. (org.). **Avaliação para qualificar a prática docente: espaço para a ação supervisora**. Porto Alegre: Premier, 2001.

MORAES, M. C. **O Paradigma Educacional Emergente**. São Paulo: Papirus, 1997.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. Escola online. Entrevista a Paulo Rascão em 2001. Disponível em: < <http://www.novaescola.abril.com.br>>. Acesso em: março de 2008.

\_\_\_\_\_. **Profissão Professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

O'SULLIVAN, E. **Aprendizagem Transformadora: uma visão educacional para o século XXI**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres:** a nova cultura de aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2002.

\_\_\_\_\_. **Aquisição de conhecimento.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

RODRIGUES, N. **Elogio à Educação.** São Paulo: Cortez, 1999.

SILVA, L. F. da. A ruptura da mesmidade por uma educação em testemunho e acolhida. In: Congresso Internacional de Filosofia. Portugal/Praga. 2005. **Anais: Perspectiva para o século XXI: Pessoa e Sociedade.** Praga: Universidade Católica Portuguesa. Nov. 2005.

\_\_\_\_\_. da. Educaidade: para além da objetivação do sujeito. Porto Alegre: PUCRS, 2006, 229 p. [Tese de Doutorado em Educação] Pós-Graduação em Educação PUCRS, 2006a.

\_\_\_\_\_. Interface psicopedagogia e formação de professores: o (re)conhecimento das modalidades de ensino e aprendizagem. In: BLAUTH, L. e SIMIONATTO, M. F. (org.). **Educação. Estética e Cultura:** percursos e investigações. Novo Hamburgo: Feevale, 2008.

\_\_\_\_\_. O imaginário instituído e a identidade do professor formador de professores: por uma formação pedagógica reflexiva. In: IV ANPEd Sul, nº 4. Santa Maria. 2006. **Anais da IV ANPEd Sul.** Santa Maria: UFSM, jun. 2006b.

SACRISTÁN, J. G. **Comprender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TAVARES, J (org.). **Resiliência e Educação.** São Paulo: Cortez, 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Para onde vai o professor?** Regaste do professor como sujeito de transformação. São Paulo: Libertad, 2003.

# ESTUDO DE CASO. UM OLHAR MEDIADO PELAS JANELAS DA ALMA

Denise Arina Francisco<sup>1</sup>

Cristiane Ramos Vieira<sup>2</sup>

*"Se podes olhar, vê. Se podes ver, repara". José Saramago*

Caso: Menino de nove anos (2º ano / Ensino Fundamental ) que "perturba" na aula. No relato do grupo de professores, Mike não presta atenção em aula, passa fazendo brincadeiras e suas notas são ruins. A mãe é sempre comunicada da situação, mas raramente vem à escola e as atitudes dele não se alteram. Passou a agredir fisicamente os colegas e, quando é repreendido, se sente muito incomodado, não concordando em ser chamado à atenção. Aproxima-se de alguns colegas, brinca com eles e, de repente, desentende-se e bate neles. Comunica-se muito bem, conta histórias, demonstra ter domínio das temáticas de sala de aula, mas tira notas sempre abaixo da média, proposta pela escola. Alterna momentos de intensa ansiedade, em que fala sem parar e outros momentos nos quais se isola e prefere ficar sozinho. Comunica-se muito bem e demonstra estar atento a tudo o que acontece ao seu redor.

Condição *sine qua non* quando nos debruçamos em um estudo de caso, utilizamos um nome fictício para o sujeito citado. Mas os fatos, a realidade, passam longe de alguma história de ficção. Pelo contrário, é fato recorrente no universo escolar. Problemáticas que

---

1 Pedagoga. Orientadora Educacional. Especialização em Psicologia Escolar e Supervisão Escolar. Mestre em Educação pela UFRGS. Professora do Centro Universitário Feevale - Curso de Pedagogia.

2 Pedagoga. Orientadora Educacional. Mestre em Educação pela PUCRS. Professora do Centro Universitário Feevale - Curso de Pedagogia.

envolvem contextos familiares difíceis, agressões físicas, notas “ruins” e solicitações de encaminhamentos *urgentes* chegam ao setor de Orientação Educacional todos os dias.

Neste trabalho, procuramos apresentar, de forma prática e concisa, como o Estudo de Caso pode servir como uma ferramenta importante, na prática educacional, para ações efetivas de resolução de problemas e/ou como uma forma de entendimento do sujeito, pensando um enfoque de intervenção, que contemple muito mais do que um olhar fragmentado de atitudes e modelos comportamentais.

Como interlocução deste trabalho, propomos algumas inserções no documentário “Janela da alma<sup>3</sup>”, entendendo que um “olhar” especial e ampliado pode mediar as intervenções acerca dos casos estudados, fazendo com que as práticas do Orientador Educacional, junto ao grupo de alunos e professores, possam, significativamente, alcançar resultados positivos na resolução de conflitos e, principalmente, que auxiliem o sujeito — foco de nossa intervenção como Orientadores Educacionais — para que tenha o acompanhamento adequado, estruturados de acordo com a especificidade de cada caso.

## OLHAR DENTRO DA LENTE. PROPONDO UM MÉTODO DE ABORDAGEM

*“Pra chegar dentro da lente, eu preciso chegar mais perto”. Evgen Bavcar*

O Estudo de Caso não nasceu inicialmente como um instrumento de trabalho do Orientador Educacional, mas, sim, de práticas adotadas em Faculdades de Direito e de Medicina, sendo utilizado em inúmeros outros cursos, nos quais se requeria aprofundamento de uma situação específica. Na pesquisa, o estudo de caso é utilizado tanto em pesquisas quantitativas quanto qualitativas.

---

3 Documentário brasileiro do diretor João Jardim, em que pessoas com diferentes graus de deficiência visual, da miopia discreta à cegueira total, falam como se veem, como veem os outros e como percebem o mundo. O escritor e prêmio Nobel José Saramago, o músico Hermeto Paschoal, o cineasta Wim Wenders, o fotógrafo cego franco-esloveno Evgen Bavcar, o neurologista Oliver Sacks, a atriz Marieta Severo, o vereador cego Arnaldo Godoy, entre outros, fazem revelações pessoais e inesperadas sobre vários aspectos relativos à visão: o funcionamento fisiológico do olho, o uso de óculos e suas implicações sobre a personalidade, o significado de ver ou não ver em um mundo saturado de imagens e também a importância das emoções como elemento transformador da realidade, se é que ela é a mesma para todos.

## Segundo Triviños,

O Estudo de Caso é uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Esta definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade. [...] Em segundo lugar, também a complexidade do Estudo de Caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador'. (1987, p. 133).

E é justamente por esse caráter de especificidade e aprofundamento de uma determinada situação que o Estudo de Caso chega à Orientação Educacional, servindo como ferramenta de aproximação do olhar, *refinando* a escuta e possibilitando a convergência de informações e vivências, levando à compreensão mais clara da natureza e da dinâmica de um fenômeno, que é nosso foco de observação, em dado momento.

Parece pretensioso “pensar na possibilidade de se conhecer o outro” e sua maneira de constituir-se. Isso implicaria uma aproximação maior desse sujeito, seja em outros espaços — que não os da escola — seja através de um tempo de observação maior, ou mesmo através de uma aproximação maior com seus familiares. Mas, se, por um lado, isso é limitado ao espaço escolar, por outro, faz com que a busca de informações se caracterize numa escuta mais atenta à família e às relações que ela estabelece com a escola e com esse mesmo sujeito e suas circunstâncias.

Para tanto, o processo de investigação do estudo de caso precisa perpassar, necessariamente, por uma aproximação desse sujeito, mas uma aproximação *afetiva*, de acolhimento, de acompanhamento, em que se estabeleça uma relação de confiança, de entendimento - tão importante nesse encontro - um *olhar* mediado pela experiência e pelas percepções, codificados nas formas de aproximação.

Servimo-nos, aqui, das análises de Jorge Larrosa, para o conceito de experiência:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a

delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (2002, p. 21).

Nesse sentido, é importante que o Orientador Educacional esteja comprometido com o processo de *escuta*, que possa, nesse encontro, estar atento ao fato de não fazer pré-julgamentos e intervenções precipitadas, pois esses se caracterizam, na maioria das vezes, em desacertos e descomprometimento com o objetivo do estudo de caso, que é de auxiliar o aluno em suas dificuldades, fazendo encaminhamentos adequados e, principalmente, fazer um acompanhamento desse sujeito dentro de sua especificidade e seu contexto sócio-cultural-familiar.

Propomos, então, uma **estrutura de abordagem** que inclui, além da escuta e da análise do contexto, alguns passos para estruturação de um relatório para o Estudo de Caso, que ficará sob a ótica do sigilo, necessário nas relações existentes, no sentido da não-exposição do sujeito em questão, o que contraria e fragiliza as relações de confiança e a ética profissional.

## O ORIENTADOR FRENTE AO CASO. A EXPERIÊNCIA DO OLHAR

*"O ato de ver e olhar não se limita a olhar para fora, não se limita a olhar o visível, mas também o invisível". Wim Wenders*

- Especificação da razão do estudo: descrição da situação que o gerou, o que provocou (se foi indicação da escola, observação do O.E., fala dos professores, da família) etc.
- Entrevista com o aluno, com os pais/responsáveis e professores, analisando casos e situações relatados, objetivando a melhor compreensão com vistas a futuros encaminhamentos.
- Coleta de informações acerca da história vital e da trajetória escolar — tanto na escola atual como nas anteriores — , se for aluno advindo de outras instituições.
- Leitura de documentos considerados significativos para a compreensão do Estudo (atestados, laudos, exames).
- Exploração dos aspectos mais significativos /relevantes da vida

pregressa do aluno, até particularidades atuais.

- Análise de materiais produzidos pelo aluno na escola e considerados significativos, como desenhos etc.
- Reunião de avaliações pedagógicas realizadas pelo coletivo de professores - Conselho de Classe.
- Registro de todas as informações coletadas.
- Análise e aproximação dos dados recolhidos, levantamento de hipóteses e troca de ideias com pessoas envolvidas, familiares.

Algumas **características importantes** a serem observados nos casos descritos:

- Trabalhar com situações-problema reais, que exijam capacidade de articulação de saberes e de um posicionamento concreto.
- Manter a fidedignidade aos fatos relevantes observados, sem incorrer no risco de julgá-los previamente.

## REDIMENSIONANDO A PRÁTICA: VER COM OS OLHOS, MAS NÃO EXCLUSIVAMENTE

*“Eu pedi a Deus pra me deixar um tempo cego, mas um cego aparente, porque tem outras coisas que eu senti que poderia desenvolver mais, que eu olhando, era tanta coisa junto pra ver, que atrapalha a visão das coisas que a gente quer fazer”. Hermeto Paschoal*

No sentido de se estruturar as intervenções, as combinações e os possíveis encaminhamentos ao final das análises iniciais do Estudo de Caso, é importante redimensionar os procedimentos adotados, desenvolvendo e acompanhando, junto à família e ao grupo de professores, um **projeto de acompanhamento** daquele sujeito, bem como os demais encaminhamentos clínicos e psicopedagógicos, quando necessário.

Lembramos que as situações encontradas são específicas de determinado contexto, portanto únicas e não se prestam a generalizações, tampouco servem de modelo de solução, embora possam se constituir como pontos de referências para uma futura tomada de decisão.

Uma atitude de flexibilidade, de não-rigidez, de não-preconceito, de abertura para a experiência, o reconhecimento da importância que cada pessoa tem nesse processo será imprescindível para que o sujeito do Estudo de Caso seja compreendido em sua especificidade e entendido em suas angústias existenciais.

O caso pontuado no início desta reflexão faz parte do que consideramos um caso rotineiro na vida das escolas e que precisamos redimensionar. O aluno é um ser humano com todas as características inerentes e, sendo assim, precisa ser entendido como *uno*, contextualizadamente.



Nesse sentido, elencamos alguns indicadores para a construção de uma rede de fatores que sinalizem possíveis causas, as quais precisam ser consideradas, para serem entendidas e não somente para pensarmos nos efeitos produzidos por elas.

Acreditamos que os fatores indicados contribuem para o desvelamento de questões obscurecidas e que fazem a diferença na análise de um caso. Não existem garantias de acerto nem de encaminhamentos que resultarão em uma mudança de situação, mas, por certo, haverá maior proximidade com relação aos fatores desencadeadores da problemática e de possíveis conflitos.



Essas reflexões objetivam corroborar para que a maneira como até então as escolas lidavam com essas situações seja necessariamente alterada. Ousaríamos dizer que o trabalho de uma só pessoa é importante, mas ineficaz frente às exigências do mundo que se apresenta. As ações não podem mais estar restritas a pessoas isoladamente, sendo mister atuar na lógica da cooperação e do trabalho compartilhado, em que todos possuem um papel importante e específico.

Assim, é indispensável ao Orientador Educacional:

[...] conhecer as ações humanas como possuidoras de lacunas devido à sua condição antropológica, ou seja, estão sujeitas a destituir e reconstituir os conhecimentos preestabelecidos, determinados. Esse caráter hominizante restaura o processo educativo na prática da orientação educacional; faz dissolver o pensamento determinista de homem como ser nascido e determinado para o bem (atitudes positivas), cujas outras faces são desumanas. [...] é possível perceber que a hominização existe entre o esperado e o inesperado, de suas ações. (ORTH, 2001, p. 121).

O ser humano é múltiplo e, a partir dessa multiplicidade, a escola contemporânea precisa alicerçar seu pensar/fazer. Professores, orientadores educacionais, equipe diretiva e famílias constituem a base na vida do aluno, seja ele criança, jovem ou adulto. Portanto, ao unirmos forças, ao *desfocarmos nosso olhar* a todas essas situações, podemos minimizar ou, quiçá, alcançar um trabalho efetivo em direção ao entendimento de um mundo realmente mais humano.

## REFERÊNCIAS

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber da experiência**. Revista Brasileira de educação, ANPEd n.19, 2002, p. 20-28.

ORTH, Mara Rúbia Bispo. BAGGIO, André. **Crise paradigmática e complexidade na orientação educacional**. Erechim: EifAPES, 2001. 151 p.

SARAMAGO, Jose. **Ensaio sobre a cegueira**. Companhia das Letras. RJ, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1.ed.1987. (9ª tiragem) 175 p.

**Informações Técnicas:** Título Original: **Janela da Alma**; País de Origem: Brasil. Gênero: Documentário; Classificação etária: Livre; Tempo de Duração: 73 minutos. Ano de Lançamento: 2002. Estúdio/ Distrib: Europa Filmes. Direção: João Jardim / Walter Carvalho.

# PEDAGOGIA EMPRESARIAL: CONCEPÇÕES E DESAFIOS

Andréa Novo Duarte<sup>1</sup>

Sueli Maria Cabral<sup>2</sup>

O texto aborda a pedagogia como *locus* de reflexão da relação trabalho e educação, em especial através das práticas na formação dos pedagogos empresariais, uma vez que esta está atrelada aos processos educativos **no e para** o trabalho. Objetiva explicitar que o pedagogo empresarial deve se manter atento às experiências oriundas do conjunto de elementos constitutivos da atividade laboral, conjunto este que propicia a potencialização dos significados, da emoção, do fortalecimento do laço social pela unicidade. O referido artigo também possibilita reflexões acerca dos desafios a serem vivenciados por esse profissional nos ambientes organizacionais, uma vez que aponta a complexidade existente nos contextos empresariais e o papel da educação nesse contexto.

## PEDAGOGIA EMPRESARIAL

Parece-nos um pouco redundante iniciar um texto cujo objetivo é falar de Pedagogia Empresarial definindo o que entendemos de

---

1 Professora e coordenadora da Especialização em Pedagogia Empresarial/Feevale. Mestre em Educação/ PUCRS; especialista em Educação Brasileira/FURG e formação de Formadores em Educação de Jovens e Adultos/UnB; Analista Técnico SESI/ RS.

2 Professora e coordenadora do Projeto Crianças de Canudos/Feevale e Professora da Faculdade SENAC/RS; Mestre em Educação.

Pedagogia, contudo é para nós de extrema importância. Demarcamos essa concepção, pois é a partir dela que fomentamos as habilidades e as competências necessárias aos acadêmicos que cursam Habilitação em Pedagogia Empresarial.

Compreendemos pedagogia como a ciência cujo objetivo é a reflexão, ordenação, a sistematização e a crítica do processo educativo. Ghiraldelli Jr. (2007, p. 3) afirma que pedagogia:

[...] é a parte normativa do conjunto de saberes que precisamos adquirir e manter se quisermos desenvolver uma boa educação, é mais ou menos consensual entre os autores que discutem a temática da educação. Ela, a pedagogia, é aquela parte do saber que está ligada à razão que não se resume à razão instrumental apenas, mas que inclui a razão enquanto razoabilidade; a racionalidade que nos possibilita o convívio, ou seja, a vigência da tolerância e, mesmo, do amor.

Dessa forma, é mister que a pedagogia seja pensada ampliando o olhar da racionalidade, pois: “Conhecer não é, portanto, apenas uma operação mental, mas é toda uma ativação de pensamentos, raciocínios que tem por base as emoções e sentimentos vividos em determinadas circunstâncias” (Moraes & de La Torre, 2004, p. 48).

Para Duarte e Lahorgue (2008, p. 95-96):

A Educação frente às dubiedades das situações vividas pela espécie humana, neste mundo implexo, possui a missão de resgatar em cada sujeito sua capacidade de perceber as complementaridades das relações humanas e do Universo, e constituir espaços para o desenvolvimento das suas capacidades, sem o amordaçamento e o controle de conhecimentos, visando à produção de saberes que permitam implementar, nos meios mecanicistas, processos que viabilizem o despertar de uma consciência que reencante o ser humano na sua essência.

Considerando a razoabilidade e a racionalidade que os processos pedagógicos possuem, sejam eles experiências de vida pessoal, acadêmica ou de trabalho dos indivíduos, a partir do local, num espaço global, é que orientamos nossos acadêmicos, instigando a construção e a apropriação do conhecimento, respeitando suas características, seus interesses e suas motivações.

Para os autores Moraes & de La Torre (2004, p. 85):

A aprendizagem humana não é um processo mecânico mediante o qual nos tornamos donos simbolicamente da realidade, não é um processo que possa ser reduzido a componentes intelectuais. A aprendizagem humana, quando é integrada, comporta elementos emocionais, intuitivos atitudinais e, inclusive, sociais. Compreende a totalidade do ser em sua relação com o mundo. Não é algo individual, embora também o seja desde a identidade biológica, mas fruto das interações com a cultura socialmente enriquecida.

Acreditamos que essas concepções norteiam as nossas práticas na formação dos pedagogos empresariais, uma vez que eles terão o desafio de conduzir os processos de formação básica e continuada dos trabalhadores nas organizações. Muitas práticas empresariais demonstram que os processos de formação potencializam as equipes de trabalho, principalmente aquelas que investem nos sistemas de Educação Corporativa. Eboli (2004, p. 37) salienta que atualmente:

[...] exige-se cada vez mais pessoas, em todos os níveis hierárquicos, uma postura voltada ao autodesenvolvimento e à aprendizagem contínua. Para criar esse novo perfil as empresas precisarão implantar sistemas educacionais que privilegiem o desenvolvimento de atitudes, posturas e habilidades, e não apenas a aquisição de conhecimento técnico e instrumental.

O pedagogo empresarial, nesses processos, torna-se o principal intercessor. Para Almeida (2006, p. 101):

O papel do Pedagogo Empresarial vem para anunciar os novos paradigmas neste início de século XXI e discuti-los de forma isenta com os gestores e funcionários das organizações, buscando apresentar alternativas aos modelos ultrapassados de gestão e de trabalho e principalmente acrescentando subsídios para tomada de decisão e formação contínua.

Nesse sentido, também cabe ao pedagogo empresarial, no exercício de suas funções, apoiar os demais profissionais envolvidos nos processos de desenvolvimento de equipes, no sentido de subsidiá-los a mediar a ampliação das competências interpessoais dos trabalhadores.

Moscovici (2007) corrobora esse pensamento, salientando que se faz cada vez mais necessário que as equipes impulsionem transformações imprescindíveis aos sistemas organizacionais contemporâneos. Assim, torna-se um dos desafios propor mudanças de maneira integrada, levando em consideração os valores organizacionais, desenvolvendo, assim, a si mesmos e as próprias organizações.

Para que se façam presentes esses diálogos e intercâmbios entre as equipes no interior das organizações, a mesma autora (2005, p. 33) destaca a importância dos processos de comunicação, quando afirma que:

O processo de interação humana é complexo e ocorre permanentemente entre pessoas, sob forma de pensamentos, sentimentos, reações mentais e/ou físico-corporais. [...] A forma de interação humana mais freqüente e usual, contudo é representada pelo processo amplo de comunicação, seja verbal ou não-verbal.

Moscovici (2005) ainda salienta que, em diversas situações laborais, os trabalhadores compactuam atividades predeterminadas que necessitam de cooperação, de diálogo, de respeito mútuo e de laços de amizade, tornando o ambiente de trabalho harmônico e produtivo. Nesse sentido, há necessidade de promover o desenvolvimento de atitudes que auxiliem as pessoas a tornarem suas relações sadias, uma vez que aprendem a conviver e a compartilhar saberes com os outros.

Corrobora esse pensamento Moraes (2003, p. 185), quando salienta que “[...] existem aqueles momentos onde se espera uma construção coletiva, o desenvolvimento de uma aprendizagem cooperativa e processos mais interativos”.

Assim, Mariotti (1999, p. 44) aponta que:

[...] se continuarmos pensando os seres humanos de forma sistêmica, teremos mais uma evidência de como a educação é importante para o desenvolvimento organizacional [...] é necessário que a informação que entra num sistema provoque mudanças em sua estrutura, o que o fará produzir, renovar-se. Em termos de ser humano isto equivale a um reexame de pontos de vista, seguido de transformações comportamentais significativas.

Segundo Chiavenatto (2004), as pessoas significam um diferencial competitivo para promover o sucesso organizacional, pois constituem competências básicas, na medida em que vivem num mundo de instabilidades e incertezas.

Para tanto, há necessidade de promover ambientes de aprendizagens em que o profissional Pedagogo Empresarial em formação estude e analise o universo complexo das organizações, sejam vivências em contextos de empresas privadas e públicas, consultorias, hospitais, ONG's, associações, igrejas, eventos, emissoras de transmissão (rádio e TV) etc.

Nesses espaços, o Pedagogo Empresarial passa a ter como desafio a mediação dos processos educativos, sejam eles formais ou não-formais, e a realizar intervenções pedagógicas para fomentar práticas educativas, que visem à promoção de uma atmosfera em que diversos saberes são compartilhados para gerar o conhecimento organizacional. A partir das construções desses saberes é que os sujeitos passam a perceber que eles são os agentes da sua própria trajetória de vida pessoal e profissional, apoiando, de maneira direta, para o desenvolvimento da organização em que atuam.

A partir dessas considerações, cabe ao Pedagogo Empresarial oportunizar espaços de formação permanente, tanto básica quanto continuada, para que ocorram significativas construções de aprendizagens tanto pessoais/profissionais quanto organizacionais. Da mesma forma, esse clima de constante aprendizagem possibilitará que os profissionais que desenvolvem ações laborais realizem a gestão dos seus próprios processos de trabalho, de modo a possibilitar o movimento em prol da mudança da cultura empresarial.

Barret (1998, p. 174) destaca que:

[...] uma cultura fortemente positiva é aquela na qual os valores são compartilhados. Todos estão trabalhando para criar a mesma visão de futuro e as pessoas são capazes de encontrar realização pessoal no trabalho satisfazendo suas necessidades físicas, emocionais, mentais e espirituais.

Destacamos que, quando as ações pedagógicas são pensadas e planejadas estrategicamente de maneira coletiva, contribuem, de forma dinâmica e sistêmica, para promover o alcance do desenvolvimento integral das pessoas que compõem esses espaços e, conseqüentemente, para o alcance dos resultados das organizações.

O Pedagogo tem a função de instigar ambientes que promovam a geração de uma cultura organizacional que vise à promoção de uma gestão participativa. Para tanto, as empresas necessitam de profissionais, pedagogos empresariais, que incentivem propostas de desenvolvimento humano, profissional, fomentando processos de aprendizagem contínuos.

À equipe de profissionais envolvidos nos processos de formação cabe estimular a presença de concepções pedagógicas que desafiem os sujeitos a se tornarem autônomos, críticos e criativos, promovendo uma ambiência de inovação organizacional, em que eles disseminem e alcancem o sentido de pertença à medida que são valorizados seus saberes e suas ações.

Segundo Mariotti (1999, p. 50):

[...] o que se aprende e o que se ensina numa empresa não pode ser reduzido a uma série mecânica e descontínua de blocos de aprendizado que transmitem um conhecimento ralo, mecanicista, de duração efêmera e, principalmente, impessoal e massificado.

Bonfim (2004) também salienta que atualmente existem, nas empresas, ambientes favoráveis e estimulantes para promover a realização de projetos que indiquem novas ênfases pedagógicas, visando a apoiar o desenvolvimento de processos de aprendizagem organizacional.

Considerando que os ambientes empresariais são constituídos por adultos, Pinto (2005, p. 79) destaca que:

[...] o adulto é o homem na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades [...] é o ser humano no qual melhor se verifica seu caráter de trabalhador. O trabalho expressa e define a essência do homem em todas as fases de sua vida [...], mas é no período adulto que melhor se compreende seu significado como fator constitutivo da natureza humana.

Empresas que promovem espaços para o fomento de projetos educacionais fortalecem suas ações e sua imagem institucional, pois incentivam o seu **principal bem tangível: as pessoas**. Para Chiavenatto (2004), estas são vitais para o sucesso organizacional, na medida em que produzem bens e serviços. Nesse caso, enfatizamos a necessidade de formação permanente, para investir na ascensão das pessoas e das organizações. As pessoas necessitam criar e recriar processos de trabalho, tornando-se protagonistas de sua própria história no interior das organizações.

A Pedagogia Empresarial está atrelada, em especial, aos processos educativos **no e para** o trabalho. De acordo com Vatin (2002), tornou-se banal recordar o termo trabalho a partir de sua origem do vocábulo latino *tripaliare*, do substantivo *tripalium*, aparelho formado por três



paus utilizados como ferramenta de trabalho na agricultura, bem como instrumento de tortura ao qual eram atados os condenados.

Para o autor, o qual afirma que 'as palavras não criam o mundo, mesmo que participem na sua construção' (p. 16), o conceito do trabalho, na sociedade ocidental, está associado a uma realidade social sem equivalentes em outras sociedades. Mesmo que, na tradição judaico-cristã, tenha adquirido múltiplas significações, o castigo divino ao qual os homens são submetidos, a negação do ócio, o esforço penoso, o labor, ou uma prática religiosa<sup>3</sup> ou atribuições pessoais<sup>4</sup>, para o autor, o "trabalho é, em primeiro lugar, o meio de uma produção, a implementação de um tecnicismo" (p. 16) e o trabalho moderno, bem como os processos de aprendizagem que através dele são criados por ou para eles, tem origem nessa camada antropológica.

Ainda para o autor:

O problema não é simplesmente o desaparecimento do rendimento que acompanha o trabalho nem a estigmatização que a sua ausência induz. É o problema da identidade individual (a necessidade de ser para si) que, na sociologia, não se poderá separar do da identidade social (ser para os outros). Trabalhar é também produzir, isto é, existir na nossa obra, para nós e para os outros. (VATIN, 2002, p. 20).

Ainda sobre o trabalho, Max Weber (1989) esclarece a relação de valoração entre sociedade e religião, afirmando que os valores introjetados nos sujeitos são transformados em motivos de ação social. De acordo com a teoria weberiana, a motivação do protestante é o trabalho, como dever e vocação, como um fim em si mesmo (CABRAL, 2004).

Weber (1989) afirma que essa compreensão do trabalho se expandiu com o capitalismo, cuja proposta de trabalho fez surgir novos valores, em que a ociosidade só é permitida a vagabundos, considerados homens sem história e sem destino. Para Arroyo (2008), a valorização ocorreu vinculada à ascensão da burguesia, que transformou o trabalho numa das circunstâncias sócio-econômicas centrais. O trabalho passa a ser uma ordem reguladora da identidade individual e social.

Contudo, o sentido instrumental do trabalho, o de provedor, apesar de comportar uma forte dimensão social, não esgota a multiplicidade dos sentidos que carrega a palavra trabalho. O sentido do trabalho

3 Popularmente, nas religiões de origem africana, as oferendas aos Orixás são conhecidas como trabalho, "trabalho de macumba", "o trabalho do despacho foi feito".

4 São comuns expressões que incluem o vocábulo *trabalho* expressando dificuldades da vida, por exemplo: "criar filhos dá muito trabalho" ou "viver dá trabalho".

como valor, que promove a sociabilidade e a inclusão, que agrega novos valores, está presente nas diversas esferas de convivência dos sujeitos.

Pensar o trabalho como valor, com múltiplos sentidos, inclusive o do bem comum, é rejeitar a ideia de que ele só se justifica pela necessidade da sobrevivência, que aliena e que, portanto, é aviltante. Pensá-lo como uma referência que medeia o individual e o coletivo é ampliar sua compreensão instrumental, é extrapolar o entendimento de que a técnica e a organização do trabalho são elementos progênes do **processo educativo que ocorre na e para a atividade laboral**.

O trabalho entendido como valor, dotado de múltiplos sentidos, agrega tanto a luta pelo direito de ter um trabalho, a negação moral do ócio, da improdutividade, quanto a possibilidade de integração e identificação, a elaboração de novos valores éticos e estéticos.

Sendo assim, o Pedagogo Empresarial é definido por Almeida (2006) como sujeito que atua no âmbito empresarial “visando os processos de planejamento, capacitação, treinamento, atuação e desenvolvimento do corpo funcional” (p. 6), está intrinsecamente ligado aos inúmeros sentidos que o trabalho pode adquirir. Pedagogos que devem compreender a relação da educação **para** e **no** trabalho tanto pelos seus aspectos próprios e técnicos quanto a partir de um olhar que efetivamente contribua “para a visão e compreensão de conjunto, na dimensão da complexidade do ser e saber” (PETRAGLIA, 2001, p. 48).

O Pedagogo Empresarial deve ficar atento às experiências oriundas do conjunto de elementos constitutivos da atividade laboral, conjunto este que propiciou a potencialização dos significados, da emoção, do fortalecimento do laço social pela unicidade.<sup>5</sup>

Sob tais perspectivas, é possível presumir que os pedagogos empresariais decifram imagens, estabelecem novas relações com antigos símbolos que explicavam sua realidade, unindo o conhecido e o desconhecido, aprendendo e ensinando um saber ligado à vida, não apenas à técnica. A experiência concreta de transformação da dimensão cultural e social do espaço do trabalho, sob a lógica da Pedagogia Empresarial, propicia uma nova visão do contexto, elaborada dentro do trabalho e pelo trabalho.

Nesse sentido, considerando a vigência das novas Diretrizes Curriculares Nacionais, que foram propostas pelo Conselho Nacional de Educação para a formação de pedagogos, destacamos a importância de as instituições de ensino superior garantirem espaços para a formação dos Pedagogos Empresariais, por meio de cursos de pós-graduação *lato sensu*. Essa será uma das possibilidades de assegurar, de maneira

5 “Enquanto a unidade exprime uma entidade fechada e homogênea (identidade, indivíduo, estado-nação) a noção medieval de unicidade traduz a abertura, o heterogêneo (identificação, pessoa, policulturalismo)” (Maffesoli, 1999, p. 32).

estratégica, o planejamento e o monitoramento das propostas de formação básica e continuada nas organizações.

Concluimos ressaltando que os pedagogos empresariais são estimulados, no período de sua formação (graduação e pós-graduação), a construir princípios para o desenvolvimento de propostas educativas fundamentadas na construção de valores humanos e organizacionais, tornando-se capazes de entender e conduzir os processos de aprendizagens de jovens e adultos trabalhadores de maneira contextualizada e significativa.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Marcus Garcia de. **Pedagogia empresarial: saberes, práticas e referências**. Rio de Janeiro: Wak, 2003.

ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 230 p. (Estudos culturais em educação; 5).

BARRETT, Richard. **Libertando a alma da empresa: como transformar a organização numa entidade viva**. São Paulo, SP: Cultrix, c1998.

BOMFIM, David. **Pedagogia no treinamento: correntes pedagógicas no ambiente de aprendizagem nas organizações**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

CABRAL, Sueli Maria. Urdiduras e tramas do avesso: os trabalhadores do lixo. **Prâksis: Revista do ICHLA - Instituto de Ciências Humanas, Letras e Artes**, Novo Hamburgo-RS, ano 1, v. 1, p. 69-76, ago. 2004.

CHIAVENATO, Idalberto. **Gestão de Pessoas e o novo papel dos recursos humanos nas organizações**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

DUARTE; Andréa Novo; LAHORGUE, Carlos Théo. Entre o caos e a (des)ordem: uma educação para a espiritualidade. In KRONBAUER, Selenir Corrêa Gonçalves; SIMIONATO, Margareth Fadanelli. **Formação de professores: abordagens contemporâneas (org.)**. São Paulo: Paulinas, 2008, p. 91-100.

EBOLI, Marisa. **Educação Corporativa no Brasil**: mitos e verdades. São Paulo: Editora Gente, 2004.

GHIRALDELLI JR. Paulo. **O que é pedagogia?** Artigo eletrônico disponível em: <<http://www.fundacaomariocovas.org.br>>. Acesso em: 15 de agosto de 2007.

KUENZER, Acácia Zeneida; GENTILI, Plabo A. A.; FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. 230 p. (Estudos culturais em educação ;5.)

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MARIOTTI, Humberto. **Organizações de aprendizagem**: educação continuada e a empresa do futuro. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MORAES, Cândida Maria. **Educar na biologia do amor e da solidariedade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MORAES, Cândida Maria; DE LA TORRE, Saturnino. **Sentipensar**: fundamentos e estratégias para reencantar a educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOSCOVICI, Fela. **Desenvolvimento Interpessoal**. 15 ed. São Paulo: José Olympio, 2005.

MOSCOVICI, Fela. **Equipes que dão certo**: a multiplicação do talento humano. 11ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2007.

PETRAGLIA, Izabel Cristina. **Edgar Morin**: a educação e a complexidade do ser e do saber. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 115 p. (Coleção educação e conhecimento).

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete Lições sobre educação de adultos**. 14ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VATIN, François. **Epistemologia e Sociologia do Trabalho**. Lisboa: Piaget, 2002.

WEBER, Max. **Conceitos básicos de sociologia**. 1. ed. São Paulo, SP: Moraes, 1989.