

LUIZA COELHO DE SOUZA ROLLA

**LIDERANÇA EDUCACIONAL:
UM DESAFIO PARA O SUPERVISOR ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Profa. Dra. Délcia Enricone

Porto Alegre

2006

DEDICATORIA

Dedico este trabalho a todas as pessoas que ajudaram a construí-lo:

À Profª Drª Délcia Enricone por acreditar que eu conseguiria;

Aos meus filhos pela compreensão da presença ausente;

Aos meus pais pela capacidade que me deram para superar as dificuldades;

Aos meus irmãos pelo incentivo, apoio e por não terem dúvidas de que no fim tudo daria certo;

Ao César pela leitura crítica e pela possibilidade de aprender juntos.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Délcia Enricone por ter lutado para que eu conseguisse cursar o Mestrado e concluí-lo;

Ao Irmão Urbano Zilles por ter sido sensível aos meus pedidos;

À minha irmã Cláudia que possibilitou a realização das entrevistas;

Aos dez professores entrevistados que dispensaram seu tempo de descanso para que eu pudesse dar andamento a esta pesquisa;

À Jaqueline Maissiat que abdicou de seu descanso para olhar criticamente minha produção e pela autoconfiança que ela me devolveu;

A minha família maravilhosa (filhos, pais, irmãos, sobrinhos, avó, tios e tias, primos e primas) que, não podendo produzir por mim, me deu coragem para que eu o fizesse;

A Deus e ao meu Anjo da Guarda, que estiveram sempre do meu lado.

*A definição de insanidade é continuar a
fazer o que você sempre fez, desejando
obter resultados diferentes.*

James Hunter

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com o objetivo de analisar a relação estabelecida entre Supervisor Escolar e professores no cotidiano das escolas. Sabendo-se que o Supervisor é um dos responsáveis pelo planejamento, organização e execução da proposta pedagógica da escola, e nesta relação está colocado em situação hierarquicamente superior aos professores, a forma como são conduzidas essas questões interferem no resultado do trabalho da escola como um todo. A liderança educacional, nesta perspectiva, coloca-se como desafio à ação Supervisora, que além de dar conta das questões burocráticas e legais, precisa contribuir com a formação dos professores em serviço e com sua qualificação. Sendo assim, o presente trabalho apresenta o histórico do Supervisor Escolar, as funções que lhe eram atribuídas inicialmente e a evolução de suas atividades profissionais. Percebendo o caráter de líder inerente à função do Supervisor, são abordados conceitos, princípios, teorias e exemplos de liderança, e, ao final, são colocadas questões que relacionadas à atuação do Supervisor e à liderança, desafio que está posto a este profissional, a liderança educacional. A pesquisa fenomenológica ofereceu suporte teórico para a realização deste estudo, e a análise das categorias emergentes foi utilizada como forma de apresentar os resultados obtidos. Foram entrevistados 10 professores, independente do nível e do sistema onde atuam. O instrumento de pesquisa foi semi-estruturado e as entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas em sua íntegra. A análise dos dados apresenta o relato dos entrevistados, relacionado ao referencial que fundamenta este estudo.

Palavras-chave: Supervisão Escolar, liderança, relacionamento humano, autoridade, motivação.

ABSTRACT

This research was performed with the goal of analyzing the relationship established between a School Supervisor and the teachers in the everyday of schools. Knowing that the Supervisor is one of the persons responsible for the planning, school pedagogical proposal organization and execution, and in this relationship he/she is placed in hierarchically superior to the teachers, the mould as these matters are led interfere in the result of the school work as a whole. The educational leadership, in this perspective, places as a challenge to the Supervisory action, that besides accounting for the bureaucratic and legal matters, needs to contribute with the in service teachers' formation and with their qualification. This way, the present work shows the history of the School Supervisor, the functions that were initially attributed and the evolution of their professional activities. Perceiving the leader's inherent character to the supervisor's function, concepts, principles, leadership theories and examples are boarded, and to finalize, matters are brought up, that related to supervisor's performance and to the leadership, challenges this professional, the educational leadership. The phenomenological research offered theoretical support for the accomplishment of this study, and the analysis of the emerging categories was used as a way of presenting the obtained results. Ten teachers have been interviewed, regardless the level and the system where they act. The research instrument was semi-structured and the interviews were recorded, transcribed and analyzed in its totality. The data analysis presents the interviewees statement, related to referential that bases this study.

Key Words: School supervision, leadership, human relationship, authority, motivation.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

INTRODUÇÃO	10
1 A SUPERVISÃO ESCOLAR.....	15
1.1 CONCEITUANDO SUPERVISÃO ESCOLAR	15
1.2 HISTÓRICO DA SUPERVISÃO ESCOLAR.....	17
1.2.1 No Brasil	17
1.2.2 No Estado do Rio Grande do Sul.....	21
1.3 INÍCIO DE UMA RESSIGNIFICAÇÃO	23
1.4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DESTA NOVA PROPOSTA	27
2 LIDERANÇA	33
2.1 CONCEITOS DE LIDERANÇA	33
2.2 UMA HERANÇA <i>PRIMATA</i>	42
2.3 CARACTERÍSTICAS DOS LÍDERES QUE BASEIAM- SE EM	
PRINCÍPIOS.....	45
2.4 TIPOS DE PODER	48
2.5 MOTIVAÇÃO.....	53
2.6 LIDERANÇA EDUCACIONAL.....	57
2.6.1 <i>As Três Dimensões da Ação Pedagógica à Luz da Teoria de Paulo Freire.....</i>	<i>62</i>
2.6.2 <i>A Mudança de Paradigma</i>	<i>66</i>
3 METODOLOGIA	70
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	70
3.2 AMOSTRA DA PESQUISA.....	72
3.3 ANÁLISE DOS DADOS	73
3.4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	76

CONSIDERAÇÕES FINAIS96

REFERÊNCIAS.....100

ANEXOS104

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

QUADRO 01: Ação Supervisora	25
FIGURA 01: Hábitos Eficazes	38
QUADRO 02: Qualidades Humanas	46
FIGURA 02: O processo de poder	50
FIGURA 03: O processo básico da motivação	56
FIGURA 04: Desafios da educação	58
QUADRO 03: Resumo	75

INTRODUÇÃO

Estamos vivendo em um mundo que se transforma constantemente. A evolução tecnológica, científica, social, a quantidade de informações e inovações que se apresentam desvelam situações inusitadas, surpreendentes, que exigem preparo, perspicácia, sabedoria para que possamos lidar com elas. Remetendo esta reflexão ao ambiente escolar, gestores e professores, igualmente, deparam-se diariamente com situações que precisam ser resolvidas, muitas vezes, colocando em jogo conhecimentos pré-estabelecidos, valores arraigados.

Diretores, supervisores e orientadores educacionais, professores, e todos os envolvidos nas relações escolares são profissionais que lidam com o inusitado. Planejamentos, reuniões pedagógicas, planos de ação ou estudos nem sempre dão subsídios frente a determinadas situações que acabam por mobilizar, desestabilizar, colocando em questão determinados saberes.

Na estrutura escolar temos o diretor e vice-diretor, autoridades responsáveis pela administração do todo da escola. Constituindo a equipe gestora da mesma, temos o supervisor escolar, objeto de pesquisa do presente estudo, cuja função é

orientar o grupo de professores, desafiar, instigar, questionar, motivar, despertando neles o desejo, o prazer, o envolvimento com o trabalho desenvolvido e dividindo as alegrias dos resultados obtidos.

Historicamente, a função do Supervisor Escolar modificou-se. Seu objeto de trabalho e suas ações, inicialmente voltados para o controle e para a inspeção, passam a ser mais complexos e desafiadores, pois dizem respeito à formação, à orientação, ao acompanhamento do trabalho pedagógico dos professores em serviço.

Professores são naturalmente líderes, lideram turmas de alunos, são modelos, exemplos, referenciais, estão em situação de conhecimento superior, em determinadas áreas, àqueles que lecionam. Nesta perspectiva, surge um desafio, e à ação do supervisor escolar são atribuídas funções complexas, de apoio e parceria com o professor. Neste sentido, o tipo de relação que ele estabelece com o grupo de professores, ao qual lidera, passa a ser a essência do desenvolvimento de seu trabalho.

O Supervisor Escolar, portanto, é o profissional organizador ou orientador do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores em uma escola, e a liderança frente a este grupo passa a ser inerente à sua função, mas isso não garante que ele atue como tal.

Sendo assim, surgem alguns questionamentos que norteiam a presente pesquisa:

- Quais as características que os professores consideram desejáveis em um supervisor?
- Como a atuação do Supervisor pode contribuir com o crescimento pessoal e profissional dos professores?
- É possível identificar, na história profissional de um professor, um Supervisor Escolar que tenha contribuído efetivamente com seu crescimento profissional e pessoal?
- A relação estabelecida com o Supervisor Escolar interfere na motivação do professor?

Tais questionamentos remeteram aos seguintes objetivos:

- caracterizar o Supervisor Escolar desejável;
- analisar a percepção dos professores acerca da atuação do Supervisor como organizador de seu espaço de aprendizagem dentro da escola;
- identificar Supervisores Escolares que exerceram sua função de líderes educacionais;
- verificar se a relação estabelecida entre Supervisor e professor

interfere na motivação deste ao desenvolver seu trabalho.

De acordo com as atribuições do Supervisor Escolar, a essência de sua função reside no relacionamento que mantém com os professores individual e coletivamente, e quando se fala em 'relação entre sujeitos', existe, além de questões epistemológicas, questões de subjetividade.

Ao Supervisor Escolar, o poder instituído pela função é suficiente para que ele exerça sua liderança conquistando o respeito dos professores e contribuindo efetivamente com seu crescimento?

Sendo assim, estas questões apontam o seguinte problema de pesquisa: o professor reconhece o Supervisor Escolar como profissional responsável pelo acompanhamento e orientação de seu trabalho pedagógico, e ainda, percebe que este profissional contribui com seu crescimento pessoal e profissional?

Este é um universo complexo, pois professores são sujeitos com concepções, valores, ideais, comportamentos, que acreditam em determinadas teorias e fundamentam teoricamente suas ações, mesmo que não se assumam nesta perspectiva. Parafraseando Paulo Freire (1992), não existe prática pedagógica neutra, todo e qualquer professor trabalha a serviço de uma idéia, da transformação ou manutenção das relações sociais que estão estabelecidas.

A partir do problema levantado, buscou-se resgatar a construção histórica do Supervisor Escolar no Brasil e, mais especificamente no Rio Grande do Sul;

identificar momentos, dentro desta história, que acabaram por promover reflexões e ressignificações; expor a lei que regulamenta e define suas atribuições, bem como a formação exigida para o exercício de suas funções.

Para complementar, caracterizando o Supervisor Escolar como líder, foram abordadas questões relativas à liderança: conceitos; importância; desafios; exemplos de liderança. E, a fim de analisar o viés de liderança existente na função do Supervisor Escolar, estudos sobre liderança educacional subsidiaram sua fundamentação teórica.

Acredita-se que o presente estudo possa contribuir com os gestores educacionais para a construção de sua identidade profissional, em especial com os Supervisores Escolares, pois o resgate histórico, a regulamentação de suas funções e a relação com que ele estabelece com o grupo de professores, são fatores que influenciam suas ações.

1 A SUPERVISÃO ESCOLAR

1.1 CONCEITUANDO SUPERVISÃO ESCOLAR

As pesquisas e estudos voltados para a Supervisão Escolar fizeram com que esta função fosse conceituada sob vários enfoques. Trazendo a origem etimológica da palavra 'supervisionar', temos: 'SUPERVISIONAR = SUPERVISAR' e 'SUPERVISAR = dirigir ou orientar em plano superior; superintender, supervisionar' (FEREIRA, 1993, p. 520).

Dentro desta perspectiva, Nérici (1974, p. 29), afirma que Supervisão Escolar é a "visão sobre todo o processo educativo, para que a escola possa alcançar os objetivos da educação e os objetivos específicos da própria escola". Este olhar exclui os sujeitos envolvidos no processo educativo, ou seja, a 'escola' e os 'objetivos da educação' são o foco do trabalho, sem que sejam considerados os professores, alunos, especialistas, demandas sociais ou qualquer outra variável dentro desse processo.

Alguns anos depois, já se percebe um avanço em termos de conceituação de Supervisão Escolar, quando Rangel (1988, p. 13), reconhece a necessidade de relação deste com os outros profissionais da escola: "um trabalho de assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem".

Esta conceituação propõe que a Supervisão seja percebida levando-se em conta duas outras dimensões: a relação entre os sujeitos, Supervisor – Professor, e o ensino-aprendizagem, objeto de trabalho desses profissionais, ultrapassando a simples execução de tarefas e a ‘fiscalização’ do trabalho realizado. Seguindo nesta linha, Alonso (2003, p. 175) afirma que a Supervisão, nesta perspectiva relacional e construída no cotidiano da escola,

(...) vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com freqüência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo.

Desvela-se, assim, a função do Supervisor como referência frente ao grupo, frente ao todo da escola. Este profissional enquanto responsável pela ‘coordenação’ do trabalho pedagógico assume uma liderança, um papel de responsável pela articulação dos saberes dos professores e sua relação com a proposta de trabalho da escola.

Alarcão (2004, p. 35), refere-se a este profissional como líder, definindo como objeto de seu trabalho “o desenvolvimento qualitativo da organização escolar e dos que nela realizam seu trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa por meio de aprendizagens individuais e coletivas”.

Estas definições revelam um enriquecimento nas atribuições do Supervisor Escolar, e para melhor contextualizar esta evolução, será realizada uma retomada histórica desde o surgimento deste profissional até sua atuação nos dias de hoje.

1.2 HISTÓRICO DA SUPERVISÃO ESCOLAR

1.2.1 No Brasil

Data de 1931 o primeiro registro legal sobre a atuação do Supervisor Escolar no Brasil. Neste período estes profissionais executavam as normas 'prescritas' pelos órgãos superiores, e eram chamados de 'orientadores pedagógicos' ou 'orientadores de escola', tendo como função básica à inspeção (ANJOS, 1988).

Relacionando o que Anjos nos traz com a origem etimológica da palavra, torna-se possível aproximar o surgimento deste profissional com a função que por ele deveria ser exercida. Colocar-se em plano superior aos professores para inspecionar, 'garantir a execução de', seriam suas atribuições neste momento da história.

De acordo com Saviani (2003, p. 26), a função de Supervisor Escolar surge: "(...) quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições (...).

Este caráter, porém, não é assumido em sua essência, pois no final da década de 50 e início da década de 60, em virtude do acordo firmado entre Brasil e Estado Unidos da América para implantação do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, o PABAE, o Supervisor Escolar tem estritamente a função de controlar e inspecionar.

O PABAE tinha por objetivo *'treinar'* os educadores brasileiros a fim de que estes garantissem a execução de uma proposta pedagógica voltada para a educação tecnicista¹, dentro dos moldes norte-americanos. Alguns estados brasileiros como Minas Gerais, Goiás e São Paulo foram os principais *'executores'* do Programa, porém esta tendência influenciou a educação e a função do Supervisor Escolar em todo o país.

Neste período a educação brasileira fundamentou-se basicamente no PABAE e o material elaborado pelos profissionais que trabalhavam no programa eram fonte para especialização e aprimoramento dos docentes da época.

Inicialmente os técnicos do PABAE acreditavam que bastava investir na formação dos professores através dos cursos *'Normais'* para garantir a execução das práticas impostas pelo Programa. Posteriormente perceberam que o preparo do Supervisor Escolar, com base nas suas concepções tecnicistas, teria uma eficácia maior, pois estes profissionais poderiam atuar: "interferindo, diretamente no que ensinar, no como ensinar e avaliar, educando professores e alunos para uma

¹ Segundo Saviani, "na escola tecnicista professores e alunos ocupam papel secundário dando lugar à organização racional dos meios. Professores e alunos relegados à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle, ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais" (1993, p. 24).

organização escolar fundada na ordem, na disciplina e na hierarquia e cimentada na visão liberal cristã” (GARCIA apud PAIVA, p. 40, 1997).

Os Supervisores desempenhavam um papel de multiplicadores e inspecionavam a execução das idéias impostas pelo PABAE, assim, o programa passou a atingir um número maior de professores e alunos. Long, um dos organizadores do programa, reforçando esta meta, conclui que: “isso indica claramente que devemos trabalhar com pessoas que preparam professores, em vez de trabalhar com professores regentes de classes” (apud PAIVA, 1997, p. 48).

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, primeiramente a LDB 4024/61, passam a prever setores especializados para coordenar as atividades pedagógicas nas escolas como forma de buscar a execução das políticas educacionais desejadas pelos Sistemas de Ensino.

Reiterando esta atuação tradicional, Medina (1995, p. 40), resgata o texto da Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971, em seu capítulo V, artigo 33, o qual reforça a responsabilidade deste profissional com relação à prática pedagógica exercida na escola:

institucionaliza a supervisão, ao referir-se à ‘formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas em educação’. A supervisão passa a introduzir modelos e técnicas pedagógicas atualizadas (para a época); o supervisor, contudo, não perde o vínculo com o poder administrativo das escolas. Agora o seu papel é o de assegurar o sucesso no exercício das atividades docentes por parte de seus colegas, professores, regentes de classe.

O Supervisor Escolar possui legalmente um poder instituído que determina suas ações frente ao corpo docente e à proposta pedagógica da escola, e a partir de então, sendo reconhecido como profissional da educação, passando a ter suas atribuições definidas pelos órgãos superiores. De acordo com Silva Júnior, o Decreto nº 5.586/75, artigo 7º, do estado de São Paulo, define essas atribuições, entre as quais destaca-se:

- (...) II- Zelar pela integração do sistema, especialmente quanto à organização curricular;
- (...) IV- Elaborar os instrumentos adequados para a sistematização das informações;
- (...) X- Cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar emanadas das autoridades superiores;
- (...) XI- Apresentar relatório das atividades executadas, acompanhado de roteiro de inspeção (1984, p. 34-35).

Rangel (1988, p. 14), transcreve a Portaria nº 06/77 da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, sobre as atribuições do 'orientador pedagógico', nomenclatura dada ao Supervisor Escolar naquele Estado:

- Planejamento, acompanhamento, avaliação e controle:
- 1.1- Planejar a dinâmica da orientação pedagógica em consonância com os objetivos da unidade de ensino;
 - (...)
 - 1.4- Acompanhar o desenvolvimento do currículo, em entrosamento direto com a Direção do estabelecimento e a equipe de orientação educacional;
 - 1.5 Avaliar, continuamente, o processo de ensino-aprendizagem com vistas à realimentação do sistema;
 - (...)
 - 1.8- Elaborar, implementar ou opinar sobre projetos de caráter técnico-pedagógico.

Estes textos revelam a ação tradicional, conservadora e estreita atribuída ao Supervisor Escolar, que contém em si traços do Inspetor Escolar que dava ênfase ao 'controlar', 'executar', 'fazer cumprir'. A existência deste profissional continuava, portanto, servindo ao sistema, fazendo com que sua ação fosse limitada ao que lhe era determinado, cabendo-lhe executar o que era estabelecido e garantir que os docentes reproduzissem, em suas aulas, o modelo instituído.

Esta época é marcada pela desqualificação e pela fragmentação do trabalho docente, pois o educador passa a ser um mero transmissor do conhecimento, considerado como verdadeiro pelos sistemas de ensino brasileiros em parceria com os Estados Unidos da América. Esta prática, denominada educação bancária² por Paulo Freire "deforma a necessária criatividade do educando e do educador" (1996, p.27), e limita a atuação do Supervisor Escolar.

1.2.2 No Estado do Rio Grande do Sul

No estado do Rio Grande do Sul, datam de 1875 os registros informais que se referem à atuação de profissionais cujas funções eram de:

inspeção ou fiscalização de ensino e zelar pelo cumprimento das diretrizes legais. Em 1938, foram nomeados os primeiros Orientadores de Educação Elementar com atribuições de orientar, assistir diretores e professores, sob forma de estímulos e cooperação em todas as atividades escolares (ANJOS, 1988, p. 12).

² Freire designa "Educação Bancária", a prática pedagógica através da qual o professor deposita seu conhecimento no aluno, que por sua vez tem apenas a permissão de reproduzi-lo, repeti-lo, garantindo a manutenção do sistema vigente.

Já em 1943, esta função é definida de uma outra maneira, ou seja, “assistir aos diretores, professores sob forma de colaboração e incentivo no desenvolvimento de programas escolares” (id., p. 13), programas estes definidos pelos órgãos governamentais que normatizavam a educação no país, sendo amenizado, desta forma, o caráter de ‘fiscalização’ em sua atuação.

Acompanhando as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conforme citado no item anterior, Anjos (1988), traz a Lei Estadual 7.132 de 13 de janeiro de 1978, que ao criar os cargos de Especialistas em Educação no Rio Grande do Sul, apresenta, entre outras, as atribuições que seguem:

- Coordenar o planejamento de ensino e o planejamento de currículo;
- Assessorar aos outros serviços técnicos da escola, visando manter a coesão na forma de pesquisar os objetivos propostos pelo Sistema Escolar;
- Avaliar o grau de produtividade atingidos em nível de Escola e em nível de atividades pedagógicas (p. 15).

Este paralelo permite constatar que a historicidade da Supervisão Escolar ao nível estadual e federal deu-se sobre as mesmas bases, construiu-se sobre os mesmos pilares, fundamentando-se na execução das políticas educacionais estabelecidas pelos órgãos responsáveis pela educação no país, limitando-se estritamente a isso, não indo além, aprisionando-se e acomodando-se numa espécie de zona de conforto, pois a legislação estava sendo cumprida.

1.3 INÍCIO DE UMA RESSIGNIFICAÇÃO

No final da década de 80 inicia-se um movimento aberto de repensar a educação. Alguns profissionais, insatisfeitos com a educação disseminada nas escolas brasileiras, passam a refletir, discutir e buscar alternativas para uma nova proposta sobre a função social da escola, o papel do educador e os resultados que estas práticas pedagógicas trazem para os educandos.

A realidade provocada pela distância que a escola impôs entre a vida real dos educandos e o objetivo da educação, passa a desagradar, a desacomodar, a incomodar, a promover a problematização e a reflexão.

Dentre outros pensadores, encontra-se Paulo Freire (1992), cujas teorias vão de encontro a esta realidade e assumem um papel importante quando provocam uma reflexão e mobilizam em direção à mudança desta perspectiva. Ele nos traz que a esperança, a tolerância, o formar-se para poder formar, o respeito aos saberes dos educandos, a busca de respostas e de conhecimentos, o saber-se inacabado, a escuta e o diálogo, são princípios que desestabilizam a prática pedagógica de muitos educadores, fazendo-os buscarem novos rumos, novos caminhos, impulsionando os profissionais da educação a repensarem suas práticas.

Com o alvorecer desta nova realidade apontado, o Supervisor Escolar passa a ter de refletir sobre: 'o que fazer, por que fazer, para que fazer', assumindo,

enquanto educador, a dimensão política³ de sua função.

Como diz Medina (2002, p. 46):

O supervisor abdica de exercer poder e controle sobre o trabalho do professor e assume uma posição de problematizador do desempenho docente, isto é, assume com o professor uma atitude de indagar, comparar, responder, opinar, duvidar, questionar, apreciar e desnudar situações de ensino, em geral, e, em especial, as da classe regida pelo professor

Esta mudança de paradigma demanda outras atribuições, fazendo com que professores passem a buscar no Supervisor uma ação renovada, apoio, formação, orientação, a fim de qualificar sua prática pedagógica.

Por esta razão, pensar a prática cotidiana da escola requer profundo esforço prático-teórico, teórico-prático por parte do supervisor. Este esforço contribui significativamente para compreender a realidade escolar, sugerindo perguntas e indicando possibilidades. Este esforço é feito em parceria com os demais agentes educacionais que atuam na escola, especialmente o professor regente de classe (MEDINA, 1997, p. 29-30).

Neste sentido, e apontando para a evolução na atuação do Supervisor Escolar, Rangel situa este profissional no sentido pedagógico, caracterizando seu trabalho como de “assistência ao professor, em forma de planejamento, acompanhamento, coordenação, controle, avaliação e atualização do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem” (1988, p. 13-14). Esta nova

³ De acordo com Freitas, “a dimensão política da educação diz respeito ao exercício da opção, inerente à prática educativa, que, não sendo neutra, assume um posicionamento político-ideológico a serviço do qual coloca as dimensões epistemológica [do conhecimento] e estética [da subjetividade]”. (2001, p. 177)

dimensão coloca-o como ‘professor’ de seus professores, alguém que provoca, desafia, incita, questiona, faz pensar.

Medina (1995, p. 88), em pesquisa realizada com Supervisoras da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, traz o que as profissionais apontam como ‘ação supervisora tradicional’, fazendo um paralelo com a ‘ação supervisora renovada’, das quais são destacadas as que seguem:

QUADRO 01: Ação Supervisora

TRADICIONAL	RENOVADA
Ter como objetivo a harmonia do grupo.	Explicitar as contradições, trabalhando o conflito com o objetivo de estabelecer relações de trabalho no grupo da escola.
Buscar a igualdade num processo de mascaramento da realidade.	Trabalhar as diferenças.
Trabalhar a partir do seu próprio desejo.	Trabalhar buscando criar demandas.
Produzir modelos de conhecimento.	Criar formas próprias de conhecimento.
Enfatizar procedimentos linearizados.	Enfatizar a produção do professor no interior da escola, num movimento de ensinar e aprender.
Ser um facilitador.	Ser um problematizador.
Ter o conhecimento como um dado absoluto.	Ter o conhecimento como um dado relativo.
Ter comportamento de neutralidade.	Ter comportamento expresso com clareza.
Trabalhar tendo em vista um tipo ideal de homem.	Trabalhar tendo em vista o sentido da vida humana.

Fonte: Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada, 1995.

A autora ressalta que os dados levantados no Quadro 01 não apontam um modelo, mas o resultado de uma pesquisa sobre a realidade vivida por um grupo de Supervisoras. Esta pesquisa revela a necessidade de um repensar da prática Supervisora que já começa a ocorrer.

Rangel (2001, p. 57), situando o trabalho do Supervisor no universo da escola traz que:

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.

Indo além da simples organização de um espaço de estudo e ratificando esta mudança de paradigma na ação supervisora, Freitas (2001, p. 207) destaca que:

É preciso que o/a supervisor/a, juntamente com os professores, problematizem e disponham-se a reconstruir sua identidade profissional à medida que pensem sobre o que fazem e porque fazem, sobre os significados que atribuem às suas práticas, discutindo a intencionalidade de seu trabalho, em permanente diálogo com a realidade, bem como lutando para a transformação das condições institucionais que limitam suas possibilidades de reinventar sua atuação profissional.

Esta transformação, conseqüência das necessidades e das demandas sociais que interferem nos modelos de escola que se deseja, impulsiona os profissionais em Supervisão Escolar para um repensar de sua prática.

1.4 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DESTA NOVA PROPOSTA

Conforme justificação do Deputado Federal Cezar SCHIRMER para aprovação do Projeto de Lei 4.412 de 2001 (ANEXO A), a LDB 9394/96, a escola é reconhecida como instituição que precisa ajustar-se à realidade a fim de cumprir seu papel social, porém, existem inúmeras dificuldades que limitam as renovações em termos de ação educativa. Neste sentido, o Deputado afirma que para reverter esta situação é necessário:

revisar e redefinir papéis até agora existentes, a fim de adaptar-se às novas exigências sociais, transformando a educação escolar em um dos instrumentos do desenvolvimento individual, social e econômico, colaborando, decididamente, para a construção da própria cidadania.

Dando continuidade a esta justificação, Schirmer coloca que além de estabelecer as responsabilidades dos sistemas de ensino e dos docentes, é importante reconhecer o âmbito de atuação dos profissionais em educação, entre eles, o Supervisor Escolar. Para tanto, o Deputado propôs a regulamentação do exercício da profissão de Supervisor Escolar, tornando-se parte da legislação com a publicação com o Projeto de Lei 4.412 de 2001, da qual destaca-se:

Art. 2º O Supervisor Educacional tem como objetivo de trabalho articular crítica e construtivamente o processo educacional, motivando a discussão coletiva a fim de garantir o ingresso, a permanência e o sucesso dos alunos, através de currículos que atendam às reais necessidades da clientela escolar, atuando no âmbito dos sistemas educacionais federal, estadual e municipal, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino e em instituições públicas ou privadas.

O texto acima reproduzido coloca o Supervisor Escolar como profissional responsável pela 'articulação' do processo educacional, alguém que possibilita o atendimento das necessidades dos alunos, seu ingresso e permanência na escola. E para que isso se concretize, em sua continuidade, dispõe sobre suas atribuições:

- I – coordenar o processo de construção coletiva e execução da Proposta Pedagógica, dos Planos de Estudo e dos Regimentos Escolares;
- II – investigar, diagnosticar, planejar, implementar e avaliar o currículo em integração com outros profissionais da Educação e integrantes da Comunidade;
- (...) VI – promover atividades de estudo e pesquisa na área educacional, estimulando o espírito de investigação e a criatividade dos profissionais da educação;
- (...) IX – planejar e coordenar atividades de atualização no campo educacional;
- (...) X – propiciar condições para a formação permanente dos educadores em serviço (...)

Estas atribuições remetem a uma prática dimensionada para além da 'inspeção', da 'supervisão' enquanto um 'olhar superior sobre', colocando o Supervisor como alguém que coordena um trabalho coletivo, um líder que viabiliza o planejamento, a formação continuada, de investigação acerca da prática pedagógica.

As Leis estabelecem os parâmetros, mas a ação cotidiana se dá a partir das atitudes, das relações, do convívio, da diversidade, não bastando que haja regulamentação ou uma lista de atribuições para que o trabalho seja efetivo ou tenha um resultado positivo. Neste sentido, Freitas (2001, p. 203-204) faz refletir sobre a atuação de educador necessária ao Supervisor que deseje romper com o paradigma tradicional:

Esta concepção de supervisor-educador, ao comprometer-se com a democratização da escola, opõe-se às características restritivas da supervisão tradicional, propondo que se supere: a neutralidade pelo posicionamento crítico; o controle pelo comprometimento; as relações hierárquicas pela responsabilidade partilhada; o individualismo pela solidariedade; a separação do fazer e do pensar pela reflexão coletiva; a ajuda pela problematização; a receita pela criação.

Sob esta perspectiva, Alonso (2003, p. 171) afirma que a ressignificação do trabalho do Supervisor Escolar: “está na forma como esta relação se estabelece, num ambiente próximo, de colaboração e respeito mútuo. Neste espaço, o professor poderá receber a assistência e orientação para lidar com as dificuldades do cotidiano escolar”.

Nesta teia de relações tecida pelos professores em conjunto com os especialistas em educação e com todos os envolvidos no processo pedagógico da escola é que se efetiva a ação do Supervisor Escolar, não sendo possível que haja receita ou método a ser seguido, mas atitudes e comportamentos necessários àquele que tem como objetivo a qualificação do trabalho docente.

Com relação à formação do Supervisor Escolar, ao Projeto de Lei 4412 de 2001 determina, em seu Art 2º, que:

o exercício da profissão de Supervisor Educacional é prerrogativa dos portadores de diploma de curso de graduação obtido em instituição de ensino superior devidamente autorizada e credenciada pela autoridade competente do sistema de educação nacional.

E, em parágrafo único do Art 2º, regulamenta, ainda, que a obtenção do diploma dar-se-á em:

- I – curso de Pedagogia, Habilitação em Supervisão Educacional ou Supervisão Escolar;
- II – instituição estrangeira de ensino superior, revalidado e registrado como equivalente ao diploma mencionado no inciso I;
- III – curso de pós-graduação em Supervisão Educacional ou Supervisão Escolar.

Anteriormente, apenas a graduação em Supervisão Escolar habilitava profissionalmente para a atuação nesta área, sendo que a partir deste Projeto de Lei o curso de pós-graduação é suficiente para o exercício da profissão.

Fica definido, também, em seu Art 3º que:

- O campo de atuação do Supervisor Educacional abrange:
- I – os órgãos centrais e regionais dos sistemas de ensino;
 - II – as instituições de ensino;
 - III – todas as áreas que desenvolvem ação de formação.

A atuação do Supervisor Escolar, portanto, pode ser ampliada para além das instituições de ensino, desde que haja necessidade de organizar espaços de formação.

O Projeto de Lei 4412/2001, apenas propõe a regulamentação da profissão do Supervisor Escolar ou Supervisor Educacional e sugere de forma ampla suas

atribuições, ficando a cargo dos Sistemas de Ensino o detalhamento de suas funções de acordo com suas necessidades e peculiaridades.

O voto da relatora Deputada Kelly Moraes, ao afirmar que a Comissão de Educação, Cultura e Desporto não apresenta emendas e concorda com a proposta em sua íntegra, incorpora três dimensões às atribuições do profissional de Supervisão Educacional:

uma voltada para o interior da escola, quando o supervisor coordena e promove processos pedagógicos junto aos professores e alunos; outra dimensão se dá em relação à comunidade escolar, principalmente às famílias dos alunos, buscando promover sua integração com a escola; e a terceira refere-se à articulação externa, seja com o sistema educacional, seja com outros setores da comunidade.

Estas dimensões reafirmam a abrangência da ação Supervisora, que passa a responsabilizar-se por um conjunto de ações para além da prática pedagógica.

Libâneo e Pimenta (2002, p. 29), refletindo sobre a formação do Pedagogo, trazem que:

Não é possível mais afirmar que o trabalho pedagógico se reduz ao trabalho docente nas escolas. A ação pedagógica não se resume a ações docentes, de modo que, se todo trabalho docente é trabalho pedagógico, nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente.

Esta abordagem rompe com o reducionismo que muitas vezes é relegado à Pedagogia, pois é comum reduzir a ação pedagógica à docência, o que seria um equívoco, uma forma estreita de defini-la (LIBÂNEO e PIMENTA, 2002).

Cabe destacar que a presente pesquisa pretende abordar exclusivamente as relações existentes entre Supervisor Escolar e professores nas instituições de ensino regulares, sendo que estas informações têm como objetivo expor as possibilidades de atuação deste profissional.

A própria ação pedagógica transcende a simples transmissão de conhecimento, pois envolvem pessoas, valores, saberes, culturas, concepções e experiências diversas daqueles que as realizam. Libâneo e Pimenta (2002, p. 43-44) destacam que:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores irem construindo seus saberes fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Percebe-se que estão envolvidas inúmeras questões no espaço de ação do Supervisor Escolar nos espaços institucionais de educação, demandas que acabam por exigir dele próprio enquanto profissional, um desafiar-se constante, uma busca de formação para contribuir com seus pares.

2 LIDERANÇA

2.1 CONCEITOS DE LIDERANÇA

Liderar significa “dirigir na condição de líder” (FERREIRA, 1993, p. 335), e líder é sinônimo de “guia, chefe” (p. 334). Este termo, porém, tem assumido outros sentidos quando remetemos sua significação às relações de trabalho que se estabelecem nas organizações.

De acordo com as reflexões feitas sobre *liderança* nos tempos atuais, e com base nos estudos das relações interpessoais efetivadas no ambiente de trabalho, este termo é conceituado de uma forma mais ampla e aprofundada do que simplesmente guiar ou chefiar.

Para ilustrar esta afirmação, traz-se o que diz Johnson (1972 apud ANJOS, 1988, p. 22), sobre liderança:

A influência que a pessoa exerce sobre os outros componentes do grupo e que transcende o puro cumprimento do papel que lhe cabe na organização. Liderar significa ajudar o grupo a alcançar seus objetivos através de uma realização de atos. Esses atos são denominados funções grupais e as funções do líder consistem em fixar metas, ajudar o grupo a aceitá-las e prover recursos necessários para alcançá-las.

Este conceito transcende a simples cobrança da execução de tarefas, pois prevê a criação de condições para que as mesmas sejam executadas, porém, exclui

os participantes do grupo da definição das metas, cabendo-lhe apenas ‘aceitar’ e ‘cumprir’ o que for determinado.

Avançando cronologicamente e com uma abordagem psicológica, temos o conceito de Gardner (2005): “os líderes, quase por definição, são pessoas que mudam mentes – sejam eles líderes de uma nação, corporação ou instituição beneficente” (p. 15).

Os conceitos citados vão de uma ação a outra: da criação de condições para o cumprimento e alcance de metas pré-definidas à *mudança de mentes*⁴. Percebe-se que ambos atribuem ao líder responsabilidades relativas aos outros e aos seus seguidores.

O líder institucional, pela própria natureza de sua função em qualquer área em que atue, está à frente de um grupo de pessoas que precisam atingir objetivos e metas comuns, porém, a liderança não se restringe apenas às relações profissionais e institucionais.

Gardner (2005, p. 117), afirma existirem líderes diretos e líderes indiretos. Os líderes diretos utilizam-se de sua retórica para dirigir-se diretamente às pessoas e convencê-las acerca de suas idéias, “tentam mudar mentes diretamente por meio de encontros face a face”, e os líderes indiretos realizam “mudanças mentais importantes (...) forjadas pelas obras (...) que cria, não só por suas palavras ou atos diretos”.

⁴ GARDNER (2005), em seu livro *Mentes que mudam*, utiliza esta expressão para exemplificar situações como “temos uma opinião que segue em uma determinada direção, alguma operação é realizada e – vejam só – a opinião agora vai noutra direção”.

O mesmo autor (1996 e 2005) cita, ainda, alguns líderes diretos como a primeira ministra da Inglaterra, Margaret Thatcher, o Papa João XXIII, Martin Luther King Jr, e como líderes indiretos, Karl Marx, Charles Darwin, Albert Einstein e Pablo Picasso, entre outros.

Os líderes diretos são, normalmente, políticos, religiosos, educadores ou corporativos, e os indiretos, artistas, poetas, pintores, musicistas, bailarinos (id., 2005).

Definindo mais precisamente os líderes indiretos, Gardner (id., p. 117), caracteriza-os da seguinte maneira: “se forem cientistas ou acadêmicos, eles trabalham principalmente com teorias; se forem artistas, mudam mentes introduzindo novas idéias, habilidades e práticas em sua obra”.

Enfim, com base nestas idéias, é considerado líder todo aquele que influencia na construção de idéias de um grupo de pessoas, fazendo com que estas ‘mudem suas mentes’ com relação a determinados assuntos por aderirem às concepções e às representações destas pessoas, propositadamente ou não.

Uma outra abordagem, proposta por Hunter (2004, p. 25), refere-se à liderança como sendo “a habilidade de influenciar pessoas para trabalharem entusiasticamente visando atingir aos objetivos identificados como sendo para o bem comum”, e ainda “esta habilidade pode ser aprendida e desenvolvida por alguém que tenha o desejo e pratique ações adequadas”.

A liderança, porém, pode manifestar-se de duas maneiras, através do poder ou da autoridade. Um líder instituído, alguém que ocupe um cargo e execute sua função, pode simplesmente utilizar-se de “poder: a faculdade de forçar ou coagir alguém a fazer sua vontade, por causa de sua posição ou força, mesmo que a pessoa preferisse não fazer”, ou pode constituir-se como “autoridade: [utilizando a] habilidade de levar as pessoas a fazerem de boa vontade o que você quer por causa de sua influência pessoal” (id., p. 26).

Para exemplificar a distância existente entre estas idéias, Hunter diferencia poder de autoridade:

O poder pode ser vendido e comprado, dado e tomado. As pessoas podem ser colocadas em cargos de poder porque são parentes ou amigas de alguém, porque herdaram dinheiro ou poder. Isso nunca acontece com a autoridade. A autoridade não pode ser comprada nem vendida, nem dada ou tomada. A autoridade diz respeito a quem você é como pessoa, a seu caráter e à influência que estabelece sobre as pessoas (2004, p. 27).

Por esta definição é facilmente perceptível a oposição entre estes conceitos, exercer poder e exercer autoridade são coisas distintas, mesmo que, em determinados momentos, aquele que conquista *autoridade* precise utilizar-se de seu poder para colocar limites.

Nesta perspectiva fica evidenciada a relação que o líder estabelece com seus seguidores. Ao exercer *poder* ou *autoridade*, ele o estará fazendo com relação às pessoas que lidera, e seu *comportamento*, a maneira como age é o que determina o tipo liderança que irá exercer.

Blanchard (1999, p. 73), fundamentado neste princípio, questiona e responde: “Então qual é o melhor estilo de liderança? É aquele que se adapta às necessidades de desenvolvimento da pessoa com quem você está trabalhando”. Neste sentido, é importante que o líder conheça seus liderados, que estabeleça um relacionamento baseado em valores definidos.

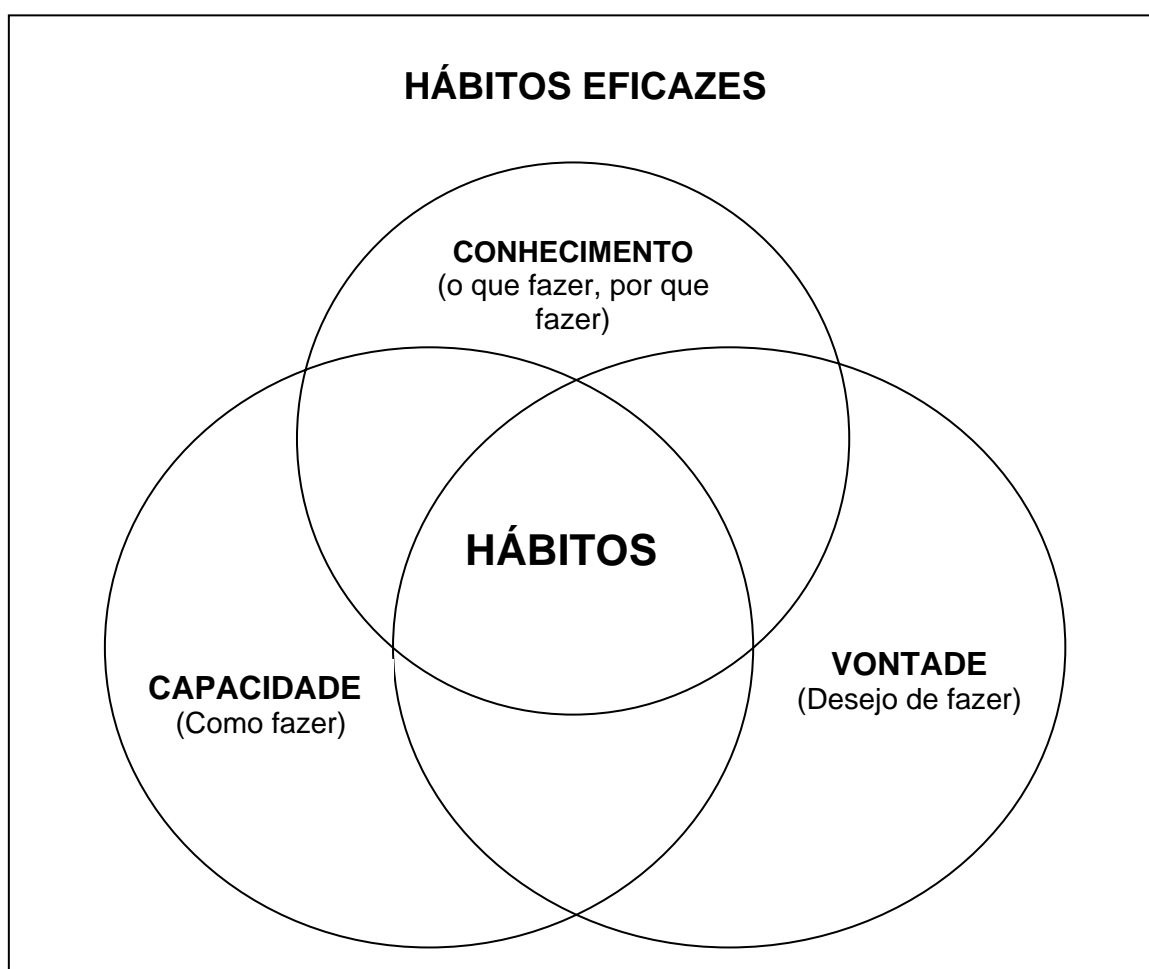
Para Hunter (2004, p. 32 e 33), os traços de caráter importantes ao exercício da autoridade e da liderança são: “honestidade, confiabilidade, bom exemplo, cuidado, compromisso, saber ouvir, conquistar a confiança das pessoas, tratar as pessoas com respeito, encorajar, ter atitude positiva e entusiástica, gostar das pessoas”. O autor relaciona tais características ao comportamento, e afirma que “comportamento é escolha”.

Sendo assim, para um líder com relação a si mesmo, “o desafio (...) é escolher os traços de caráter que precisam ser trabalhados” (HUNTER, 2004, p. 33), pois a liderança se constrói no relacionamento com as pessoas, e a conquista da autoridade se dá nestas inter-relações. “Os líderes verdadeiramente grandes têm essa capacidade de construir relacionamentos saudáveis” (p. 35).

Covey (1993, p. 48), seguindo nesta mesma linha, traz que os hábitos compõem o caráter, e são fatores poderosos na vida. “Uma vez que representam padrões coerentes, e muitas vezes inconscientes, eles servem para exprimir nosso caráter no dia-a-dia, sendo responsável por nossa eficiência... ou ineficiência”.

E, ainda, Hunter (2004, p. 70), lembra que “a liderança começa com a vontade, que é nossa única capacidade como seres humanos para sintonizar nossas intenções com nossas ações e escolher nosso comportamento”.

O comportamento é diretamente resultante dos hábitos, e estes efetivam-se na relação com as pessoas, portanto, é importante refletir sobre o que se faz, como se faz e porque se faz quando tem-se a função de liderar um determinado grupo. Covey (1993) coloca os princípios que determinam nossos hábitos e, conseqüentemente, nosso comportamento.



Fonte: COVEY, 1993, p. 51.

FIGURA 01: Hábitos Eficazes

A Figura 01 expõe a relação direta existente entre ‘conhecimento, capacidade e vontade’, princípios necessários à aquisição de hábitos eficazes.

Esta relação permite ao líder ter clareza sobre suas metas, suas ações e possibilita uma reflexão sobre sua forma de agir a fim de prover condições para que seus liderados alcancem os objetivos propostos.

Covey (1993, p. 49) explica que:

O conhecimento é o paradigma teórico, o *que fazer* e o *porquê*. A capacidade é o *como fazer*. E a vontade é a motivação, o *desejo de fazer*. Para tornar algo um hábito em nossas vidas, precisamos reunir estes três elementos.

Complementando esta idéia, Hunter (2004, p. 70) destaca que a liderança coerente depende da vontade como conjunto de ações e intenções: “intenções mais ações é igual a vontade. Só quando nossas ações estiverem de acordo com nossas intenções é que nos tornaremos pessoas harmoniosas e líderes coerentes”. Esta definição amplia o conceito de vontade, e para reiterá-la (2004, p. 69), afirma que “Todas as boas intenções do mundo não significam coisa alguma se não forem acompanhadas por nossas ações”.

A intenção sem ação esvazia-se em si mesma, não traz resultados. A consciência do que fazer, como fazer e por que fazer é necessária ao líder que deseja contribuir com o alcance dos objetivos da instituição e comprometer seus liderados. Blanchard (1999, p. 7) aponta que:

Um líder eficiente terá como prioridade ajudar seu pessoal a produzir bons resultados de duas maneiras:

- 1) tendo a certeza de que as pessoas sabem quais são seus objetivos;
- 2) fazendo todo o possível para dar-lhes apoio e incentivo, treinando-as para que alcancem esses objetivos.

Seu papel como líder é muito mais importante que você pode imaginar. Você tem o poder de ajudar as pessoas a se tornarem vencedoras.

Com exceção do termo 'treinar', que é sinônimo de 'adestrar' (FERREIRA, 1993, p. 546), o que não se aplica quando se trata em pessoas, e especificamente em educação, o papel do líder refere-se à comunicação dos objetivos da instituição aos seus liderados como forma de comprometê-los com o trabalho a ser realizado, e para que isso seja possível a comunicação é fator essencial no exercício da mesma.

Gardner (2005, p. 38) utiliza uma citação de Charles Cooley, sociólogo americano (1996), como epígrafe para um dos capítulos de seu livro *Mentes que lideram*: "Toda liderança acontece através da comunicação de idéias para as mentes dos outros", e reitera quando afirma que "Através do puro poder físico, alguém pode conquistar – e manter – uma posição de autoridade em relação a outras pessoas. (...) Entretanto, se alguém deseja persuadir os outros, é necessário convencê-los do próprio ponto de vista" (p. 39).

A comunicação é destacada, para Gardner (1996), como um dos principais recursos para o exercício da liderança, e pesquisas sociais apontam que líderes políticos, religiosos e militares utilizam estórias⁵, narrativas, mitos, fábulas para influenciar seus seguidores.

⁵ Estória, para Gardner (1996), é um recurso lingüístico ou não-lingüístico utilizado pelos líderes para comunicarem sua perspectiva, sua visão da vida, e convencer os outros disso.

O autor, na mesma obra, afirma ainda, que não apenas as narrativas, mas as ações e a vida do próprio líder comunicam suas idéias e o fazem ser seguido, e para isso pode lançar mão de narrativas verídicas ou relatos *inventados*. E em *Mentes que mudam* (2005, p. 77), Gardner ressalta que: “(...) os líderes fazem uso específico de duas ferramentas: as histórias⁶ que eles contam e a vida que eles levam”.

Para que esta comunicação, indispensável ao funcionamento de qualquer instituição e à manutenção dos relacionamentos interpessoais que se estabelecem nelas, seja eficaz, é importante ao líder “Identificar e satisfazer necessidades” (HUNTER, 2004, p. 71) a fim de prover meios para que seus liderados atinjam aos objetivos propostos.

Uma das atitudes indispensáveis ao líder que pretende identificar e satisfazer as necessidades de seus liderados é, sem dúvida, o *saber ouvir*.

O ouvir ativo requer esforço consciente e disciplinado para silenciar toda a conversação interna enquanto ouvimos outro ser humano. Isso exige sacrifício, uma doação de nós mesmos para bloquear o mais possível o ruído interno e de fato entrar no mundo da outra pessoa – mesmo que por poucos minutos (HUNTER, 2004, p. 82).

A comunicação, portanto, não restringe-se à expressão, ao falar claramente, mas complementa-se com o ouvir, somente assim ela terá a eficiência necessária e desejável, promovendo o entendimento.

⁶ Em 2005, na obra *Mentes que mudam*, Gardner utiliza o termo *histórias* para designar narrativas que descrevem eventos que se desenrolam com o passar do tempo, sejam elas *inventadas* ou *reais*.

2.2 UMA HERANÇA PRIMATA

Levando em consideração a teoria Darwiniana a qual afirma que a espécie humana seria uma evolução dos primatas, Gardner (1996, p. 23) ressalta dois fatores que apontam ser dessa descendência a necessidade dos seres humanos seguirem um líder, atribuir a um semelhante a função de 'comando', de 'guia' de um determinado grupo.

Primeiramente o autor destaca que:

Em contraste com outras espécies, a ordem dos primatas está organizada em hierarquias com *claros relacionamentos de dominação entre seus membros*. Os primatas reconhecem os membros de suas espécies desde tenra idade, competem uns com os outros pelas posições dentro da hierarquia e finalmente assumem relacionamentos específicos de dominação ou submissão com os membros da espécie.

E como segundo fator determinante para a organização dos grupos em torno de um líder, o autor coloca a *tendência à imitação*:

A decisão sobre qual modelo imitar e quando imitar se torna crucial. A imitação é quase sempre unidirecional: isto é, os primatas de *status* inferior imitam as ações dos membros da espécie de *status* mais alto. Entretanto, as escolhas dos comportamentos a serem imitados são feitas a partir de um conjunto relativamente limitado de opções (GARDNER, 1996, p. 23).

Ao estabelecer uma relação entre estas colocações e o desenvolvimento humano, Gardner (p. 23) constata que estes comportamentos são observáveis em grupos de crianças em idade pré-escolar:

As crianças dominantes controlam os brinquedos, iniciam e organizam os jogos, e ajudam a manter o grupo unido; as crianças menos dominantes orientam-se com referência às mais dominantes e passam grande parte do tempo imitando e tentando agradar as mais dominantes.

Neste sentido, algumas características como tamanho, força, habilidade, inteligência, atratividade e gênero são determinantes para que alguns indivíduos exerçam liderança (id.).

Retomando o desenvolvimento da vida humana, existe um fator que aponta a necessidade inata do bebê estabelecer um vínculo sólido e seguro com quem o cuida: “Este senso incipiente de confiança – ou (menos felizmente) de desconfiança – colore a maneira pela qual os indivíduos reagem à autoridade” (id., p. 24).

Aproximadamente aos dezoito meses a criança toma consciência de que é ‘separada’ dos outros, reconhecendo a individualidade de cada um (sua e do outro). A partir de então surge a necessidade de identificação com determinados indivíduos, algo que vai além de perceber-se parecido com alguém, sobre o qual os pesquisadores, desde os tempos de Sigmund Freud afirmam “vai muito além de apenas reconhecer certas propriedades em comum com uma outra e passa a sentir-se semelhante de *modo geral* com um modelo mais velho ou uma série de modelos

de papel” (GARDNER, 1996, p. 24). Ultrapassando as limitações do simples ‘imitar’ a criança passa a ‘identificar-se’ com alguém, normalmente, mais velho.

Aos cinco anos de idade a criança já é capaz de relacionar-se a partir da lógica que Gardner (1996) denomina *líder-seguidor*⁷, reconhecendo sinais de liderança entre seus pares e com relação aos adultos.

O autor, portanto, reafirma ser a liderança uma necessidade dos seres humanos, por serem descendentes dos primatas e por viverem em sociedade, mesmo que existam alguns grupos onde as relações são cooperativas, não havendo um líder específico. A organização em grupos sociais, profissionais, familiares, normalmente requer a assunção de um líder.

Segundo Gardner (1996, p. 34), porém, “nenhum líder jamais se realiza completamente”, e para que se possa verificar a prática efetiva da liderança, são observáveis quatro fatores:

1. um laço com a comunidade (ou audiência): um líder não existe sem seguidores, um é afetado pelo outro;
2. um certo ritmo de vida: é necessário ao líder estar em contato constante com seus seguidores, porém, precisa também de tempo para refletir e amadurecer suas idéias, equilibrando isolamento e imersão;

⁷ Gardner (1996) define por *seguidor* o indivíduo que não é formalmente designado como líder, distinguindo-os em dois grupos: “aqueles que são propensos a abraçar uma causa como seguidores, e aqueles que apresentam a tendência a seguir que existe, pelo menos de forma latente, em todos os seres humanos” (p. 32).

3. uma relação evidente entre as estórias e as corporificações: um líder se faz pelas palavras e pelos atos coerentes com elas;
4. a centralidade da escolha: o líder deve fazer escolhas e trabalhar por elas, convencendo seus seguidores de que isso é o melhor.

Portanto, a relação existente entre líder-seguidores é necessária e indispensável para que se efetive a liderança.

2.3 CARACTERÍSTICAS DOS LÍDERES QUE BASEIAM-SE EM PRINCÍPIOS

COVEY (1994), a partir de estudos e observações que realizou, definiu oito características comuns em pessoas que constituem-se como líderes e que podem auxiliar a qualquer pessoa que deseje progredir. São elas (p. 7-14):

1. Estão continuamente aprendendo – consideram-se em evolução, são curiosas, competentes, sabem que quanto mais sabem, nada sabem.
2. Estão voltados para o serviço – percebem seu trabalho como uma missão, e não como uma simples carreira.
3. Irradiam energia positiva – são otimistas, positivas, agradáveis e demonstram alegria naturalmente.
4. Acreditam nas outras pessoas – acreditam no potencial das outras pessoas, não são rancorosas e não rotulam as pessoas.
5. Suas vidas são equilibradas – são pessoas socialmente ativas que observam, analisam e aprendem com as mais diversas situações. Suas ações e atitudes condizem com este perfil.
6. Encaram a vida como uma aventura – saboreiam a vida e são ousados, encarando situações antigas com novas maneiras.
7. São sinérgicas – sabem que o todo é mais importante do que a soma das partes.
8. Exercitam-se pela auto-renovação – preocupam-se com seu estado físico, mental, emocional e espiritual.

O autor afirma que, combinados, estes princípios e a formação de hábitos auxiliam na formação de um caráter forte e saudável, e que para o desenvolvimento dos '7 hábitos das pessoas eficazes' precisam ser observadas as qualidades humanas, que podem ser divididas em *primárias* e *secundárias*.

Qualidades humanas primárias: autoconsciência ou autoconhecimento; imaginação e consciência; volição ou força de vontade.

Qualidades humanas secundárias: mentalidade de abundância, coragem e consideração, criatividade.

A cada qualidade humana *primária* ou *secundária*, está relacionado um hábito, que será apresentado em forma de quadro a partir da proposta de COVEY (1994):

QUADRO 02: Qualidades Humanas

	QUALIDADE HUMANA	HÁBITO
PRIMÁRIAS	Autoconhecimento ou autoconsciência	1. Ser proativo
	Imaginação e consciência	2. Começar com o objetivo em mente
	Força de vontade	3. Colocar as coisas mais importantes em primeiro lugar
SECUNDÁRIAS	Mentalidade de abundância	4. Pensar em ganhar-ganhar
	Coragem temperada pela consideração	5. Procure primeiro compreender, e depois ser compreendido
	Criatividade	6. Sinergia

Este autor sugere ainda o desenvolvimento de um sétimo hábito, que denomina por “Afinar o instrumento”, vinculando-o ao “dom inigualável da *melhoria contínua e da auto-renovação* para vencer a entropia (fracionamento)” (1994, p. 23).

A liderança eficaz constitui-se num encadeamento de princípios, hábitos e qualidades humanas, que tanto os indivíduos quanto as organizações lutam para adquirir e manter. Para tanto, é necessário que sejam tomadas três resoluções no sentido de neutralizar as forças restritivas que existem em nossas vidas: os apetites e paixões; o orgulho e a pretensão; a aspiração e a ambição (COVEY, 1994).

Tanto os apetites quanto as paixões “prejudicam nossos processos mentais, julgamentos e relações sociais. Nossos corpos são ecossistemas, e se nosso lado econômico ou físico estiver desequilibrado, todos os outros sistemas serão afetados” (COVEY, 1994, p. 26).

O orgulho e a pretensão estão relacionados à forma como queremos ser vistos e reconhecidos pelos outros, porém, “a pressão para parecer poderoso, bem-sucedido e atualizado faz com que muitos se tornem manipuladores” (id., p. 28). As pessoas que não vencem esta restrição acabam por enganar-se acerca de si mesmas, *‘parecendo’* e não efetivamente *‘sendo’*.

Trabalhar e liderar com o objetivo de ‘servir os outros’ é a maneira de vencer a força restritiva da aspiração e da ambição desenfreada. “Se as pessoas estiverem ‘procurando o número um’ e ‘o que é que eu ganho com isto’, não terão qualquer

senso de responsabilidade, senso de ser um agente de princípios, de objetivos e causas nobres, passam a representar a lei, tornam-se ‘os chefões’” (id., p. 30).

Blanchard (1999), afirma que “os líderes de hoje precisam começar a transmitir ânimo, apoio e coragem, em vez de serem juízes, críticos e avaliadores. Infelizmente, é quase impossível que as pessoas exerçam esse papel se não estiverem bem consigo mesmas” (p. 93). E a liderança baseada em princípios de COVEY reforça esta idéia.

Conhecer-se, eliminar as forças restritivas, ter metas e objetivos, apoiar seus liderados e incentivá-los são características importantes ao líder que sabe o que quer, como quer, porque quer e o que fazer para chegar lá.

2.4 TIPOS DE PODER

Segundo COVEY (1994) “o verdadeiro poder de liderança se origina de um caráter honrável e do exercício de determinados instrumentos de poder e de princípios” (p. 83). Porém, seus estudos revelam que é possível listar características comuns aos líderes, mas não prever o surgimento de um. Este autor propõe, a partir desta constatação, uma análise da liderança sob a ótica dos liderados.

Com base nesta teoria, constatou-se que várias e complexas razões levam seguidores a seguirem seus líderes. COVEY (1994) analisa três tipos de poder, estabelecidos com base motivacional e psicológica:

Poder coercitivo: os seguidores são coagidos, seguindo o líder por medo que lhes aconteça algo caso não façam o que for determinado. Neste caso o seguidor não compromete-se com a instituição, fingindo lealdade, podendo realizar de forma medíocre suas atividades.

Poder da utilidade: neste segundo caso os seguidores fazem o que é determinado por obterem vantagem sobre isso. Existe aí uma relação de troca de interesses, “os seguidores possuem algo que os líderes querem (...) e o líder possui algo que eles querem” (COVEY, 1993, p. 84).

Poder baseado em princípios: este é um poder conquistado por alguns líderes, os seguidores acreditam neles e em suas idéias, confiando neles, honrando-os e respeitando-os. “São seguidas porque as pessoas desejam segui-las, desejam acreditar nelas e em sua causa, desejam fazer o que o líder quer” (id., p. 84). O comprometimento, a ética, a lealdade, são a tônica da relação entre líderes e seguidores.

Cada um destes tipos de liderança é fundamentado em valores diferentes e leva a resultados e relações diferentes. Para melhor expor esta idéia, COVEY (1993, p. 89) utiliza a figura que segue:

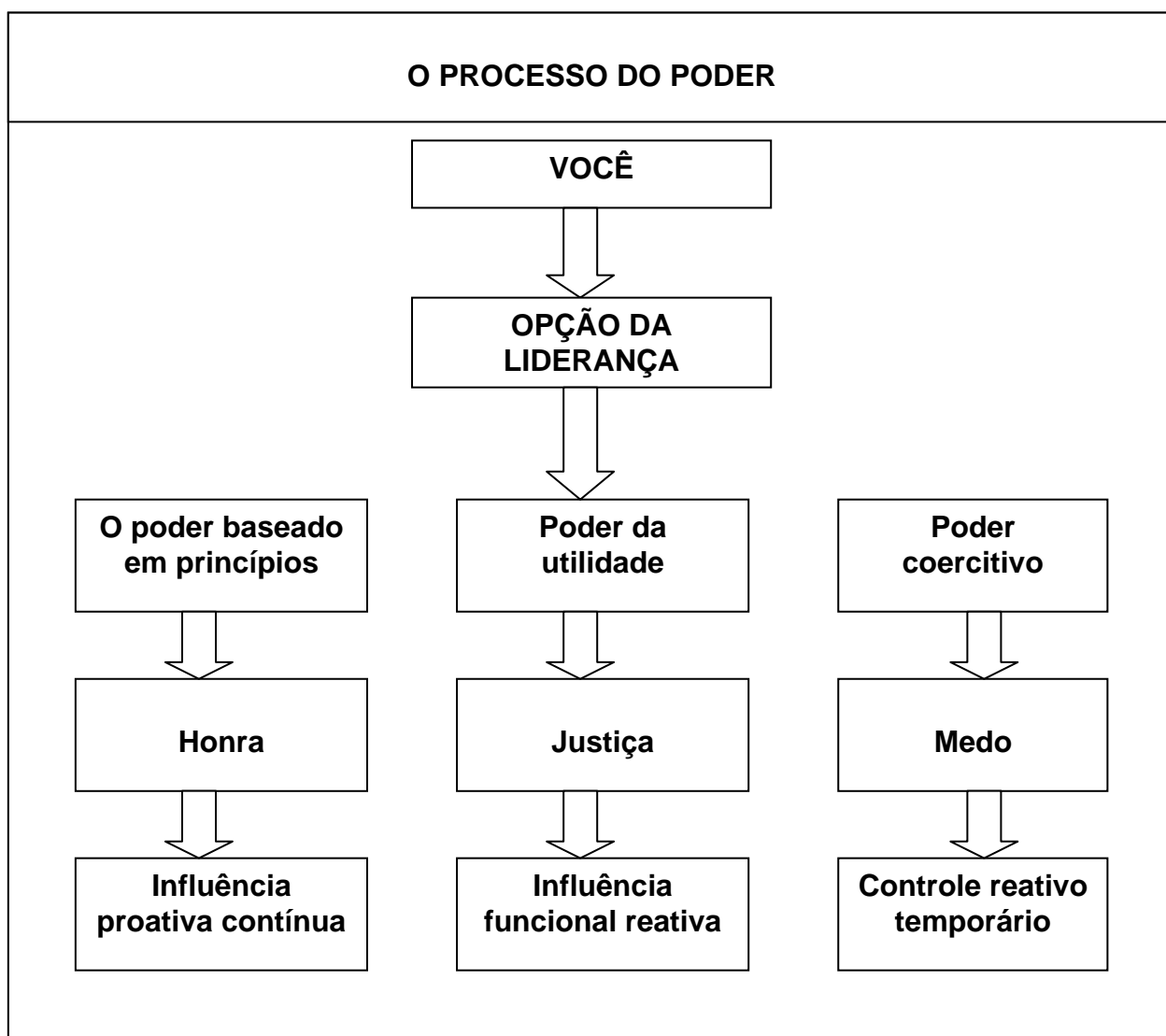


FIGURA 02: Covey (1993), O processo de poder.

Para que um líder baseie seu poder em princípios e aumente seu prestígio frente a seus seguidores, Covey (1993) propõe 10 ferramentas a serem observadas:

Persuasão – subentende compartilhar razões e fundamentos, valorizar sua posição ou seu desejo, respeitando as idéias e perspectivas dos seguidores.

Paciência – com os processos e com as pessoas, superando as falhas, imprevistos e inconvenientes, mantendo uma perspectiva a longo prazo.

Cavalheirismo – ter atitudes de respeito e flexibilidade.

Aprendizado – valorizar os saberes dos seguidores, colocando-se no lugar de quem também precisa aprender.

Aceitação – ser aceito a partir de suas ações, evitando julgamentos e não exigindo provas de eficiência para elevar a auto-estima dos seguidores.

Gentileza – nos pequenos gestos que significam muito nos relacionamentos.

Abertura – ir além da observação do comportamento de seus seguidores, percebendo suas intenções, seus desejos, seus valores, seus objetivos.

Confronto compassivo – propor a correção de erros ou enganos com naturalidade, dedicação e cordialidade, incentivando os seguidores a aventurar-se.

Consistência – deixar claro que seu estilo de liderança não se consolida pela manipulação, e sim expressar seu código de valores, mostrar que você é e quem está se tornando.

Idoneidade – agir com coerência e harmonia, agir de acordo com suas palavras, seus sentimentos e pensamentos.

Para Covey (1993, p. 91), Gandhi é a única pessoa que possuiu as dez ferramentas para a liderança eficaz, ao que o próprio Gandhi ponderou:

Eu afirmo ser nada mais do que um homem normal, com menos do que a capacidade média. Não sou um visionário. Eu afirmo ser um idealista prático. Nem posso reivindicar qualquer mérito especial pelo que tive condições de alcançar através de laboriosas pesquisas. Eu não tenho a menor dúvida de que qualquer homem ou mulher pode alcançar o que eu alcancei, se fizer o mesmo esforço e cultivar a mesma esperança e fé.

Blanchard (1999 p. 117) traz a diferenciação entre ‘valores’ e ‘objetivos’, conceitos que são considerados úteis ao líder que pretende conquistar sua autoridade e agir com base em princípios:

O segredo para ter uma equipe excelente, entusiasmada, flexível e pontual é assegurar-se de que seus integrantes são movidos por valores e não por objetivos (...) No momento em que você anuncia um objetivo, ele é real, está estabelecido. (...) Os valores só se tornam reais quando você os demonstra em seu modo de agir e em sua insistência para que os outros se comportem da mesma maneira. Os objetivos são para o futuro; os valores são para o presente. Os objetivos são estabelecidos; os valores são vividos. Os objetivos mudam; os valores são como pedras com cuja firmeza você pode contar.

A liderança com autoridade conquistada e baseada em princípios requer, como é possível observar, um conjunto de ações, de comportamentos, e pode ser exercida por qualquer líder que tenha clareza do que realmente deseja ao ocupar esta posição. E para Hunter (2004, p. 109) “A única pessoa que você pode mudar é você mesmo”, aos outros é possível incentivar, motivar, influenciar, mas o poder de mudança pertence a cada um.

“Liderança não é algo que você faz *para* as pessoas. É algo que você faz *com* as pessoas” (BLANCHARD, 1999, p. 140), implicando, portanto, as relações estabelecidas entre elas.

2.5 MOTIVAÇÃO

Para Blanchard (1999, p. 31) “a motivação é um conceito complicado para a maioria dos líderes (...) Na realidade, o que motiva uma pessoa nem sempre motiva outra”.

Segundo Bergamini (1997, p. 82) “A motivação é um impulso que vem de dentro e que tem, portanto suas fontes de energia no interior de cada pessoa”.

Sendo assim, cabe ao líder estar atento às necessidades e individualidade de seus liderados. Para motivar cada pessoa, são necessárias atitudes diferentes, pois elas são diferentes e têm formas de comportamento variáveis entre si. Bergamini (1997, p. 26) afirma que “a diversidade de interesses percebida entre os indivíduos permite aceitação, de forma razoavelmente clara, que as pessoas não fazem as mesmas coisas pelas mesmas razões.”

Robbins (2004), pesquisador e estudioso sobre o comportamento organizacional, traz um recente estudo realizado sobre a força de trabalho nos Estados Unidos que revelou que os salários e os benefícios adicionais não são os motivos pelos quais uma pessoa gosta de seu emprego ou nele permanece. Muito

mais importantes são a qualidade do trabalho exercido e o apoio recebido em seu ambiente de trabalho.

O autor enfatiza, ainda, que o comportamento motivacional é um campo de estudos que investiga o impacto que os indivíduos, grupos e estrutura têm sobre o comportamento dentro das organizações, com o propósito de utilizar esse conhecimento para promover a melhoria da eficácia organizacional.

Remetendo esta reflexão para um comportamento de liderança, Blanchard (1999, p. 71) afirma que:

Um modo importante de motivar seus subordinados é certificar-se de que eles sabem para onde estão indo. Atente para que os objetivos de cada pessoa estejam claramente definidos e que ela saiba o que será considerado um bom desempenho. Isso dará a cada uma delas um foco nítido para sua energia e a colocará no caminho certo, para se tornar eficiente e capacitada.

E reiterando a necessidade de 'saber para onde se está indo', Robbins (2004, p. 151) diz que a motivação "é um processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de uma determinada meta."

São colocados por este autor três elementos chave para a motivação: intensidade, direção e persistência.

A **intensidade** refere-se a quanto esforço a pessoa despende. Este elemento porém, não é capaz de levar a resultados favoráveis se não for conduzido

em uma direção que beneficie a organização. Portanto precisa-se considerar também, a qualidade do esforço realizado.

O tipo de esforço que se deve buscar é aquele que vai em **direção** aos objetivos da organização. E a motivação tem uma medida de **persistência**, isto é, o os indivíduos precisam manter-se motivados na realização da tarefa até que alcancem os objetivos propostos.

Robbins (2004, p, 46-47), estabelece relação entre o processo motivacional e a Teoria da Hierarquia das Necessidades, elaborada por Abraham Maslow, que define como sendo cinco as necessidades existentes em cada ser humano:

1. *Fisiológicas*: fome, sede, abrigo, sexo e outras necessidades corporais.
2. *Segurança*: segurança e proteção contra danos físicos e emocionais.
3. *Sociais*: afeição, sensação de pertencer a um grupo, aceitação, amizade.
4. *Estima*: fatores internos (como respeito próprio, autonomia e realização) e fatores externos (como status, reconhecimento e atenção).
5. *Auto-realização*: a intenção de tornar-se tudo aquilo que se é capaz de ser. Inclui crescimento, conquista do próprio potencial e autodesenvolvimento.

Nesta perspectiva, à medida em que cada necessidade é satisfeita, a seguinte passa a ser priorizada.

Ilustrando o processo de motivação com base nesta teoria, Robbins (2004, p. 46) propõe o que segue:

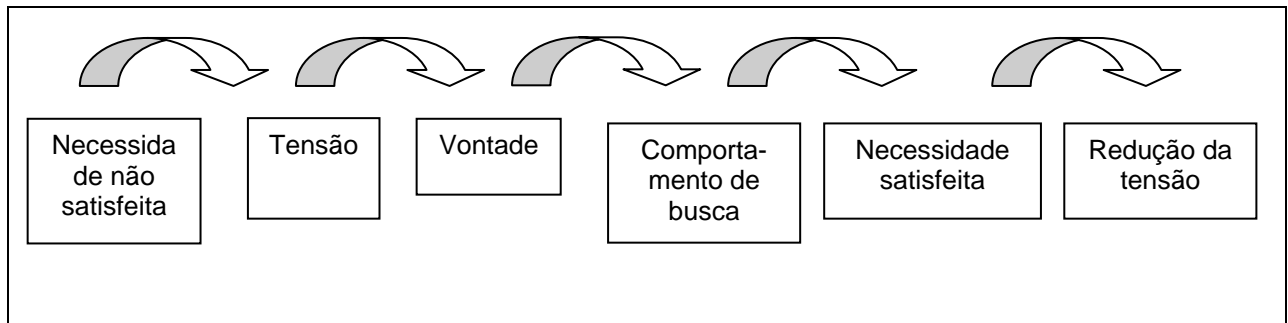


FIGURA 03: Robbins (2004), O processo básico da motivação.

A motivação, nesta perspectiva, é gerada a partir de:

uma necessidade não satisfeita que gera tensão, o que estimula a vontade do indivíduo. Essa vontade desencadeia uma busca de metas específicas que, uma vez alcançadas, terão como conseqüências a satisfação da necessidade e a redução da tensão (ROBBINS, 2004, p. 46).

Hunter (2004, p. 109), insere o líder nesse processo à medida em que ele “fornece todas as condições, mas são as pessoas que devem fazer as próprias escolhas para mudar”, apontando, ainda, que “o melhor que podemos fazer é fornecer o ambiente certo e provocar um questionamento que leve as pessoas a se analisarem para poderem fazer suas escolhas, mudar e crescer”.

Concluindo, a motivação é o sentimento que impulsiona para o atingimento dos objetivos e depende do próprio indivíduo, mas pode ser desencadeada externamente se houver um ambiente propício e relações saudáveis de comprometimento entre os envolvidos nestas questões.

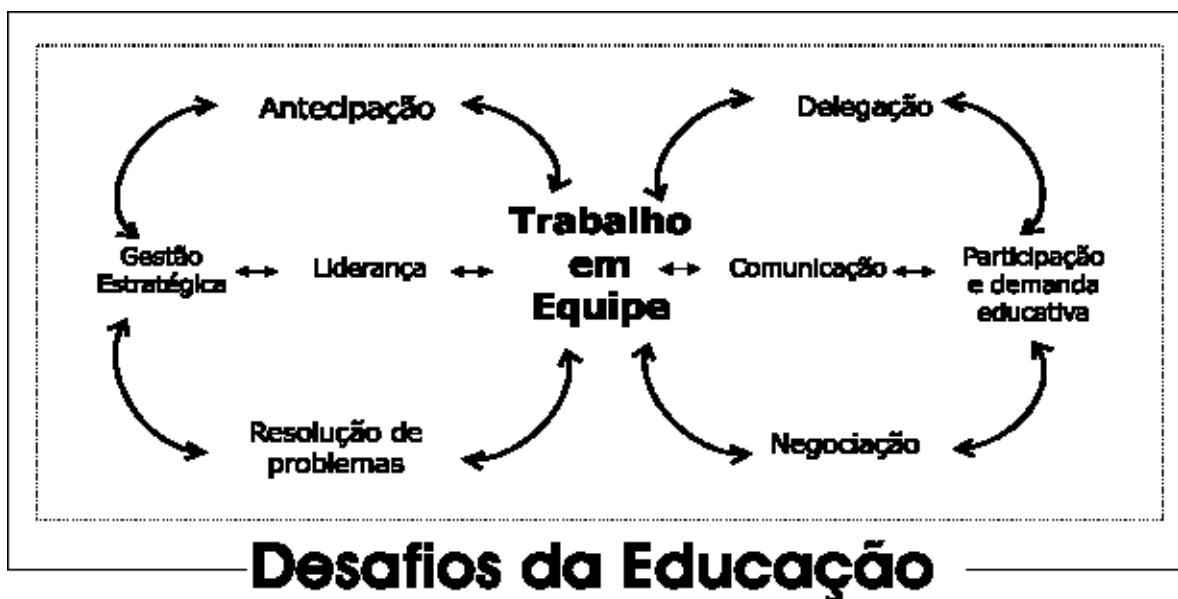
2.6 LIDERANÇA EDUCACIONAL

As mudanças que ocorrem na sociedade refletem-se dentro da escola, e as tendências administrativas, na mesma medida, influenciam as relações escolares, pois mesmo que muitos não aceitem a idéia de comparar a escola à empresa, é inegável que ela precisa ser administrada, gerida, seja ela pública ou privada.

Freitas et al. (2003, p. 16), em artigo sobre 'Liderança Educacional' afirma que "liderar instituições educativas, num mundo com rápido desenvolvimento científico e tecnológico, grandes dificuldades econômicas, políticas e sociais, é uma atividade complexa".

A vida na escola é dinâmica, ativa, leva a ações e transformações de acordo com as dificuldades e dilemas que se apresentam cotidianamente.

No mesmo artigo, Freitas et al. (2003, p. 17) resgata os desafios da educação sintetizados pelo Instituto Internacional de Planejamento da Educação (IIPE), reproduzido a seguir:



Fonte: IIPE, 2000, p. 17

FIGURA 04: Desafios da educação

A Figura 04 destaca como desafio central da educação o trabalho em equipe, cuja execução requer liderança e comunicação, como forma de viabilizar as ações para o alcance do sucesso e das mudanças necessárias.

“O líder em educação lidera líderes em potencial” (FREITAS et al., 2003, p. 16). Remetendo esta idéia à função do Supervisor Escolar, conclui-se que ele lidera líderes, pois professores, frente a seus alunos, são uma referência, ocupam este lugar.

Alarcão (2004, p. 47) traz o pensamento de Senge, Mintzberg e Bronfenbrenner, que aponta para o desenvolvimento da escola enquanto organização aprendente, repercutindo no trabalho do Supervisor Escolar:

Porei então em destaque algumas idéias-força:

- A instituição é constituída por pessoas, profissionais, também elas em desenvolvimento pessoal e profissional;
- O desenvolvimento humano, individual e coletivo, é a pedra de toque para o desenvolvimento organizacional;
- A liderança estratégica, baseada numa visão partilhada da escola, num pensamento sistêmico e no diálogo, é de importância capital;
- A resolução cooperativa dos problemas é fator de aprendizagem e de coesão organizacional;
- A linguagem como expressão do pensamento crítico e fator de conscientização, aumenta o nível de empenho.

Os itens citados acima revelam o caráter de constante mudança inerente ao ambiente escolar. As transformações são inevitáveis, mesmo que nem sempre sejam desejadas. Adaptar-se, avaliar e reavaliar atitudes constantemente, buscar soluções a problemas inesperados é rotina no ambiente escolar, e a figura do Supervisor como líder é fator determinante para que se obtenha sucesso nesse novo panorama.

Dentro desta perspectiva de 'reinvenção profissional', Freitas et al. (2003, p. 19) afirma que:

O líder educacional do século XXI é aquele que transpõe não só suas próprias amarras, mas também os muros de sua instituição, rompe as barreiras das diferenças, estabelece parcerias, contribuindo para a construção de um ambiente que eduque todos os seus liderados, seus parceiros e a comunidade em geral.

Configura-se uma realidade desafiadora, e, conseqüentemente, a necessidade de uma revisão de papéis, de uma ressignificação da ação Supervisora no sentido de conquistar autoridade através do conhecimento e da contribuição com a aprendizagem dos professores.

Como 'líder' dos professores, 'líderes em potencial', o Supervisor Escolar, segundo Freitas et al. (2003, p. 16), precisa se empenhar "em desenvolver habilidades da equipe, identificar e comunicar valores e o potencial de cada um, possibilitando, desta forma, uma motivação permanente".

Rangel (2004, p. 60) resgatando o pensamento arendtiano, faz, assim como Hunter (2004), um paralelo entre autoridade e autoritarismo.

"A autoridade baseia-se na confiança, adquirida por meio do desempenho de quem a exerce, de modo que se torne *legítima* e *legitimada* pelo grupo no qual – e pelo qual – essa 'autoridade' se exerce" (grifo do autor).

E na continuidade desta definição, afirma que o profissional que não possuir competência para exercer a autoridade que lhe foi conferida, poderá, indubitavelmente, gerar o autoritarismo, agindo arbitrariamente e gerando insegurança em seus liderados (RANGEL, 2004).

A habilidade, os valores e o desempenho de líder, para Freitas et al. (2003, p. 16), podem ser desenvolvidos, desde que sejam oportunizados desafios que levem à ação-reflexão-ação. E, complementando, caracterizam o líder de pessoas como alguém:

Criativo, carismático, comprometido. Ele é um comunicador, competente, corajoso. Ele avalia, apresenta e discute processos e resultados. Ele faz com que as informações fluam, dá oportunidades para as pessoas desenvolverem sua auto-estima e confiarem em si próprios e no que fazem, desenvolvendo espírito de equipe e colaboração. Para tanto o líder em educação precisa superar a si próprio.

O desafio da ressignificação da ação, neste sentido, passa a ser pessoal. Ao Supervisor Escolar é importante auto-analisar-se, conhecer-se, para que possa contribuir igualmente com o crescimento individual e coletivo dos professores que lidera.

Esta prática, além de preocupar-se com as questões relativas à aprendizagem dos professores, deve observar, também, a subjetividade envolvida no fazer profissional.

Embora se considere que aprender requer disciplina, organização, atenção, concentração, *trabalho*, é preciso pensar o ser humano em seu propósito e seu direito fundamentais: o de ser feliz. Assim, a 'disciplina' do 'trabalho' de ensinar e aprender não exclui a finalidade e o direito da vida *humana* prazerosa (RANGEL, 2004, p. 59).

Em 'Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores' Freitas (2001, p. 71), analisa a ação supervisora relacionando-a à educação que "compreende os atos de ensinar e aprender, que caracterizam a natureza da prática educativa, enquanto dimensões do processo maior – o de conhecer". Com relação ao conceito de *conscientização* a autora traz que esta é (2001, p. 227):

compreendida como processo que integra organicamente a criticidade, a curiosidade e a criatividade, orienta-se no sentido do desenvolvimento da consciência democrática, do conhecimento libertador e da sensibilidade emancipatória, problematizando a identidade profissional do educador de tal modo que este possa perceber criticamente as situações-limite a que se encontra limitado e, para além delas, perceber-se como sujeito da criação do inédito-viável⁸, no desenvolvimento da autoria de sua consciência crítica.

Relacionando a ação Supervisora proposta por Freire com os conceitos de liderança anteriormente abordados, é possível identificar semelhanças, ou seja, ao Supervisor que pretenda 'conscientizar', o conhecimento teórico, a leitura da realidade e a criação de espaços para ação-reflexão-ação são formas de viabilizar esta ressignificação.

2.6.1 As Três Dimensões da Ação Pedagógica à Luz da Teoria de Paulo Freire

Para Freire, segundo Freitas (2001), a ação pedagógica, em qualquer instância, apresenta três dimensões. Estas dimensões fazem-se presentes em todas as práticas educativas, mesmo que inconscientemente. Ao educar, ao ensinar, a prática está baseada em uma ou mais teorias, o trabalho é voltado para a manutenção do sistema ou por sua transformação, e sentimentos estão envolvidos nesta ação, sejam eles positivos ou negativos.

Desvela-se, desta forma, a complexidade da ação educativa, seja ela entre professor – aluno ou Supervisor Escolar – professor. Sempre que houver sujeitos

⁸ Por *inédito-viável* FREITAS (2001) compreende a “materialização historicamente possível do sonho almejado, é expressão do compromisso com uma concepção libertadora da educação, em que não apenas se denunciam práticas excludentes, mas, fundamentalmente, se assume a luta pela construção de alternativas possíveis.” (p. 227)

envolvidos em processo de ensino e aprendizagem, estas dimensões far-se-ão presentes.

Analisando estas dimensões na ação Supervisora, temos o que segue segundo Freitas (2001):

A dimensão epistemológica, diz respeito à perspectiva interacionista da educação, onde professor e aluno são sujeitos no ato de aprender, e ambos ocupam os dois papéis, o que fica claro a partir da afirmação que segue: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p. 25).

Com base nesta afirmação, alunos, professores e Supervisores ocupam lugar de ‘ensinantes’ e ‘aprendentes’, portanto, a todos estes sujeitos a condição de ‘inacabamento’ é inata.

A dimensão epistemológica funda-se na ‘curiosidade epistemológica’ que para Freire (1996) é uma necessidade ontológica do ser humano, característica que possibilita a busca constante de saberes que remetem à criação e recriação de sua própria identidade. O autor afirma ainda que essa curiosidade, ao ir além dos “limites que lhe são peculiares do domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento” (FREIRE, 1996, p.61).

É importante que a curiosidade epistemológica contagie, e esta intencionalidade, esta atitude de incitar a busca de estimular ao aprender, deve se

fazer presente na prática educativa em todas as instâncias. Enquanto prática séria e comprometida precisa embasar-se em teorias, concepções, justificar-se com rigor.

De acordo com Freitas (2001, p. 77), a **dimensão política** “diz respeito ao exercício da opção, inerente à prática educativa, que, não sendo neutra, assume um posicionamento político-ideológico a serviço do qual coloca suas dimensões epistemológica e estética”.

Neste sentido, a prática pedagógica não é neutra, pois mesmo que se diga neutra, estará a serviço de uma idéia, de uma concepção de sociedade, de valores, de mundo. Quando falamos em educação progressista, está implícita a necessidade de posicionar-se politicamente, não uma política partidária, mas uma política que tem como utopia um tipo desejado de sociedade ou a manutenção da sociedade desigual na qual vivemos.

Não há educação progressista sem esperança, e este sentimento é indispensável à prática educativa pautada na possibilidade de transformação. Freire (1996, p. 161-162), coloca que esta educação progressista é: “aquela que se opõe ao ‘caráter desesperançoso, fatalista, antiutópico, de uma tal ideologia em que se forja uma educação friamente técnica e se requer um educador exímio na tarefa de acomodação ao mundo e não na de sua transformação” .

A escola, a educação, a sociedade desejada, dependem de uma conscientização, de um despertar para a possibilidade, da manutenção da esperança, da utopia, sem os quais não realizaremos nossos sonhos de

transformação. O trabalho nesta perspectiva da esperança, portanto, “é uma maneira de contribuir para superar a acomodação e o conformismo” (FREITAS, 2001, p. 81), princípio indispensável à prática transformadora.

Referindo-se à dimensão estética da prática educativa, Freitas (2001, p. 125) cita oportunamente Freire com relação ao ato de conhecer impregnado de subjetividade: “O que eu sei, sei com meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções”.

A **dimensão estética** transcende o saber técnico, as teorias, as posições políticas, ela atinge a subjetividade, envolve o amor, o prazer, a esperança, a tolerância, a humildade, o respeito, o carinho, sem as quais não se concretiza a construção do conhecimento de forma plena. O vínculo afetivo, o comprometimento existente entre os sujeitos que ensinam e aprendem, é o que possibilita a aprendizagem (FREIRE, 1996).

Conclui-se, assim, que a ação do Supervisor Escolar abrange uma complexidade de princípios, valores, atitudes, hábitos, comportamento, e é construída, basicamente, na relação que ele estabelece com os professores coletiva e individualmente.

Lemus (1975 apud ANJOS, 1988, p. 24), refere-se às relações interpessoais do Supervisor com os professores, afirmando que “a supervisão deve ser sentida através de alguém que seja amável e agradável, que se interesse em investigar causas e situações, que preste ajuda moral, científica e profissional ao professor”.

Esta idéia aproxima-se da dimensão estética da educação, reforçando a importância da relação que se estabelece entre Supervisor Escolar e professor. As dimensões apontadas anteriormente remetem a uma ação repensada, que segundo Anjos (1988, p. 25) precisa “apresentar razoável equilíbrio entre essas duas dimensões [tarefas e relações humanas], conforme exigência das circunstâncias”.

2.6.2 A Mudança de Paradigma

Esta ressignificação que vem ocorrendo com o passar do tempo, aponta uma mudança de paradigma:

(...) uma vez que a supervisão perde o seu caráter normativo, prescritivo, para tornar-se uma ação crítico-reflexiva junto ao professor. O papel do supervisor ganha novas dimensões, passando de controlador e direcionador para estimulador e sustentador do trabalho docente (ALONSO, 2003, p.178).

Mudando as funções, mudam as ações e a forma de interagir, de criar condições de trabalho, a própria forma de perceber a relação a ser estabelecida com os professores. Com o objetivo de efetivar uma nova prática Supervisora que, além de criar condições para que ocorra a ação-reflexão-ação dos professores, sejam revistas as concepções que embasam as práticas pedagógicas, Alonso (2003, 179-180) propõe o que segue:

- promover o trabalho coletivo entre professores estimulando as lideranças

e mantendo um clima de cordialidade, propondo novos caminhos e outras alternativas;

- criar laços com a comunidade e conhecer profundamente a legislação a fim de beneficiar-se da mesma;
- criar espaços para novas experiências e socialização das mesmas com o grupo;
- observar as dificuldades dos professores oportunizando discussão do assunto com o objetivo de buscar alternativas para solucioná-los;
- estimular leituras e aprofundamento teórico sobre temas atuais e promover encontros com especialistas das respectivas áreas;
- viabilizar intercâmbio entre professores dos vários sistemas de ensino a fim de aprofundar discussões e compartilhar conhecimentos e experiências.

Fica caracterizada a necessidade mudança de paradigma ao comparar-se esta visão de Supervisão com os objetivos para o qual este profissional foi instituído no Brasil no início do século XX. Para Alonso (2003, p. 180), à Supervisora Escolar:

(...) é necessário despir-se do autoritarismo que a caracterizou em épocas passadas e assumir o verdadeiro papel de estimuladora e organizadora de um projeto de mudança necessária que envolva, de forma responsável, toda a comunidade escolar.

A organização de espaços que viabilizem o crescimento profissional, o diálogo, a formação efetiva do professor em serviço, são desafios postos ao Supervisor Escolar com base nas suas atribuições.

E, relativo à liderança, Blanchard (1999, p. 07) afirma que “seu papel como líder é muito mais importante que você pode imaginar. Você tem o poder de ajudar as pessoas a se tornarem vencedoras”. Este ‘ajudar’, porém, não pode ser vazio, precisa ser organizado, pensado, construído com base no conhecimento teórico e na subjetividade implícita nas relações que se estabelecem entre Supervisor e professor.

Para Bennis et. al. (1998), o processo de liderança constrói-se ao longo da vida, a partir das experiências e vivências, mas depende, também, do caráter, das relações interpessoais, do conhecimento, da intuição, de sucessos passados, das habilidades, dos valores, da flexibilidade, da perseverança e da auto-disciplina de quem assume este papel.

Freitas et. al (2003, p. 19), apontando para o exercício da liderança e remetendo esta ação às adversidades existentes nas escolas, traz que:

O líder trabalha com processos auto fortalecedores do crescimento individual e coletivo, em condições limitantes e favoráveis ao mesmo tempo, exercendo o papel de jardineiro que acredita que as sementes têm o potencial para crescer.

Coloca-se, desta forma, um desafio ainda mais complexo ao Supervisor Escolar, pois não é suficiente controlar a burocracia, o cumprimento das regras escolares, verificar se os conteúdos estão sendo desenvolvidos, mas, sim, constituir-se como líder educacional. Profissional que deve responsabilizar-se e comprometer-se não apenas com a organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola,

mas principalmente com a aprendizagem e o crescimento dos professores por ele liderados.

3 METODOLOGIA

A verdadeira educação é um ato dinâmico e permanente de conhecimento centrado na descoberta, análise e transformação da realidade pelos que a vivem.

Carlos Brandão

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Para o alcance dos objetivos propostos na presente pesquisa, e por acreditar que só é possível transformar a realidade a partir de um olhar crítico – reflexivo, direcionado para aquilo que queremos transformar, foi feita a opção por uma pesquisa qualitativa, dentro do paradigma construtivista, justificando-se a utilização desta abordagem porque a obtenção de dados descritivos resulta do contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo que o produto e preocupando-se em retratar a perspectiva dos participantes.

Supervisor Escolar e educadores criam laços necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico proposto pela escola na qual atuam, e a relação estabelecida entre eles precisa ser construída com base na confiança, na lealdade, na parceria, em uma liderança que respeita, contribui, incita, desafia e divide as glórias alcançadas.

Sendo assim, a pesquisa fenomenológica apresenta-se como a mais adequada para este trabalho, pois ela pressupõe a investigação direta e a descrição

de fenômenos que são experienciados conscientemente, sem teorias sobre sua explicação casual e tão livre, quanto possível, de pressupostos e preconceitos (MARTINS, 1992). E nesta perspectiva o pesquisador é aquele que percebe a si mesmo e a realidade que o cerca em termos de possibilidade, não só de concretude (MARTINS E BICUDO, 1989).

Acreditando que as relações entre os profissionais a serem pesquisados não são finitas em si mesmas, e sim dinâmicas, mutáveis, percebemos na pesquisa fenomenológica a possibilidade de aprofundar esta exploração, pois segundo Martins (apud BICUDO) pesquisar fenomenologicamente “(...) é ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando todas as suas dimensões e, andar outra vez, e ainda outra, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez (...)” (1997, p.24).

Os sujeitos pesquisados não são o foco da pesquisa, mas as situações, reações e circunstâncias que o envolvem, a rede de significações na qual ele está inserido, em sua forma de perceber o mundo, nas relações profissionais estabelecidas. Segundo Martins e Bicudo (1989), “a ênfase é posta na experiência viva, no mundo como ele é vivido. Nas experiências vividas combinam-se memórias, percepções, antecipações a cada momento. Esta unidade nunca é estática ou final” (p. 80).

Nesta abordagem o pesquisador envolve-se com o mundo dos sujeitos pesquisados não esquecendo que cada sujeito percebe o fenômeno de forma única.

3.2 AMOSTRA DA PESQUISA

A fim de buscar subsídios e verificar qual a percepção dos professores acerca da atuação do Supervisor Escolar com relação à sua prática pedagógica, foram entrevistados 10 (dez) profissionais que desenvolvem suas atividades em escolas, independente do sistema a qual pertencem ou do nível no qual atuam. Para tal, foi utilizado um instrumento de pesquisa semi-estruturado (APÊNDICE 1) e foram gravadas, transcritas, analisadas e estabelecidas as categorias emergentes das entrevistas, sendo que a fenomenologia ofereceu suporte teórico e metodológico para o levantamento e análise dos dados obtidos.

Foram entrevistados 10 (dez) professores, dos quais 7 (sete) eram do sexo feminino e 3 (três) do sexo masculino; 1 (um) atua somente nas séries finais do Ensino Fundamental, 3 (três) atuam nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (regular ou Educação para Jovens e Adultos), 1 (um) atua no Ensino Médio e no Ensino Profissionalizante e 5 (cinco) atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Atualmente 9 (nove) dos entrevistados exercem suas funções docentes em escolas particulares, 5 (cinco) em escolas públicas, concomitantemente e 1 (um) somente em escola pública. 3 (três) dos entrevistados nunca tiveram experiência docente no ensino público.

Os 10 (dez) entrevistados atuam em escolas onde há Supervisão Escolar exercida por profissional habilitado para a função.

3.3 ANÁLISE DOS DADOS

Para a organização dos dados coletados foram observados os pressupostos da análise de categorias, que segundo Kude (1997, p 186), “foi cronologicamente a primeira”.

Ainda Kude (1997), traz a abordagem de Tesch (1994), que propõe a execução de etapas na análise de categorias e que auxiliaram na organização dos dados deste estudo:

(a) para compreender o sentido do todo, foram lidas cuidadosamente todas as transcrições e apontadas as idéias emergentes;

(b) foram identificados os significados subjacentes de cada entrevista fazendo anotações nas margens das mesmas;

(c) as anotações feitas em cada entrevista deram origem a uma lista de tópicos;

(d) os tópicos mais significativos foram transformados em categorias;

(g) foi feita a análise preliminar de todo o material pertencente a uma determinada categoria a fim de concluí-la.

As categorias definidas após a conclusão da análise foram:

- relacionamento humano;
- conhecimento teórico e prático;
- organização de um trabalho coletivo;
- ausência de interferência no crescimento profissional;
- liderança educacional;
- autoridade conquistada;
- motivação.

Na apresentação dos resultados as categorias emergentes serão conceituadas e relacionadas às falas dos entrevistados.

A pesquisa fenomenológica possibilita que o caminho se construa durante a caminhada, de acordo com a sua realização ela pode ser redirecionada.

Erickson (1997) “ênfatisa o fato de que a interpretação final é extremamente valorizada quando o autor ou autora é capaz de demonstrar que seu modo de pensar mudou no decorrer da pesquisa” (apud KUDE, p. 199). Neste sentido, a pesquisa proposta oportuniza a reflexão e a aprendizagem do próprio pesquisador, demonstrando que ao somente relacionar teoria, prática, vivências, observações, é possível trilhar um caminho em busca de aprimoramento visando contribuir, em alguma medida, com o contexto no qual estamos inseridos.

Esta postura, indispensável ao pesquisador, foi perseguida durante a realização desta como forma de atender aos pressupostos teóricos que a sustentam.

QUADRO 03: Resumo

Problema: o professor reconhece o Supervisor Escolar como profissional responsável pelo acompanhamento e orientação de seu trabalho pedagógico?			
Objetivo Geral: Identificar se o professor percebe o Supervisor Escolar como alguém que contribui com seu crescimento pessoal e profissional?			
Objetivos Específicos	Questões Norteadoras	Participantes	Instrumento
Caracterizar o Supervisor Escolar desejável.	Quais as características que os professores consideram desejáveis em um supervisor?	10 professores do Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante.	Entrevista semi-estruturada, gravada e transcrita integralmente.
Analisar a percepção dos professores acerca da atuação do Supervisor como organizador de seu espaço de aprendizagem dentro da escola.	Como a atuação do Supervisor pode contribuir com o crescimento pessoal e profissional dos professores?		
Identificar e caracterizar Supervisores Escolares que exerceram sua função de líderes educacionais.	É possível identificar, na história profissional de um professor, um Supervisor Escolar que tenha contribuído efetivamente com seu crescimento profissional e pessoal?		
Verificar se a relação estabelecida entre Supervisor e professor interfere na motivação deste ao desenvolver seu trabalho.	A relação estabelecida com o Supervisor Escolar interfere na motivação do professor?		

3.4 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Com o objetivo de analisar a percepção dos professores acerca da atuação profissional do Supervisor Escolar e sua interferência no trabalho pedagógico desenvolvido na escola, os dados obtidos foram organizados em categorias a partir das questões que nortearam a pesquisa.

Sendo assim, temos a como 1ª questão norteadora:

Quais as características que os professores consideram desejáveis em um supervisor?

A partir deste questionamento foram destacadas as duas categorias: **relacionamento humano** e **conhecimento teórico e prático**, que são expostas a seguir.

Relacionamento humano

Para Rangel (1985, p. 67) “a interação de sentimentos é tão importante quanto a interação de idéias” e complementa afirmando que “saber lidar com pessoas é uma ‘arte’ necessária ao sucesso de qualquer atividade humana”.

Remetendo esta categoria à análise da liderança, temos o pensamento de Blanchard (1999) ao afirmar “que os líderes de hoje precisam começar a transmitir

ânimo, apoio e coragem, em vez de serem juízes, críticos e avaliadores” (p. 93), e esta idéia está alicerçada na forma como são estabelecidos os relacionamentos.

Mosquera e Stobäus (2001, p. 92) reiteram a importância do relacionamento humano criticando a prática que separa “de uma maneira arbitrária e criminal o pensamento do sentimento, a inteligência da capacidade de sentir e viver emoções, valores e atitudes”, pois esta atitude fundamentada no pensamento científico fragiliza as relações.

É possível perceber esta necessidade na fala dos entrevistados 1 e 3 quando afirmam que:

E1: deve ter muito envolvimento com o professor, deve conversar com ele, sentir os problemas. Um dia eu tava muito ruim e a Supervisora disse ‘o que que houve?’ Eu falei pra ela, as coisas não tão bem, isso não tá rendendo no meu trabalho, aí ela se mostrou compreensiva, a gente conversou sobre as coisas que estavam acontecendo. Então eu acho que esse envolvimento dela, fora de... extra classe, dependendo da abertura do professor, se ele dá, é importante, porque ela tem que saber porque o professor tá agindo assim, porque o professor tá se sentindo assim naquele dia, então ela tem que ter o perfil. Assim como ela tem que conhecer o perfil do aluno, ela tem que conhecer o perfil do professor pra poder entender que ele não é uma máquina.

E3: Tem que ser uma pessoa que tente uma aproximação com o professor, que melhore o astral do grupo, que aproxime o grupo através de encontros, nos recreios, tentar se aproximar de todos por igual, porque os professores se vêem muito pouco.

E9: É bom saber que tem alguém na escola que se preocupa contigo como pessoa, que tá ali te observando como profissional, te ajudando a melhorar, mas que sente quando tu não tá bem, quando tu tá com algum problema, e até consegue conversar, te ouvir e te aliviar. Isso acaba refletindo no profissional, tu melhora só por ter falado, por ter desabafado.

Estas falas remetem à necessidade de criar um vínculo afetivo com o Supervisor de forma a sentir-se valorizado enquanto pessoa, indivíduo, e quando ocorre o contrário, são despertados sentimentos contraditórios, conforme a fala de E4:

E4: eu aprendi horrores na escola, mas o autoritarismo da Supervisora era muito grande, a gente tinha muito medo dela. E isso é uma contradição, tu não pode fazer as coisas por medo, tu tens que fazer as coisas porque tu reconhece no teu supervisor a autoridade dele em termos de conhecimento, e ela sabia um monte, eu respeitava ela por saber também, mas eu respeitava também por medo, eu me 'cagava' de medo dela.

Existe uma contradição entre a possibilidade de construção de conhecimento oportunizado nesta relação e o medo. Para Mosquera e Stobäus (2001, p. 96) “o ato pedagógico é uma relação de intimidades que estão continuamente sendo questionada e postas à prova”, e na situação relatada anteriormente, esta ‘intimidade’ não transmite segurança, não efetiva uma relação de cumplicidade entre a Supervisora citada e a professora. E dando seguimento a esta dificuldade na relação, a professora traz ainda:

E4: Era horrível! Ela pegava o caderno da gente. Toda segunda-feira tu tinha que entregar teu cadernão de planejamento pra ela. Ela revisava e passava o sinal de certo, ela não colocava só uma observação: ‘eu vi’, ou ‘eu to com dúvida em relação a isso’ ou ‘como é que tu vai fazer isso aqui’. Ela botava certo e botava o visto, sabe? E ela revisava os relatórios da gente, esses relatórios de avaliação, tanto os gerais como os individuais, e ela riscava tanto, ela reescrevia tanto que na hora de fazer a correção tu relia o teu relatório e tu não identificava mais a tua produção ali, aquele texto não era mais teu. Não, o texto era outro, e isso era uma coisa aviltante, porque (...) é uma imposição, e aí tu já não aprende mais, ali tu não tá mais aprendendo. Ali tu já ta sendo enformada no sentido de ‘enformar’, já não é mais uma ‘informação’, é uma ‘enformação’.

É perceptível na fala desta professora a interferência negativa da relação estabelecida entre ela e a Supervisora. Para além da simples relação humana, estas atitudes interferiram na aprendizagem, na construção da subjetividade desta profissional.

Conhecimento teórico e prático

A formação profissional do Supervisor Escolar exige que ele seja graduado ou especialista em sua área, porém, a continuidade de sua formação dá-se em seu cotidiano.

Para Freire (1996, p. 24) "A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo." Esta afirmação está intimamente relacionada com qualquer ato pedagógico, seja ele estabelecido entre professor – aluno ou Supervisor – professor. Sendo nosso objeto de estudo esta última, cabe o Supervisor promover a reflexão crítica, mas, na mesma medida, refletir sobre sua prática.

Para Alarcão (1996, p. 98), as exigências surgem em um outro nível: "O papel do supervisor será então o de facilitar a aprendizagem, de encorajar, valorizar as tentativas e erros do professor e incentivar a reflexão sobre a sua ação". Reflexão esta que deve estar alicerçada em teorias que atendam às demandas atuais.

O conhecimento teórico é citado nas seguintes entrevistas como sendo fundamental para que o Supervisor conquiste sua autoridade perante o grupo:

E3: Teria que estar alicerçado em teorias novas, não Freireanas, não, teorias de questão teórica de fundo, portanto teria que ser uma pessoa que além de ter essa formação empírica tem uma formação de academia, ser uma pessoa que fez pós-graduação, uma pessoa que está fazendo mestrado, ou uma pessoa que não está fazendo isso mas é rica em leitura.

E4: Acho que ele tem que ser competente, ele tem que ter um conhecimento teórico (...) Mas eu acho que um supervisor tem que ter isso tem que ter, sim, muita leitura, muito conhecimento tem que ter.

E5: (...) então ela traz a situação real, e traz a base teórica, com base na bibliografia, nos livros, nos estudos, nos estudiosos, principalmente, as pessoas que já estudaram, os grandes estudiosos, os pedagogos, as bases, (...) então elas nos trazem, na verdade, a contribuição teórica, (...) e fazem também nós refletirmos sobre o nosso trabalho em função dessas bases pedagógicas. E são essas bases que devem ser a central de tudo, e dali nós partimos em direção das nossas áreas, nós fizemos os acertos de acordo com as nossas áreas.

E7: O Supervisor tem que ser aquele profissional coerente, que diz o que é preciso fazer sabendo o porquê, que traz as teorias, os estudos para argumentar e fazer o professor compreender o que ele precisa fazer para melhorar seu trabalho.

E10: Sem dúvida uma das maiores qualidades do Supervisor tem que ser o conhecimento teórico, mas de uma forma que ele consiga relacionar com a prática. Não adianta citar teóricos, dizer títulos e páginas de livros sem saber como aplicar aquilo ali no dia-a-dia da escola.

Percebe-se, porém, não apenas a valorização do conhecimento teórico, mas, com a mesma importância, a articulação que este profissional pode oportunizar entre a teoria e a prática.

E4: E ele tem que ter recursos para me subsidiar, então, na medida em que ele faz um trabalho de assessoramento eficiente, na medida em que ele vê as minhas dificuldades e é aberto a essas minhas dificuldades, não como alguém que vai cutucar as minhas feridas, mas como alguém que vai me ajudar a crescer dentro do que eu faço, ele tem que me assessorar, ele tem que me dar recursos para que eu possa desenvolver o trabalho cada vez melhor. Me ajudando com material, me dando idéias, me dando subsídios, para que eu possa melhorar sempre, para que eu possa ter recursos para enriquecer o meu dia-a-dia pedagógico.

Fica perpassada neste relato a questão do relacionamento pessoal, o fato do Supervisor conhecer e respeitar a individualidade de cada professor e o subsídio teórico que ele precisa dar a fim de contribuir com o crescimento deste profissional.

A intencionalidade da prática, a articulação de saberes é determinante na construção de uma proposta que reflete os anseios coletivos, e ocorre, para Silva Jr. (1986, p. 116) “Quando o supervisor, definido e reconhecido como um educador, se revelar capaz de articular a ação dos demais educadores, respeitando a sua criação e, ao mesmo tempo, favorecendo seu acesso ao conhecimento”.

Esta articulação é citada por um dos entrevistados em um outro sentido:

E2: Dentro da escola eu acredito que o Supervisor é um grande articulador, no aspecto prático, hoje o supervisor serve realmente como alguém que busca articular, fazer as trocas entre os professores. O que acontece? Os professores hoje trabalham em vários empregos, no caso, tem várias escolas, e fica difícil a gente manter um contato com os outros professores, a única vez que muitas vezes nós temos um contato é quando nós fazemos alguma reunião, e essa reunião, muitas vezes, é utilizada apenas para alguns aspectos administrativos e não pedagógicos.

Ao desenvolver seu trabalho frente a um grupo, o Supervisor precisa, além de articular teoria e prática, articular as áreas do conhecimento implicadas nos currículos escolares. A interdisciplinaridade, segundo Nicolescu (2003) possibilita a transferência dos métodos de uma disciplina para outra, porém, permite de forma estreita que sejam ultrapassados os limites de cada disciplina, pois o foco continua sendo a própria disciplina.

Nesta perspectiva, e a partir da realidade relatada pelo professor E2, a escassez de espaço para discussão, para planejamento e construção de propostas coletivas acaba por delegar ao Supervisor esta articulação. Esta idéia fica clara na fala das entrevistadas 5 e 8:

E5: O trabalho da supervisão, com certeza é muito importante para esse vínculo, porque automaticamente quando a gente pensa em projetos, planos, trabalho vinculado, e hoje não se trabalha sozinho, se trabalha sempre interdisciplinar(...). Então desde o primeiro momento que tu faz um trabalho interdisciplinar tu cria esse vínculo e tu não larga mais, isso fica contigo, e no momento que tu tá planejando teu semestre, teu ano, enfim, tu já faz, dentro desse planejamento, vínculos com outra disciplina, com a história, tem momentos históricos em que aconteceram isso então tu já faz uma relação com a biologia, com a física, com a matemática, então tu tem esse vínculo direto. E como a gente não tem muito espaço para planejar estas coisas dentro do horário escolar ou de reuniões, a Supervisora acaba fazendo isso por nós, conversando com os outros professores, enriquecendo nossas idéias.

E8: Numa das minhas escolas os planejamentos das festas, culminância dos projetos são feitos por nós professoras. Para cada evento desses a Supervisora designa uma comissão de duas ou três professoras. Aí a gente faz o projeto e passa pra ela, que lê, faz as modificações que for preciso e passa pras outras colegas, porque a gente não tem tempo pra sentar e planejar tudo junto na escola.

Fica registrada nestas falas uma certa “queixa” com relação à falta de tempo para planejar, pensar o coletivo do trabalho, e sabe-se que a rotina da escola é

repleta de atividades, acontecimentos e situações inesperadas, fatos que consomem o tempo que deveria ser dispensado para uma organização mais efetiva do trabalho pedagógico.

A 2ª questão norteadora possibilitou uma relação entre suas categorias e as categorias emergentes na 1ª questão:

Como a atuação do Supervisor pode contribuir com o crescimento pessoal e profissional dos professores?

Esta questão, além de trazer novamente as categorias destacadas na questão 1, aponta a **organização de um trabalho coletivo**, e quatro dos entrevistados não percebem em sua trajetória profissional contribuições significativas por parte dos Supervisores, o que foi aqui classificado como **ausência de interferência no crescimento profissional**.

Organização de um trabalho coletivo

As categorias expostas até o momento não se esgotam em si mesmas, mas abrem possibilidades para outros vieses da ação Supervisora. O relacionamento interpessoal e a articulação remetem a uma perspectiva coletiva do trabalho pedagógico.

Para Freitas (2001, p. 204) o Supervisor deve estar comprometido com:

a reflexão e permanente reconstrução de sua prática profissional, tendo em vista a superação da ênfase administrativo-burocrática ou técnico-pragmática para constituir-se como articulador necessário à gestão do trabalho pedagógico.

E traz, ainda, a responsabilidade de formação permanente do professor, apontando a necessidade:

para a criação de condições que viabilizem as transformações das práticas pedagógicas, já que é no exercício coletivo de estudar a própria prática que o/a professor/a se faz e refaz, assumindo sua inconclusão enquanto sujeito e educador. (id., p. 197)

De acordo com o Art 2º do Projeto de Lei que propõe a regulamentação de sua função, “o Supervisor Escolar tem como responsabilidade articular crítica e construtivamente o processo educacional, motivando a discussão coletiva”, o que coloca-o como organizador do trabalho na escola, aquele que planeja ações visando o coletivo do trabalho desenvolvido.

O aspecto coletivo do trabalho pedagógico é enfatizado, e este caráter é valorizado pelos professores em dois momentos:

E6: Por ter me ensinado, através das ações dela, a diversificar, ela é extremamente criativa com as coisas, na vida, com as pessoas porque elas são especiais, e ela me ensinou como é que se trabalhava coletivamente.

O entrevistado 6 remete-se ao trabalho coletivo realizado no interior da escola, o respeito às idéias e concepções e a busca da concretização da proposta pedagógica de cada instituição.

Outro entrevistado traz o caráter coletivo não apenas do trabalho, mas das relações, pois quando trabalha-se coletivamente todos os envolvidos precisam ser respeitados em sua individualidade, mas precisam sentir-se parte do grupo:

E3: a gente só se cruza dentro do colégio, e muitas vezes o recreio é um espaço onde eu me encontro com um professor amigo, outro com outro, enquanto outros ficam isolados, então o Supervisor pode ter essa capacidade de relacionar-se, ser afetivo e aproximar todos em torno de um interesse comum, um objetivo.

Hunter (2004, p. 84), traz a idéia de William James, filósofo norte-americano, ao dizer que “no centro da personalidade humana está a necessidade de ser apreciado”. A natureza social do ser humano aponta para a necessidade de pertencimento e de aprovação. Para efetivamente pertencer ao grupo é determinante que cada professor sinta-se parte dele.

A efetivação do trabalho pedagógico na escola não passa apenas pelas questões epistemológicas, mas, principalmente pelas questões subjetivas, relativas ao relacionamento. Dentro da liderança, características perceptíveis em líderes que obtiveram o sucesso coletivo de suas equipes dizem respeito a compartilhar:

sua estratégia de liderança com seus subordinados, eles não só passam a conhecer o que você tem em mente, mas também podem dar-lhe um útil *feedback*. Os verdadeiros líderes servis querem *feedback* porque estão ansiosos por saber se as interações com seu pessoal são úteis e eficientes (BLANCHARD, 1999, p. 141).

Fazendo uma analogia entre a função do Supervisor Escolar e a liderança, trago Hunter (2004, p. 33), ao dizer que “liderar é conseguir que as coisas sejam feitas através das pessoas. Ao trabalhar com pessoas e conseguir que as coisas se façam através delas, sempre haverá duas dinâmicas em jogo – a tarefa e o relacionamento”, e ao liderar um grupo, não se pode excluir ninguém, todos, igualmente, precisam sentir-se parte importante deste coletivo.

Sendo assim, a condução e organização do trabalho coletivo é determinante para o alcance dos objetivos propostos, e neste sentido, as dimensões epistemológicas e subjetivas estão implicadas.

Ausência de interferência no crescimento profissional

Esta categoria traz o aspecto negativo da atuação do Supervisor. Professores que não percebem este profissional como alguém que efetivamente os auxiliou da construção de sua identidade profissional demonstram, como na época do surgimento desta função nas escolas, o vazio deste espaço que deveria ser de atuação, de comprometimento, de envolvimento.

Os Supervisores que atêm-se aos aspectos burocráticos de sua função são trazidos enfaticamente pelos professores que seguem:

E1: na escola EJA, há muito pouca interferência deles na minha prática. Não sei se é porque a gente já trabalha há anos junto, e cada um sabe dos seus ritmos e a gente sabe todo mecanismo da escola, muito pouca intervenção há do Supervisor, a não ser quando há algum problema.

E2: Poucos conseguiram durante toda essa minha vida da educação, poucos conseguiram fazer isso, muitos não fizeram e foram apenas executores de algo pré-estabelecido. Não tiveram essa função de fazer o professor crescer, de fazer com que o processo educacional fosse inovado.

E4: Hoje eu vivo o autoritarismo pelo poder, não pelo conhecimento. E até acho assim, que hoje, e eu tive problemas, no final de 2004 (...) eu fui ameaçada de demissão, se eu não tivesse entrado em estabilidade eu teria sido demitida, e tal, mas por um poder outorgado, pelo poder mesmo.

E9: Eu tive, sim, uma Supervisora que era rígida, cobrava tudo, diário, planejamento, organização, tinha que tá tudo sempre em ordem para ela olhar. Eu aprendi, na obrigação eu fazia os registros que ela pedia, e acabei me habituando, mas não foi uma aprendizagem com prazer.

E10: Em uma das escolas que eu trabalho a Supervisora faz só o básico, o arroz com feijão. Ela controla caderno de chamada, revisa as matrizes que vão para o xerox, dá recado nas reuniões, e isso empobrece o trabalho na escola. E até hoje, em todas as escolas que eu trabalhei, foi praticamente assim. Se a gente quer ajuda a gente que buscar sozinha. Não sei se é só na escola pública, mas essa é minha única experiência.

Dois dos professores entrevistados trouxeram, ainda, a questão da historicidade da função do Supervisor, afirmando que, nesta perspectiva, eles apenas cumprem tarefas.

E2: Eu vejo a importância do supervisor, é claro que eu tenho consciência que o supervisor surge historicamente com uma outra incumbência, vamos dizer assim, se a gente for analisar historicamente ele tem uma função, ele surgiu durante o governo militar, ele tinha essa função dentro da escola, que era de supervisor mesmo, mas mais no sentido de controle do que de contribuir para a educação.

E3: Supervisão Escolar já de fato nos coloca 'super visão', ou seja, um olhar superior, um olhar por cima, então nós teríamos que analisar se isso é válido, se é válida essa nomenclatura 'Supervisão', ou seria mais talvez, um serviço de orientação ao professor, por isso acho que ficaria mais adequada essa nomenclatura.

E8: "As experiências que eu tive com Supervisão Escolar elas praticamente apresentam um conjunto de coisas similares, vários colégios, várias instituições pelas quais eu passei. E eu vejo uma atribuição bem clara na Supervisão Escolar, que é o aspecto formal da burocracia, do caderno de chamada, notas e avaliações, que acho válida, que acho que o professor precisa dessa pessoa que auxilie, não que ordene fazer, e não somente que obrigue a fazer mas que auxilie nessas burocracias, nesses aspectos mais formais, mas não pode se esgotar aí, senão o trabalho fica empobrecido".

Os entrevistados citados retratam a função burocrática e afirmam que o profissional que atua exclusivamente nesta dimensão não contribui com o crescimento profissional do professor nem com a qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola.

Este perfil profissional remete-se à ação Supervisora Tradicional, que Medina (1995) trouxe como resultado de sua pesquisa sobre o assunto. Nesta perspectiva o profissional trabalha a partir de seu próprio desejo, mascara a realidade, tem o conhecimento como dado absoluto, e, normalmente, culpa os outros (a direção, o sistema) pela sua falta de atitude.

Este modelo de Supervisão não atende mais às demandas e necessidades que emergem no cotidiano escolar, tampouco com as atribuições do Supervisor designadas em legislação própria, mas, mesmo assim, estes profissionais se fazem presentes na vida de nossas escolas.

A 3ª questão norteadora referiu-se à existência de um Supervisor que tenha sido referência na vida profissional dos entrevistados:

É possível identificar, na história profissional de um professor, um Supervisor Escolar que tenha contribuído efetivamente com seu crescimento profissional e pessoal?

Apesar da maioria dos entrevistados ter relatado experiências com Supervisores que pouco contribuíram com seu trabalho, é possível identificar e caracterizar o profissional que fez a diferença pela sua atuação. As categorias estabelecidas para esta questão são a **liderança educacional** e a **autoridade conquistada**.

Liderança educacional

Freitas et. al. (2003) caracterizam o líder educacional como aquele que é competente, tem conhecimento teórico, encoraja, oferece *feedback*, motiva, assume riscos, dissipa os conflitos desnecessários, faz contato olho-a-olho, ouve a todos igualmente, é flexível, comunica-se.

Ao serem questionados sobre a existência de um Supervisor que tenha exercido sua função de líder educacional, e que fossem salientadas suas principais qualidades, é possível identificar muitos dos adjetivos citados acima.

E2: Quero deixar registrado que a pessoa que me levou para o magistério através de um desafio e através da convivência cotidiana, nós discutíamos muitas questões educacionais, foi a minha atual esposa. E ela é que me levou para a educação e, coincidentemente, ela é supervisora. E ela tem um mérito muito grande, porque ela sempre buscou fazer isso. Ela sempre buscou fazer isso, ela sempre buscou juntar as áreas, ser um meio termo entre a direção e os professores, ela consegue transitar nisso muito bem.

E4: Bah, que saudade! Ainda bem que foi a minha primeira supervisora. Que eu acho que foi onde eu aprendi a trabalhar, (...) e era diretora da Escola, e ela tinha todas essas qualidades. Ela era uma excelente supervisora, ela era diretora e supervisora, e ela te apontava as dificuldades, ela te lançava subsídios, ela era afetiva, ela jamais te esculachava, ela jamais te colocava numa situação onde tu te sentisse inferior, numa coisa de te depreciar, nunca, nunca, ela sempre procurava primeiro o que tu tinha de melhor, e te apontava as tuas dificuldades, e junto contigo ela buscava alternativas para tu te sair bem daquela situação. Eu não lembro, isso foi de 82 a 88 que eu trabalhei lá, eu não lembro de alguém que tenha sido demitido da escola por incompetência, eu acho que as pessoas saíam de lá na época por necessidades suas, que foi o meu caso, foi quando eu vim embora para Porto Alegre, porque ela buscava junto conosco alternativas para o trabalho, ela nos mostrava saídas, então isso eu considero um supervisor (...) e nos dava leituras, e nos dava um tema para no encontro com ela, no encontro posterior, pra gente discutir com ela sobre aquilo e aquilo sempre tinha a ver com o trabalho, e a gente fazia reuniões muito produtivas, e isso pra mim é um supervisor, aquele que pega junto.

E6: Eu tive uma que me transmitia a tranquilidade que eu não tinha, e que ela, tendo, diante de situações que eu custava para resolver, ela me ensinou a ter calma, a ser mais ponderada, mais serena diante das coisas e de uma extrema alegria ao fazer o que ela fazia, e um respeito enorme, enorme, enorme pelo trabalho dos professores. Ela tinha um respeito enorme e dizia 'mas tu tem certeza?', mesmo concordando com o que eu pensava ou estava fazendo. Ela era uma pessoa muito bonita por fora e por dentro. Simples e estudiosa, ela estudava muito.

E8: Olha, eu já trabalhei com muitas Supervisoras, e a grande maioria era burocrática, cobrava, pedia e não se preocupava com o que eu fazia dentro da sala de aula. Mas teve uma que se mostrava interessada pelo que eu fazia na sala de aula. Quando eu tinha dificuldade com algum aluno ela me ouvia, e isso me ajudava, mesmo que ela não me dissesse nada. Ela não tinha voz, a diretora era autoritária e não deixava ela trabalhar com autonomia, mas individualmente ela me ajudava bastante.

E9: Fazem 20 (vinte) anos que eu trabalho na mesma escola, e lá trabalhei com umas quatro ou cinco supervisoras. Destas, a que mais me marcou era uma que dava atenção para nossas preocupações. Se algum aluno não conseguia aprender ela ajudava, dava dicas, sugeria atividades. Se algum aluno atrapalhava a aula ela conversava com ele, encaminhava e atendia junto com a Orientadora. Se a gente estava desanimada, ela vinha com idéias, e ainda incentivava quando a gente trazia alguma novidade. Era bom ir para a escola.

Relacionando os Hábitos Eficazes proposto por Covey (1993), que associa o 'conhecimento, a capacidade e a vontade' à liderança, com as falas dos entrevistados, citadas anteriormente, percebe-se na atuação dos Supervisores identificados como líderes educacionais atitudes que revelam esta perspectiva nas relações que estabeleciam com os professores.

E Hunter (2004, p. 32), ao listar as características de pessoas identificadas como líderes por grupos com os quais trabalhava, traz: “honestidade, confiabilidade, cuidado, compromisso, bom ouvinte, conquistava a confiança das pessoas, tratava as pessoas com respeito, encorajava as pessoas, atitude positiva e entusiástica, gostava das pessoas”.

Existe uma estreita relação entre estes atributos e as características identificadas pelos professores entrevistados nos Supervisores que eles consideram líderes.

Autoridade conquistada

No desenvolvimento do presente trabalho foram trazidas as teorias de Hunter (2004) e Hannah Arendt (apud RANGEL, 2001), que colocam as diferenças existentes entre ‘poder’ e autoridade’. Ao estabelecer a autoridade como uma categoria emergente, referimo-nos à autoridade conquistada pelas ações, pela influência positiva exercida sobre as pessoas. Para estes autores, a autoridade constrói-se com base no respeito e na confiança, e legitima-se na relação construída entre os sujeitos.

E1: (...) porque o líder, ele tem que ter autoridade mas não pode ser autoritário. Ele tem que ganhar esta autoridade, sem ser autoritário, sem impor nada, e isso é difícil. Tem que ter um jogo de cintura. Primeiro ele tem que ter essa natureza dele, e também tem que trabalhar isso, porque tem um pouco de técnica, de psicologia em cima disso, e se ele tem consciência disso ele vai melhorar o trabalho dele.

E3: Então eu vejo a supervisão, e aí sim, se nós vamos falar em supervisão como uma coisa, um olhar por cima, supervisionar, um super olhar, se é por cima esta pessoa tem que estar por cima, não enquanto pessoa, e sim enquanto experiência e conhecimento teórico.

E4: Ele tem que saber exercer sua autoridade no sentido de saber dar limite pro grupo, mas não um limite autoritário, saber dar limite como uma boa mãe e um bom pai sabe dar, porque ele tem essa autoridade.

E7: É ruim quando a gente tem que obedecer o Supervisor só porque ele está num cargo superior a nós, professores, a gente tem, sim, é que respeitar este profissional pelas atitudes dele, e isso ele só vai conseguir no dia-a-dia, na forma como ele vai fazer as intervenções, ouvir, dar sugestões para que o trabalho melhore. Tem que ser de um jeito positivo, de quem acredita que tu és capaz, só assim ele fica autorizado a intervir no meu trabalho.

Esta 'autoridade' conquistada se constrói na relação cotidiana da escola e dá significado à ação coletiva. Um líder perante ao grupo, que exerce sua liderança com base em princípios claros, estabelecendo objetivos comuns e incluindo todos os envolvidos na responsabilidade de atingi-los terá resultados positivos a partir de suas intervenções, e, de acordo com E7, estará autorizado a intervir no trabalho.

A 4ª questão propõe uma reflexão acerca da motivação do professor com relação à sua prática pedagógica:

A relação estabelecida com o Supervisor Escolar interfere na motivação do professor?
--

A categoria emergente nesta questão foi analisar se a **motivação** dos professores tem ligação direta com sua relação com o Supervisor Escolar.

Motivação

Para Chiavenato (1983) nem sempre os estímulos financeiros e salariais são motivadores, mas sim as recompensas sociais, simbólicas e não materiais têm mais valor no que diz respeito a este sentimento.

E afirma ainda que “A motivação se refere ao comportamento que é causado por necessidades dentro do indivíduo e que é dirigido em direção aos objetivos que podem satisfazer estas necessidades” (id., p. 119). E tais necessidades dizem respeito à auto-realização, à auto-estima, à aceitação.

De acordo com todos os entrevistados, quando estabelece-se uma relação de confiança e respeito entre Supervisor e professor, a motivação passa a ser natural. Acerca desta categoria são destacadas as falas que seguem:

E2: Interfere [na motivação], se ele é administrativo interfere sim, o grupo acaba olhando pra ele apenas sabendo que ele é um executor, então o professor muitas vezes acaba executando também, acaba fazendo a sua função mecanicamente. (...) Tem o supervisor, vai cobrar, então eu espero, quando a visão é meramente executiva, burocrática. Quando essa visão é uma visão pedagógica, é uma construção pedagógica, o supervisor ele não precisa cobrar com tanta intensidade (...) porque o professor sabe da sua importância dentro do processo, sabe que a burocracia passa a ser secundarizada mas necessária, e ele faz, os registros acabam sendo feitos, inclusive, de forma diferenciada. Eu tenho essa experiência em duas escolas, vou te colocar assim, uma escola tem a preocupação de fazer do registro o registro pedagógico, então eu registro a questão do conteúdo trabalhado, e algumas coisas que se evidenciaram no dia na sala de aula, até mesmo a preocupação de o aluno tal, fulano de tal, o registro, realmente do que houve com aluno tal, para que a avaliação seja cotidiana de fato, a cada encontro uma avaliação. Onde tu tem um supervisor meramente administrativo esses registros não acontecem, porque a questão pedagógica ficou secundarizada, e o professor não faz isso, não faz isso mesmo.

E3: me sinto motivado quando vejo que tem uma pessoa que conhece a mim, ou tenta me conhecer eu me sinto motivado, acho que interfere sim. Acho que esse Supervisor tem que fazer um papel individualizado também, cada professor tem suas características como indivíduo. Tem alguns Supervisores que fazem isso, que me ajudaram com meus problemas burocráticos, no preenchimento dos cadernos, nas notas. Uma ajuda desse modo, um auxílio desse tipo faz com que tu te sintas resguardado, não estás sozinho. Eu acho que isso ajuda a motivar sim os professores.

E5: com certeza me sinto motivada, principalmente pela forma crítica da atuação, ela primeiro ouve, ela observa, daí depois ela dá aquela opinião, ela dá aquele caminho. Então o teu trabalho é muito importante. Claro, que cada professor na sua área, como uma das minhas supervisoras já disse 'vocês são os melhores na área em que vocês estão'. Cada professor na sua área é o especialista, é o adequado e o melhor.

E6: Sim, se ela conquista a autoridade na relação comigo, me sinto motivada. E isso vem num crescente, em primeiro lugar a supervisora, depois os colegas, as discussões em reuniões entre colegas são motivadoras. Mas principalmente, pelo momento certo de pontuação da supervisora, daquela pessoa que tá de fora enxergando e ouvindo, escutando o andamento da escola, não do planejamento da escola, mas da relação entre a vida da escola e planejamento da escola. O olhar de comprometimento e de quem acredita no teu potencial te motiva.

E7: Se eu tenho uma Supervisora atenta, que sabe o que eu estou fazendo, que me conhece como profissional, eu me comprometo com ela e me sinto motivada. Quero atender às expectativas dela, quero me sentir responsável pelo resultado positivo do trabalho, principalmente porque sei que vou ser reconhecida.

E8: Aquela Supervisora que eu citei, ela me motivava. Parecia algo só meu, porque ela não tinha autoridade frente ao grupo de professores, mas eu gostava de procurá-la para falar das minhas ansiedades e da forma como eu estava resolvendo as dificuldades que surgiam. Eu tinha vontade, posso dizer que era motivação, sim.

E9: Eu amo a minha profissão, sou empolgada por natureza dentro da sala de aula, a docência por si só me motiva, mas é ótimo quando se tem uma Supervisora que se empolga junto, que vibra com as nossas coisas, com as aprendizagens dos alunos e até mesmo com as da gente. A motivação aumenta.

A partir destas falas é inegável que a motivação se intensifica quando há o comprometimento, o olhar direcionado, a escuta sensível por parte do Supervisor Escolar. Manter uma equipe motivada não é tarefa simples, mas possível.

Retomando a idéia de Freitas et. al. (2003, p. 16), que percebe o Supervisor como líder de líderes, o nível de exigência dos professores é maior, pois eles

também são líderes. O senso crítico destes profissionais é apurado, e para assumir sua liderança efetivamente, é preciso ter atitudes e posições definidas:

Para potencializar o crescimento das pessoas e o fortalecimento de equipes, é necessário considerar a afetividade e a sensibilidade, além de conhecimentos teóricos e práticos, habilidades e valores. Por tudo isso, líderes trabalham também com intuição, empatia, investigação, comunicação, avaliação, decisão, visão de conjunto.

Nesta perspectiva, o desafio maior lançado ao Supervisor Escolar é a posição que ele ocupa frente ao grupo ao qual lidera. Constituir-se como líder e contribuir com o crescimento profissional dos professores e com a qualificação do trabalho pedagógico desenvolvido na escola deve ser o que o motiva, o que o impulsiona a crescer na mesma medida em que o faz com o outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo no qual estamos vivendo apresenta avanços e transformações em todas as áreas, e em termos educacionais, mesmo que ainda existam práticas enraizadas em paradigmas mais tradicionais, não é diferente. As escolas estão enfrentando dificuldades de ordem social e econômica, sejam elas públicas ou privadas, o que se reflete diretamente no desenvolvimento do trabalho pedagógico desenvolvido.

Ao analisar a figura do Supervisor Escolar dentro da escola como responsável pelo planejamento, organização, operacionalização do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores, acabamos por adentrar nos meandros dos sistemas educacionais, pois estes sujeitos são os responsáveis pela execução, de fato, destas propostas.

Estrategicamente, o Supervisor Escolar ocupa uma posição hierárquica superior com relação aos professores, porém, nem sempre, a executa com segurança e de forma a contribuir efetivamente com a qualificação do trabalho docente.

É inegável que a história do Supervisor Escolar inicia-se em um momento que o desejo é controlar, fiscalizar, garantir a execução das normas educacionais ditadas pelo Estado. Porém, os avanços em todas as áreas do conhecimento impulsionam, mesmo que vagarosamente, para um repensar da atuação deste profissional.

A legislação atual atribui a este profissional a responsabilidade sobre a formação continuada dos professores em serviço. Esta formação, porém, não se dá exclusivamente em momentos estanques de estudo e discussões, mas perpassa a prática cotidiana, o trabalho desenvolvido diretamente com os alunos. Neste sentido, a fim de contribuir efetivamente com a qualificação do trabalho docente, colocam-se novos desafios ao Supervisor Escolar.

Foi possível identificar nas entrevistas realizadas que existe uma representação de Supervisor Escolar no imaginário dos professores que o coloca como referência, como profissional que precisa assumir sua função e seu caráter de líder a fim de atender a estas expectativas e efetivamente contribuir com a formação dos docentes.

Fica claro que a liderança educacional é um grande desafio, pois além de todos os atributos necessários a um líder, as questões de conhecimento teórico e da vida dinâmica da escola são demandas que precisam ser observadas. Em contrapartida, professores são profissionais críticos, posicionados, e seu grau de exigência com relação a quem os 'coordena' naturalmente será maior.

Como diz Freitas et. al. (2003), liderar líderes é uma tarefa complexa, mas cabe ao Supervisor Escolar assumir-se como tal e desenvolver sua liderança, pois sua função frente a um grupo de professores requer esta atitude.

Para Hunter (2004, p. 52) “o líder nunca deve aceitar a mediocridade ou o segundo lugar – as pessoas têm necessidade de receber estímulo para se tornarem o melhor que puderem ser”. E as entrevistas realizadas confirmam esta idéia. Os professores precisam de desafios, de motivação, precisam sentir-se seguros do que fazem, e este sentimento pode ser construído na relação com o Supervisor Escolar.

A liderança perpassa questões de caráter, de hábitos, de valores, de concepções, e para Hunter (2004, p. 33) “Isso requer uma escolha e muito esforço”. E ainda afirma que a liderança “é uma habilidade que pode ser aprendida e desenvolvida por alguém que tenha o desejo e pratique as ações adequadas” (id., p.25).

Além de todos os desafios naturais à função do Supervisor Escolar, surge mais este: construir sua liderança com base nas relações saudáveis, nos princípios e na ética. As escolas, de uma forma geral, precisam adaptar-se às novas realidades que se apresentam, precisam adequar-se à lógica do mercado que dita as regras de sobrevivência no mundo capitalista.

E como fazer isso de uma forma criativa, entusiástica, fundamentada, consciente de sua função social? Preparando seus professores, motivando-os e fazendo com que se percebam parte do todo, responsáveis pela sua prática e pelo

conjunto do trabalho desenvolvido, e essa ressignificação passa, indubitavelmente, pela ação do Supervisor.

Está posto ao Supervisor, assim, este grande desafio. Formar-se para poder formar, servir para poder liderar, agir para poder transformar.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre supervisão. In: **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 4. ed. Campinas: 2004, p. 11-55.

_____. (org.). **Formação reflexiva de professores: Estratégias de Supervisão**. Coimbra: Porto, 1996.

ALONSO, Myrtes. A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-182.

ANJOS, Almerinda dos. **Relação entre a função de liderança do Supervisor Escolar e a satisfação de professores: estudo de caso na 1ª D. E. de Porto Alegre**. Dissertação (Mestrado em Educação). Porto Alegre: PUCRS, 1988.

BENNIS, Warren et al. **Estratégias para assumir a verdadeira liderança**. São Paulo: Harbra, 1998.

BERGAMINI, Cecília W. **Motivação nas Organizações**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

BLANCHARD, Ken. **O coração de um líder: reflexões sobre a arte de influenciar pessoas**. Tradução de Maria Emília de Oliveira. Campinas: United Press, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Pesquisa participante**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução a Teoria Geral da Administração**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1983.

COVEY, Stephan R. **Liderança baseada em princípios**. Rio de Janeiro: Campus, 1994.

_____. **Os 7 hábitos das pessoas muito eficientes**. 5. ed. São Paulo: Best Seller, 1993.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário da língua portuguesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança, um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, Ana Lúcia de Souza. **Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.

FREITAS, Kátia Siqueira de et al. Liderança educacional. **Gerir**. Salvador: UFBA, v. 9 n. 33, p. 13-43, set./out. 2003.

GARDNER, Howard. **Mentes que mudam: a arte e a ciência de mudar as nossas idéias e as dos outros**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed/ Bookman, 2005.

_____. **Mentes que lideram: uma anatomia da liderança**. Tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

HUNTER, James C. **O monge e o executivo: uma história sobre a essência da liderança**. 15. ed. Tradução de Maria da Conceição Fornos de Magalhães. Rio de Janeiro: Sextante, 2004.

KUDE, Vera Maria Moreira. Como se faz a análise de dados na pesquisa qualitativa em psicologia. **Psico: Revista da Faculdade de psicologia da PUCRS**, Porto Alegre, v. 28, n.2, p. 183-202, jan./jun. 1997.

LIBÂNEO, José Carlos e PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 11-58.

MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____; BICUDO, Maria Aparecida. **A pesquisa qualitativa em psicologia: Fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Moraes/Editora da PUC-SP, 1989.

MEDINA, Antônia da Silva. **Supervisão Escolar: da ação exercida à ação repensada**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1995.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, Délcia, (org.). **Ser professor**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001, p. 91-108.

NERICI, Imídeo G. **Introdução à Supervisão Escolar**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1974.

PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Lea Pinheiro. O PABAE e a Supervisão Escolar. In: RANGEL, Mary; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Nove Olhares sobre a supervisão**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1997, p. 37-58.

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 4. ed. Campinas: 2004, p. 57-58.

_____. **Supervisor Escolar: parceiro político-pedagógico do professor**. In: _____; SILVA JR, Celestino Alves da. **Nove Olhares sobre a supervisão**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 1997. p. 9-36.

_____. **Supervisão Pedagógica: um modelo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

ROBBINS, Stephen P. **Fundamentos do comportamento organizacional**. 7. ed. Tradução técnica Reinaldo Marcondes. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Carapeto (org). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 13-38.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. **Supervisão da educação**: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo: Loyola, 1984.

ANEXOS

ANEXO 1 – Projeto de Lei n. 4.412 DE 2001

ANEXO 2 – Entrevista Semi-estruturada

ANEXO 3 – Exemplo de Entrevista Realizada

ANEXO 1

PROJETO DE LEI Nº 4.412 DE 2001

CÂMARA DOS DEPUTADOS
PROJETO DE LEI
Nº 4.412, DE 2001
(Do Sr. Cezar Schirmer)

Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional e dá outras providências.

(ÀS COMISSÕES DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO; DE TRABALHO, DE ADMINISTRAÇÃO E SERVIÇO PÚBLICO; E DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA E DE REDAÇÃO (ART. 54) – ART. 24, II)

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º a profissão de Supervisor Educacional regula-se por esta lei.

Art. 2º O Supervisor Educacional tem como objetivo de trabalho articular crítica e construtivamente o processo educacional, motivando a discussão coletiva a fim de garantir o ingresso, a permanência e o sucesso dos alunos, através de currículos que atendam às reais necessidades da clientela escolar, atuando no âmbito dos sistemas educacionais federal, estadual e municipal, em seus diferentes níveis e modalidades de ensino e em instituições públicas ou privadas.

Art. 3º O exercício da profissão de Supervisor Educacional é exclusivo dos portadores de diploma de curso superior em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Educacional ou Supervisão Escolar ou em nível de pós-graduação, devidamente reconhecidos pelo Conselho Nacional de Educação.

Parágrafo único. Os diplomas expedidos por instituições estrangeiras devem obedecer o disposto nos §§1º e 2º do art. 48 da Lei n.º 9.394, de 1996, que “Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

Art. 4º São atribuições do Supervisor Educacional:

I – coordenar o processo de construção coletiva e execução da Proposta Pedagógica, dos Planos de Estudo e dos Regimentos Escolares;

II – investigar, diagnosticar, planejar, implementar e avaliar o currículo em integração com outros profissionais da Educação e integrantes da Comunidade;

- III – supervisionar o cumprimento dos dias letivos e horas/aula estabelecidos legalmente;
- IV – velar o cumprimento do plano de trabalho dos docentes nos estabelecimentos de ensino;
- V – 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;
- VI – promover atividades de estudo e pesquisa na área educacional, estimulando o espírito de investigação e a criatividade dos profissionais da educação;
- VII – emitir parecer concernente à Supervisão Educacional;
- VIII – acompanhar estágios no campo de Supervisão Educacional;
- IX – planejar e coordenar atividades de atualização no campo educacional;
- X – propiciar condições para a formação permanente dos educadores em serviço;
- XI – promover ações que objetivem a articulação dos educadores com as famílias e a comunidade, criando processos de integração com a escola;
- XII – assessorar os sistemas educacionais e instituições públicas e privadas nos aspectos concernentes à ação pedagógica.

Art. 5º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICAÇÃO

A iniciativa em epígrafe tem por escopo regulamentar as atividades de administração escolar, cometendo-as aos supervisores educacionais, graduados em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Educacional ou Supervisão Escolar ou, ainda, pós-graduados nessas áreas.

A proposição encontra, inclusive, respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394, de 1996) que, em seu art. 64, assim estabelece:

“Art. 64. 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, nesta formação, a base comum nacional.”

A escola é uma das instituições sociais que necessita de constante ajuste à realidade, a fim de cumprir o seu papel na sociedade. A realidade brasileira tem demonstrado que, apesar de profundas alterações na estrutura e no funcionamento das escolas, estas, na maioria das vezes, permanecem relegadas ao plano de proposições teóricas, com base em um ideal educacional, sem, contudo, atingir a

renovação da ação educativa.

Para que a escola, como instituição social, possa participar desse processo de desenvolvimento e transformação, necessita revisar e redefinir papéis até agora existentes, a fim de adaptar-se às novas exigências sociais, transformando a educação escolar em um dos instrumentos do desenvolvimento individual, social e econômico, colaborando, decididamente, para a construção da própria cidadania. A LDB estabelece as diretrizes e as bases da educação nacional e, ao fazê-lo, define as incumbências dos estabelecimentos de ensino e dos docentes. Torna-se necessário, igualmente, definir o âmbito de atuação dos outros profissionais da educação, que atuam nesses estabelecimentos de ensino, entre eles os supervisores educacionais. A história da Supervisão Educacional acompanha a história da Educação e, atualmente, busca fazer uma releitura da realidade municipal, estadual, nacional e, até mesmo, internacional, a fim de oferecer subsídios para a construção de uma educação mais democrática e eficiente.

Assim, ante o exposto, esperamos contar com o necessário apoio de nossos ilustres Pares para ver transformado de forma jurídica este projeto de lei, pois há nele fundamentos jurídicos, sociais e de justiça.

Sala das Sessões, em 9 de março de 2001.

Deputado CEZAR SCHIRMER

LEGISLAÇÃO CITADA ANEXADA PELA
COORDENAÇÃO DE ESTUDOS LEGISLATIVOS- CEDI
LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

ESTABELECE AS DIRETRIZES E BASES
DA EDUCAÇÃO NACIONAL

TÍTULO V
DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO

CAPÍTULO IV
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.

§ 1º Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo

Conselho Nacional de Educação.

§ 2º Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.

§ 3º Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

TÍTULO VI DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

Art. 64. 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, nesta formação, a base comum nacional.

CÂMARA DOS DEPUTADOS

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO

PROJETO DE LEI Nº 4.412, DE 2001

III - PARECER DA COMISSÃO

A Comissão de Educação, Cultura e Desporto, em reunião ordinária realizada hoje, aprovou unanimemente, com substitutivo o Projeto de Lei nº 4.412/2001, nos termos do Parecer da Relatora, Deputada Kelly Moraes.

Estiveram presentes os Senhores Deputados:

Jonival Lucas Junior, Professora Raquel Teixeira e Lobbe Neto - Vice-Presidentes, Átila Lira, Carlos Abicalil, Celcita Pinheiro, Chico Alencar, Costa Ferreira, Eduardo Seabra, Gilmar Machado, Iara Bernardi, Ivan Valente, Marinha Raupp, Miriam Reid, Neyde Aparecida, Paulo Kobayashi, Paulo Lima, Rogério Teófilo, Deley, Eduardo Barbosa, Lindberg Farias, Márcio Reinaldo Moreira, Mariângela Duarte, Milton Monti, Murilo Zauith e Valdenor Guedes.

Sala da Comissão, em 25 de junho de 2003.

Deputado GASTÃO VIEIRA Presidente

SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI Nº 4.412, DE 2001

Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional e dá outras providências.

SUBSTITUTIVO ADOTADO - CECED

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º. Fica instituída e regulamentada, nos termos desta Lei, a profissão de Supervisor Educacional.

Art. 2º. O exercício da profissão de Supervisor Educacional é prerrogativa dos portadores de diploma de curso de graduação obtido em instituição de ensino superior devidamente autorizada e credenciada pela autoridade competente do sistema de educação nacional.

Parágrafo único. O diploma referido no caput deste artigo pode ser obtido em:

I – curso de Pedagogia, Habilitação em Supervisão Educacional ou Supervisão Escolar;

II – instituição estrangeira de ensino superior, revalidado e registrado como equivalente ao diploma mencionado no inciso I;

III – curso de pós-graduação em Supervisão Educacional ou Supervisão Escolar.

Art. 3º. O campo de atuação do Supervisor Educacional abrange:

I – os órgãos centrais e regionais dos sistemas de ensino;

II – as instituições de ensino;

III – todas as áreas que desenvolvem ação de formação.

Art. 4º. Compete ao Supervisor Educacional coordenar, planejar, pesquisar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, controlar, acompanhar, orientar, executar e avaliar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar

informes e pareceres técnicos, científicos e pedagógicos, na área educacional.

Art. 6º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala da Comissão, em 25 de junho de 2003.

Deputada PROFESSORA RAQUEL TEIXEIRA

Vice-Presidente no exercício da Presidência

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO, CULTURA E DESPORTO

PROJETO DE LEI Nº 4.412, DE 2001

Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional e dá outras providências.

Autor: Deputado CÉZAR SCHIRMER

Relatora: Deputada KELLY MORAES

I – RELATÓRIO

O projeto de Lei do ilustre Deputado César Schirmer propõe a regulamentação da profissão de Supervisor Educacional, de competência exclusiva dos portadores de diploma de curso superior de Pedagogia, com habilitação na área de Supervisão Escolar ou Supervisão Educacional, ou equivalente.

A proposição detalha, ainda, um conjunto de doze atribuições que podem ser desempenhadas no exercício da profissão de Supervisor Educacional.

Durante a tramitação não foram apresentadas emendas.

I - VOTO DA RELATORA

Na Legislatura passada, o ilustre Deputado Wolney Queiroz, na condição de Relator, apresentou um Projeto de Lei Substitutivo à proposta original, que não chegou a ser examinado por esta Comissão de Educação, Cultura e Desporto.

Por estarmos de pleno acordo com os termos propostos, incorporamos e transcrevemos o voto daquele Relator.

“A atividade de supervisão educacional, também referida como

supervisão escolar, é uma das dimensões da atuação profissional na área de educação, prevista no artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, juntamente com outras atividades escolares como a administração escolar e a orientação educacional.

As atribuições do profissional de supervisão educacional podem ser agregadas em três dimensões: uma voltada para o interior da escola, quando o supervisor coordena e promove processos pedagógicos junto aos professores e alunos; outra dimensão se dá em relação à comunidade escolar, principalmente às famílias dos alunos, buscando promover sua integração com a escola; e a terceira refere-se à articulação externa, seja com os sistema educacional, seja com outros setores da comunidade.

Essas atribuições constituem-se em fatores fundamentais para o sucesso do processo de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, contribuindo, assim, para a redução dos graves problemas da repetência e da evasão escolar.

No entanto, o Projeto de Lei em exame apresenta excessivo detalhamento acerca das atribuições profissionais deste educador. As atividades educacionais modificam-se em função dos novos tempos e das novas tecnologias. Por isso, parece-nos mais adequado que uma lei de abrangência nacional defina apenas as regras gerais, isto é, o campo de atuação do supervisor educacional. O detalhamento das competências deve ser estabelecido pelos sistemas de ensino, no âmbito de suas necessidades e peculiaridades."

Pelo exposto no voto do ilustre Deputado Wolney Queiroz, que subscrevemos, e em acordo com o ilustre deputado César Schirmer sobre a necessidade de regulamentar a profissão de supervisor educacional, nosso parecer é favorável às proposições contidas em seu Projeto de Lei, reformuladas no Substitutivo que ora submetemos à consideração das senhoras e senhores parlamentares desta Comissão.

Sala da Comissão, em de de 2003.

Deputada KELLY MORAES
Relatora

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO CULTURA E ESPORTO

**SUBSTITUTIVO AO PROJETO DE LEI Nº 4.412, DE
2001**

Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional e dá outras providências.

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º. Fica instituída e regulamentada, nos termos desta Lei, a profissão de Supervisor Educacional.

Art. 2º. O exercício da profissão de Supervisor Educacional é prerrogativa dos portadores de diploma de curso de graduação obtido em instituição de ensino superior devidamente autorizada e credenciada pela autoridade competente do sistema de educação nacional.

Parágrafo único. O diploma referido no caput deste artigo pode ser obtido em:

- I – curso de Pedagogia, Habilitação em Supervisão Educacional ou Supervisão Escolar;
- II – instituição estrangeira de ensino superior, revalidado e registrado como equivalente ao diploma mencionado no inciso I;
- III – curso de pós-graduação em Supervisão Educacional ou Supervisão Escolar.

Art. 3º. O campo de atuação do Supervisor Educacional abrange:

- I – os órgãos centrais e regionais dos sistemas de ensino;
- II – as instituições de ensino;
- III – todas as áreas que desenvolvem ação de formação.

Art. 4º. Compete ao Supervisor Educacional coordenar, planejar, pesquisar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, controlar, acompanhar, orientar, executar e avaliar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes e pareceres técnicos, científicos e pedagógicos, na área educacional.

Art. 6º. Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Sala da Comissão, em de de 2003.

**Deputada KELLY MORAES
Relatora**

CÂMARA DOS DEPUTADOS

**COMISSÃO DE TRABALHO, DE ADMINISTRAÇÃO E
SERVIÇO PÚBLICO**

PROJETO DE LEI Nº 4.412-A, DE 2001

III - PARECER DA COMISSÃO

A Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, em reunião ordinária realizada hoje, aprovou unanimemente o Projeto de Lei nº 4.412-A/2001 e o Substitutivo adotado pela Comissão de Educação e Cultura, nos termos do Parecer do Relator, Deputado Alceu Collares.

Estiveram presentes os Senhores Deputados:

Tarcisio Zimmermann - Presidente, Dra. Clair e Isaías Silvestre - Vice-Presidentes, Carlos Alberto Leréia, Cláudio Magrão, Clóvis Fecury, Daniel Almeida, Érico Ribeiro, Jovair Arantes, Jovino Cândido, Leonardo Picciani, Luiz Antonio Fleury, Milton Cardias, Paulo Rocha, Rodrigo Maia, Vicentinho, Ann Pontes, Ariosto Holanda e Carlos Sampaio.

Sala da Comissão, em 17 de novembro de 2004.

**Deputado TARCISIO ZIMMERMANN
Presidente**

**COMISSÃO DE TRABALHO, DE ADMINISTRAÇÃO E
SERVIÇO PÚBLICO**

PROJETO DE LEI No 4.412, DE 2001

Regulamenta o exercício da
profissão de Supervisor
Educativo e dá outras
providências.

Autor: Deputado CEZAR SCHIRMER

Relator: Deputado ALCEU COLLARES

I - RELATÓRIO

A iniciativa em epígrafe objetiva regulamentar o exercício da profissão de Supervisor Educacional, que terá como âmbito de atuação as atividades de administração escolar.

A Comissão de Educação, Cultura e Desporto já deliberou favoravelmente, tendo aprovado o parecer da Deputada Kelly Moraes, com substitutivo.

Não foram recebidas emendas ao projeto no prazo regimental.

É o relatório.

II - VOTO DO RELATOR

O exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, desde que lícitos, é livre em todo o território nacional, conforme preceitua o inciso XIII do art. 5º da Constituição Federal, podendo sofrer restrições quando o exigir o interesse público, através do estabelecimento de qualificações profissionais, com o intuito de preservar o interesse da sociedade, preservando-lhe o direito ao acesso a serviços profissionais com qualidade, sempre que estiverem envolvidos bens de suma importância relacionados à vida, à segurança, ao patrimônio, ao meio ambiente e à educação.

O projeto em apreciação, sob o enfoque do campo temático desta Comissão de Trabalho, de Administração e Serviço Público, merece ser aprovado, primeiro, pelo seu mérito, já que regulamenta o acesso profissional às atividades de supervisão educacional, fundamentais para a prestação de um ensino de qualidade à sociedade, além de não encontrar qualquer óbice na jurisprudência deste órgão, no que pertine ao tema regulamentação de profissões.

A Comissão de Educação, Cultura e Desporto já adequou o projeto às disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, retirando de seu texto original o excessivo detalhamento acerca das atribuições profissionais do Supervisor Educacional, reservando tal especificação aos sistemas de ensino, no âmbito de suas necessidades e peculiaridades.

A única impropriedade constante do texto original foi afastada pela CECD e consistia em tornar exclusivo dos portadores de diploma de curso superior em Pedagogia o exercício da profissão de Supervisor Educacional, previsão inconciliável com o texto constitucional do art. 5º, inciso XIII, dispositivo responsável pela positivação do princípio da liberdade de trabalho.

Pelo Substitutivo apresentado pela Deputada Kelly Moraes e aprovado

pela CECD, não somente os titulados em Pedagogia podem exercer a supervisão educacional, mas também os pós-graduados em Supervisão Educacional ou Supervisão Escolar.

Além do respeito que todos devemos para com o pronunciamento dos nobres integrantes da Comissão de Educação, Cultura e Desporto, entendemos, com base nas considerações apresentadas, ser perfeitamente cabível e necessária a regulamentação pretendida, razão pela qual votamos pela aprovação do Projeto de Lei n.º 4.412, de 2001, do ilustre Deputado Cezar Schirmer, nos termos do Substitutivo da CECD, com toda a simpatia que nos merece o trabalho dos Supervisores Educacionais, de tão indiscutível importância no contexto da Educação em nosso País.

Sala da Comissão, em de de 2004.

Deputado ALCEU COLLARES
Relator

ANEXO 2

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

Identificação: escolas em que trabalha (nível e sistema), tempo de atuação profissional, formação, segmento no qual atua, gênero, faixa etária, quantidade de escolas em que trabalhou.

Quais as qualidades pessoais desejáveis em um supervisor?

Como a atuação do supervisor pode contribuir para o crescimento pessoal e profissional dos professores?

É possível identificares, na tua história profissional, um Supervisor Escolar que tenha contribuído efetivamente com teu crescimento pessoal e profissional? Quais seus principais adjetivos?

A relação que estabelececes com teu Supervisor interfere na tua motivação na escola?

ANEXO 3

Exemplo de Entrevista Realizada

DATA: 16/11/2005 11h 30m

E3: Eu sou mestre em Relações Internacionais, sou especialista em História do trabalho, sou bacharel em História e Filosofia e atualmente estou começando meu doutorado em Relações Internacionais. Eu trabalho no Colégio 1 em educação para jovens e adultos e trabalho no colégio da 2. Já trabalhei em diferentes instituições, nunca em colégios públicos e estaduais dada a minha condição de estrangeiro que não me permite trabalhar, me permite bolsa mas não me permite trabalhar. Acho engraçado isso. Mas então, não tenho a experiência pública, no ensino público, mas tenho a experiência no ensino particular. E já indo direto ao foco, ao assunto, ao tema, supervisão escolar, então vamos começar pelo conceito, por abstrair o conceito. Supervisão Escolar já de fato nos coloca super visão, ou seja, um olhar superior, um olhar por cima, então nós teríamos que analisar se isso é válido, se é válida essa nomenclatura "Supervisão", ou seria mais talvez, um serviço de orientação ao professor, por isso acho que ficaria mais adequada essa nomenclatura. As experiências que eu tive com Supervisão Escolar elas praticamente apresentam um conjunto de coisas similares, vários colégios, várias instituições pelas quais eu passei. E eu vejo duas atribuições bem claras na Supervisão Escolar, por um lado o aspecto formal da burocracia, do caderno de chamada, notas e avaliações, que acho válida, que acho que o professor precisa essa pessoa que auxilie, não que ordene fazer, e não somente que obrigue a fazer mas que auxilie nessas burocracias, nesses aspectos mais formais, ou seja por um

lado isso. Por outro lado, e aí sim que eu bato de frente com o conceito de Supervisão, é o aspecto de avaliar o professor, de fazer uma avaliação do professor de entrar em sala de aula para avaliar sua didática, enfim, sua maneira, sua metodologia, sua aula. Isso eu contesto, não concordo, porque eu acho e acredito, pelo menos no meu caso a maioria das supervisoras que eu tive, supervisores eram recém egressos das faculdades, dos cursos, com pouca experiência dentro de sala de aula, pouca ou nenhuma, e inclusive pouca experiência teórica, e sabemos as deficiências e carências dos nossos cursos de pedagogia como tantos outros, não só pedagogia. Então essas carências, somadas as carências de conteúdo, teóricas específicas da disciplina vão fazer com que, na minha opinião uma avaliação seja praticamente impossível, porque não vai ter ferramentas essa pessoa, esse supervisor, esse orientador, não vai ter as ferramentas necessárias para avaliar esse professor, que está de certa forma aplicando em um período, dois períodos, um conjunto de coisas, não só a metodologia. A Supervisão talvez possa avaliar a metodologia da aula, fez trabalho em grupo e tal, assistiu um filme, tudo bem, mas ela não tem como discernir a respeito de questões que dizem respeito ao conteúdo e à metodologia desse conteúdo, que é específico da disciplina. Então aí eu acho que fica capenga, é o calcanhar de Aquiles da Supervisão, é tentar avaliar o professor, mesmo ele tendo condições, experiência, conhecimento teórico, empírico dentro de sala de aula, mesmo assim a avaliação será, digamos um tanto que superficial, porque o professor que sente avaliado, o professor que se sabe avaliado, ele não dá uma aula como ele dá normalmente, e sim através de sua percepção do que a supervisora quer, dá uma aula direcionada para os anseios, para as necessidades do colégio, ou seja, dá uma aula totalmente diferente do que ele dá no seu dia-a-dia. E aplicando procedimentos, metodologias que ele não aplica no seu dia-a-dia, ou

seja, então temos dois casos bem separados. Por um lado acredito que a maioria das supervisoras não tem capacidade para avaliar um professor por falta de preparo, por falta de experiência, por falta de conhecimento da disciplina. Por outro lado se os tem o professor, vai partir dele, uma espécie de representação, uma aula totalmente diferente da que ele dá no dia-a-dia, porque ele vai tentar dar uma aula pra a supervisora e não para os alunos. Então nós temos isso, o papel burocrático da Supervisão que eu acho suportável, acho que tem que haver, tem que existir uma cobrança, eu sou um professor que tenho muitas dificuldades com preenchimento de cadernos, com notas, com tudo que diz respeito a burocracia, mas eu acho que está certo existir um suporte ao professor. Agora, quando a Supervisão, aí sim passa a supervisionar o professor, fiscalizar o profissional, enfim, aí já vejo deficiências, inclusive acredito que foge as atribuições dessa pessoa. Por isso já partiria por trocar a denominação, um suporte ao professor em vez de um SOE, um SOP, Serviço de Orientação ao Professor em assuntos burocráticos, ainda colocaria isso. Esses dois momentos. Temos ainda, e podíamos falar mais ainda sobre as reuniões pedagógicas que se faz, a falta de criatividade dessas reuniões pedagógicas, e falta de uma discussão teórica profunda e muitas vezes o primarismo com que se colocam algumas questões de fundo bem teórico. Tem professores que não gostam das reuniões, vão por obrigação, a grande maioria, a gente trabalha muito, e no sábado geralmente são as reuniões, e a gente não está muitas vezes disposto a ceder esse tempo, mas já que o cedemos, exigimos uma discussão séria, um a discussão de fundo, e isso passa batido, não existe. Existe mais um momento de recreação, um momento lúdico, de piadinhas, de mensagens, digamos, emocionais, e tal, e troca mútua de elogios, mas não existe uma discussão teórica de fundo abordando as dificuldades dos professores em sala de aula. Então, dentro da lógica

do mercado, dentro da lógica do capital, a Supervisão responde aos interesses do aluno, que em definitivo é o cliente. E aqui nós temos outro item, que poderíamos inserir mais um, que é o professor sendo, de uma certa forma, orientado a satisfazer os anseios do aluno, que é um cliente. E aí se pede um professor “showman”, um professor psicólogo, um professor assistente social, e por aí vai, e muitas vezes se esquecem que o professor não foi preparado para isso. O professor foi preparado para dar seu conteúdo, para manter uma ordem, uma coesão dentro da sala de aula. Mas ele não é psicólogo, ele não é assistente social, ele não é Jesus Cristo para suportar certas injustiças em sala de aula. E quem tá falando isso é uma pessoa que tem excelentíssima relação com os alunos, acho que um dos meus atributos é esse, me dar muito bem com os alunos, então, mas eu percebo a pressão por parte da equipe diretiva, muitas vezes, através da Supervisão do colégio, onde de certa forma se coage o professor a passar o aluno, a tratar ele de uma maneira que na realidade extrapola as funções do professor, então, nós temos esses vários pontos negativos. Temos pontos positivos que eu acho que é aquele de cuidar das formalidades burocráticas, mas temos pontos negativos, e são na minha opinião esses dois que falei, um seria avaliar o professor e não só que ele não consiga avaliar, mas isso gera conflito, lembro, faz pouco tempo que a Supervisão estava entrando na sala de aula dos professores e os professores estavam apavorados porque se sentiam, de certa forma, invadida sua privacidade. Nós sabemos que o professor quando fecha a porta da sala de aula ele entra em comunhão com seus alunos e essa comunhão vai fazer com que fluam as coisas. No momento em que entrar uma pessoa na sala de aula, e aí sim, eu acho um processo invasivo. Ele já tem que lidar com 30, 40 pessoas que estão observando ele, que estão julgando seu trabalho, que são os alunos, mas quando, além disso, entra outra pessoa para te observar, para te

avaliar, e tu tá vendo que esta pessoa não tem, na tua opinião, não tem a capacidade intelectual, ou muitas vezes teórica para te avaliar, tu te sentes invadido, tu te sentes complexado, e eu senti isso, não comigo, porque comigo aconteceu praticamente só uma vez, mas com meus colegas, eu sentia meus colegas apavorados “bah, vai assistir minha aula”, “assistiram tua aula”. Então se cria uma espécie de terrorismo que eu sei que não vem da supervisão escolar, e sim vem de uma postura de mercado que adotam os colégios particulares, seria um terrorismo que é típico das grandes empresas, depende da escola. Por exemplo, eu me lembro que fui chamado em um colégio para dar aula e me pediram para fazer um teste. Tinha 4 pessoas me observando, eu não consegui dar aula, porque, porque não me sentia à vontade para fazer meu discurso, para vender meu peixe, eu, digamos assim, me formei como professor dentro da sala de aula, acostumado com o ambiente de sala de aula, com aquela comunhão que te falei. Se tu vais fazer uma avaliação com gente que não são alunos, eu não estar dando aula, eu vou estar fazendo outra coisa, uma palestram dramatizando.

Tu citaste mais de uma vez esse caráter burocrático do trabalho do supervisor. Tu reduces o trabalho do supervisor estritamente ao burocrático ou tu acreditas que, dependendo das condições, ele teria como atuar de uma outra maneira, além do burocrático sem interferir tanto nesta questão de te avaliar, do conteúdo, mas de contribuir contigo de uma outra maneira?

Sim, logicamente que quando eu falo, falo por minha pessoa, mas existem professores que precisam de uma... que faz muitos anos que saíram da academia ou que estão em processo de formação ainda, que precisariam uma assistência teórica, metodológica, pedagógica, que aí sim, deveria entrar a Supervisora, que

seria o momento, seria nas reuniões, mas na maioria das reuniões não acontece nada, é mais um momento lúdico, assim, recadinhos, então eu acho que ele poderia entrar aí, com as pessoas que precisam, e com as pessoas que não precisam, que tem uma leitura a mais, digamos, que têm mais experiência, um momento de um seminário, digamos assim, onde se troca experiências, e isso não vi acontecendo em nenhum colégio, e eu já passei por 10, 12, nunca vivi esse momento, digamos assim. Troca de idéias, um momento de formação mesmo, formação de professores, não vejo isso.

E nas dificuldades cotidianas, no dia-a-dia, tu tens alguma dificuldade, tu já recorreste alguma vez ao supervisor, tu reconheces nele aquela pessoa que pode te ajudar? Reconheces na tua história profissional um Supervisor que tenha sido uma referência?

Não! Eu posso dizer que sou um professor que evita confronto com aluno, e quando tem o confronto eu vejo como algo bem bilateral, eu e ele, evito terceirizar o confronto, mandar o aluno para algum lugar, ou mandar chamar a Orientadora, evito esta terceirização de confronto, evito isso. Tento evitar, mas uma coisa que eu percebo é que o supervisor trabalha com informações, informações dos alunos, informações dos pais e informações dos professores. Então ele trabalha com vários lados da versão das coisas, então muitas vezes ele diz ter dificuldade de trabalhar com interesses pessoais, agora, eu recebi muito apoio das supervisoras no aspecto burocrático, no preenchimento de caderno, mas nunca recebi apoio, digamos assim, teórico, ou de como me manejar dentro da sala de aula, isso aí nunca, talvez porque eu nunca solicitei, talvez eu seja arrogante, e acho que ninguém pode me ajudar, acontece. Mas eu, sinceramente, nunca tive um apoio decisivo para um conflito, mas

vi muitos conflitos, e lamentavelmente percebi que o supervisor, muitas vezes ele aceita a crítica do aluno, aceita a crítica do pai do aluno, aceita a pressão da matrícula, da rematrícula, da mensalidade, nós estamos inseridos num mundo capitalista e a gente não pode fugir disso. E o professor é chamado, muitas vezes, e a partir dessa informação que é dada na versão do aluno. Aconteceu com amigos meus, portanto pode ser que auxilie, que ajude, mas nesse sentido tem o problema das informações que circulam entre o supervisor... o supervisor trabalha só com informações, ele não tem como constata-las, e o professor, que é o cara do colégio que está à frente dos alunos, que é, digamos assim, o vendedor da visão, da filosofia, enfim, da escola, ele fica legado ao segundo plano, porque ele não tem o poder de barganha que tem o aluno, poder de barganha do que, da matrícula, da rematrícula. Então muitas vezes os conflitos que ocorrem dentro da sala de aula, se levados à supervisão terminam sendo contraproducentes ao próprio professor. Então não vejo, muitas vezes, uma grande utilidade, por isso insisto que teria que ser mais uma orientação formal, burocrática, talvez, não sei, podíamos discutir outra instância para abordar esses tipos de questões mais de conflito de sala de aula.

Que características, adjetivos, a princípio, tu acreditas que um supervisor tenha que ter, ou orientador pedagógico, como tu estás querendo chamar, pra poder contribuir, de alguma maneira, com o que tu esperas de um supervisor, Como seria o supervisor ideal?

O que eu espero, a primeira coisa que eu acho que o supervisor ele devia passar por um estágio de sala de aula, dentro de sala de aula, de no mínimo uns 4 ou 5 anos de sala de aula, primeira coisa que eu acho, para pegar o empírico, o chão, o dia-a-dia, a experiência. Teria que estar alicerçado em teorias novas, não

Freireanas, não, teorias de questão teórica de fundo, portanto teria que ser uma pessoa que além de ter essa formação empírica tem uma formação de academia, ser uma pessoa que fez pós-graduação, uma pessoa que está fazendo mestrado, ou uma pessoa que não está fazendo isso mas é rica em leitura. Tenho inúmeros amigos que não fizeram pós-graduação e são ricos em leitura. Então, isso, teria que ter essas ferramentas para ter os atributos de dar apoio e sustentação ao professor, porque ele teria experiência de sala de aula, ele seria um ex-professor, saberia muito bem o que se passa dentro da sala de aula, teria a sensibilidade de conversar com o professor a nível de colega porque teve essa experiência do que está passando na cabeça do cara, o que ele está sofrendo, mas ao mesmo tempo ele tem as ferramentas teóricas para auxiliar ele. Então teria aqueles dois atributos. Então eu vejo a supervisão, e aí sim, se nós vamos falar em supervisão como uma coisa, um olhar por cima, supervisionar, um super olhar, se é por cima esta pessoa tem que estar por cima, não enquanto pessoa, e sim enquanto experiência e conhecimento teórico.

E características de personalidade, a forma de relacionar-se com as pessoas, tu pensas também serem importantes?

Lógico, o supervisor tem que ser um diplomata, tem que ser uma pessoa afável, tem que ser uma pessoa que saiba administrar conflitos, uma pessoa que, de certa forma tentar mostrar uma segurança ao professor e ganhar o respeito através de suas qualidades, de seu conhecimento, e não através do medo, da ameaça, da punição. Eu imagino que os supervisores tenham que ser diplomáticos, porque lidam com conflitos em sala de aula, conflitos com os pais dos alunos, conflitos entre os próprios professores, então tem que ser uma pessoa que conheça relações

interpessoais, que saiba lidar com a afetividade do professor, também com seus alunos, os pais dos alunos, que seja um pouco equilibrista desta área, um diplomata, uma pessoa que consiga conciliar, talvez, coisas inconciliáveis.

E a atuação dele interfere no clima entre os professores, no relacionamento entre os membros da escola como instituição?

Sim, porque se é uma pessoa sectária ele cria um grupo de professores chamado aqui no Brasil 'panela', ele cria um grupo de professores que se apóia nele, é amigo dele, aí vai gerar conflitos. Tem que ser uma pessoa que tente uma aproximação com o professor, que melhore o astral do grupo, que aproxime o grupo através de encontros, nos recreios, tentar se aproximar de todos por igual, porque os professores se vêem muito pouco, a gente só se cruza dentro do colégio, e muitas vezes o recreio é um espaço onde eu me encontro com um professor amigo, outro com outro, enquanto outros ficam isolados, então o Supervisor pode ter essa capacidade de relacionar-se, ser afetivo e aproximar todos em torno de um interesse comum, um objetivo. Mas aí estaremos exigindo demais, porque aí queremos um cara experiente, uma pessoa que tenha conhecimentos teóricos do assunto, uma pessoa que seja afável, então não sei se aí nós estamos entrando... fazendo o mesmo que não estamos querendo que façam conosco, um professor psicólogo, assistente social, então nós queremos um Supervisor que seja tudo isso, mas eu acho que os principais atributos deveriam ser aqueles que eu citei primeiro, muito mais do que a capacidade... porque essas lacunas pode preencher o próprio diretor do colégio, não vamos pretender que o Supervisor seja tudo isso, é praticamente impossível, ele vai ter algum defeito. Mas eu acho que ele tem que ter isso, experiência em sala de aula, primordialmente e conhecimento teórico, pedagógico

para poder formar aqueles que precisam e auxiliar aqueles que já possuem experiência, trocar idéias, lógico que se é uma pessoa simpática contribui mais ainda, conhecimento só não basta. Já que ele está num papel, digamos assim, hierárquico, de coordenar as pessoas, pode ter desenvolvido um espírito mais de grupo, acho que deve ser por aí.

E ele interfere na motivação? Tu te sentes mais motivado quando tem um Supervisor que está mais próximo disso que tu idealiza, ou é indiferente?

Não, não, me sinto motivado quando vejo que tem uma pessoa que conhece a mim, ou tenta me conhecer eu me sinto motivado, acho que interfere sim. Acho que esse Supervisor tem que fazer um papel individualizado também, cada professor tem suas características como indivíduo. Tem alguns Supervisores que fazem isso, que me ajudaram com meus problemas burocráticos, no preenchimento dos cadernos, nas notas. Uma ajuda desse modo, um auxílio desse tipo faz com que tu te sintas resguardado, não estás sozinho. Eu acho que isso ajuda a motivar sim os professores. Se ele assiste uma aula, mesmo que eu seja contra a assistir aulas neste nível...

De fiscalização?

... acho que todo trabalho tem que ser avaliado, mas se ele faz uma observação e, como aconteceu agora com Ademar e comigo, e o professor é, de certa forma, laureado, reconhecido, tu te sentes muito bem, ótimo, tua auto-estima aumenta.