



Vol. 4 - Nº 7 - Jan./jun. 2009

p. 343-354

# RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA DO SUPERVISOR ESCOLAR TENDO COMO PERSPECTIVA DE ATUAÇÃO A INCORPORAÇÃO DA PESQUISA-AÇÃO NAS ESCOLAS

Nadja Valéria dos Santos Ferreira<sup>1</sup>  
UERJ

**Resumo:** Com este ensaio, pretende-se apontar para a importância da contribuição da pesquisa-ação na escola de educação básica e sugerir que o promotor deste processo seja o Supervisor Escolar, atendendo ao que alguns autores sustentam quando afirmam defender a legitimidade e a importância de os professores e os formadores de professores controlarem suas próprias práticas. O objetivo desta mudança de enfoque seria assumir a educação como produção coletiva e aproximar os saberes científicos dos saberes da experiência tendo em vista o fato de que o exercício da pesquisa tem sido privilégio da universidade que algumas vezes enclausura seus resultados, traduzindo o atendimento às exigências institucionais na obtenção de uma titulação acadêmica.

**Palavras-Chave:** Pesquisa-ação; Supervisor escolar; Educação brasileira.

RESIGNIFYING THE SCHOOL SUPERVISOR'S PRACTICE TENDS AS PERSPECTIVE OF PERFORMANCE THE INCORPORATION OF THE RESEARCH-ACTION IN THE SCHOOLS

**Abstract:** With this essay seeks to point to the importance of the contribution of action research in school education, and suggest that the promoter of this process is the School Supervisor, given that some authors argue when they claim to defend the legitimacy and importance of teachers and teacher trainers to monitor their own practices. The purpose of this change in focus would take education as a collective production and bring the scientific knowledge of the knowledge of experience in view of the fact that the exercise of research has been privilege of the university that sometimes enclose your results, reflecting compliance with the requirements institutions in obtaining an academic degree.

**Keywords:** Research-action; School supervisor; Brazilian education.

## 1. INTRODUÇÃO

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, procurando.*

*Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2003:29)*

As escolas brasileiras na década de 1970, a partir da entrada em vigor da Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), passaram a contar com a presença dos chamados Especialistas de Educação, com áreas específicas de atuação, mas atendendo de qualquer modo a uma mesma estrutura autoritária de poder. Esta Lei determina, no tocante à formação/atuação destes profissionais, que:

#### CAPÍTULO I

Do Ensino de 1º e 2º graus

Art. 10 Será instituída obrigatoriamente a **Orientação Educacional**, incluindo aconselhamento vocacional, em cooperação com os professores, a família e a comunidade.

#### CAPÍTULO V

Dos Professores e Especialistas

Art. 29. A formação de professores e **especialistas** para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se as diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos[...]

Art.33.A formação de **administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação** será feita em **curso superior de graduação**, com duração plena ou curta, **ou de pós-graduação**[...]

Art. 40 Será condição para exercício de magistério ou especialidade pedagógica o registro profissional, em órgão do Ministério da Educação e Cultura, dos titulares sujeitos à formação de grau superior.

Vivíamos em um regime de exceção desde a Revolução de 1964, período em que os militares, ou seus simpatizantes, ocupavam os principais cargos públicos e político-educacionais. À escola, cabia assegurar a continuidade do sistema assumindo uma postura pedagógica técnico-cientificista, na qual, além do estritamente pedagógico, a harmonização e o consenso seriam metas a serem atingidas através do uso adequado de metodologias e técnicas, o que levou à supervalorização das chamadas dinâmicas de grupo de integração e interação.

Enquanto ao Orientador Educacional cabia trabalhar as relações interpessoais no espaço escolar, evitando situações que se configurassem como conflituosas, ao Supervisor Escolar cabia fiscalizar o trabalho pedagógico e acompanhar o planejamento elaborado pelos professores.

Dentro desta perspectiva, conforme cita Saviani (1999: 29), o curso de Pedagogia, criado em 1931 no âmbito das reformas Francisco Campos, é reformulado pelo Parecer 252 de 1969 e são criadas as habilitações Administração, Inspeção,

Orientação e Supervisão, além de magistério de disciplinas profissionalizantes dos cursos normais. Passa a enfatizar aspectos referentes à integralidade do ser humano como algo que se pudesse conseguir a partir do autoconhecimento e de um relacionamento interpessoal harmonioso e assume um enfoque tecnicista, no sentido de “garantia da eficiência e produtividade do processo educativo” (SAVIANI, 1999: 30).

Mais tarde, relacionado ao movimento de busca no país da liberdade político-democrática, os cursos de Pedagogia foram reestruturados e assumem a perspectiva de formação do pedagogo com enfoque institucional, que deveria atuar de modo a intervir nas diversas questões, pedagógicas e pedagógico-administrativas, características do espaço educativo.

Simultaneamente a este momento de superação de uma visão recortada e equivocada da realidade, característica da visão taylorista<sup>2</sup> que implicava na divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas, a desvalorização que passou a ser atribuída à Escola também atinge estes profissionais que começaram a ter sua importância negada no interior da própria Instituição.

Entra em vigor em 1996, já sob uma nova conjuntura política, a Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), que preconiza, assim como a Lei de Diretrizes de Bases anterior, em seu Título VI, Artigo 64, em relação aos chamados especialistas que:

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 (BRASIL, Lei 9394/96).

A previsão legal não muda, mas, no espaço escolar percebe-se, claramente, a urgência de ressignificar a prática pedagógica destes educadores. Partindo do princípio, defendido por Freire (2003), de que neutra ou indiferente à reprodução da ideologia dominante, a “educação jamais foi, é, ou pode ser” (FREIRE, 2003: 99) à medida que sempre reflete os anseios da sociedade em um determinado contexto histórico-social e político-econômico, caberia ao profissional educador analisar as razões pelas quais o ensino vem decaindo e o porquê do processo de aprendizagem não se efetivar.

O objetivo final desta mudança de enfoque seria assumir a educação como produção coletiva o que implicaria em aproximar os saberes científicos dos saberes da experiência tendo em vista o fato, incontestável, de que o exercício da pesquisa tem sido privilégio da universidade que algumas vezes enclausura seus resultados, traduzindo tão-somente o atendimento às exigências institucionais para a obtenção de uma titulação acadêmica. Como afirmam Lüdke e Cruz (2005):

Temos que reconhecer a falta de produtividade, ou mesmo de alcance da pesquisa universitária junto à escola básica e a evidência de que os professores dessa

escola estão mais habilitados para perceber melhor os problemas cruciais que afligem esse nível de ensino (LÜDKE; CRUZ, 2005: 105).

Isso evidencia uma tendência para que, segundo Zeichner; Diniz-Pereira (2005), se discuta a importância da pesquisa-ação como uma das formas mais eficientes para a formação profissional sob os seguintes argumentos:

[...] os professores tornar-se-ão melhores naquilo que fazem por meio da condução de investigações sobre suas próprias práticas. [...]

[...] a pesquisa dos educadores estimulará mudanças positivas na cultura e na produtividade das escolas, além de poder aumentar o status da profissão de magistério na sociedade (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 67).

Com este ensaio, pretendo apontar a importância da contribuição dessa modalidade de pesquisa na escola de educação básica e sugerir que o promotor desse processo seja o Supervisor Escolar<sup>3</sup> (Orientador Pedagógico/ Coordenador Pedagógico ou o Pedagogo), atendendo ao que os autores anteriormente citados sustentam quando afirmam defender “a legitimidade e a importância de os professores e os formadores de professores controlarem suas próprias práticas” (ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 72). O controle da prática possibilitaria ao educador a apropriação de seu processo de formação. Assumimos aqui a posição de Fávero (1981):

A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repita indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensado (FÁVERO, 1981 apud CANDAU, 2003, p. 70).

## 2. HISTORICIZANDO O CURSO DE PEDAGOGIA

No Brasil, o curso de Pedagogia teve definido como seu objeto de estudo e finalidade principal qualificar os processos educativos, tendo como destaques a gestão educacional e a escolarização de crianças nos anos iniciais. As primeiras propostas para o curso lhe atribuíam o caráter de “estudo da forma de ensinar” (MEC/CNE, 2005).

Regulamentado em 1939, pelo Decreto-Lei nº 1.190/1939, destinava-se a formar os chamados “técnicos em educação”, que eram os professores primários que, após realizarem estudos superiores em Pedagogia, assumiam, mediante concurso, funções de administração, planejamento de currículos, orientação a profes-

sores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e docentes, pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, nas Secretarias de Educação dos Estados e municípios, bem como no Ministério da Educação. A formação era em nível de Bacharelado (três anos, técnico em educação) e Licenciatura (aptos a trabalhar com as disciplinas Didática e Prática de Ensino no Curso Normal e a lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais no primeiro ciclo do ensino secundário).

A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei Federal nº 4.024) mantém a dicotomia Bacharelado/Licenciatura e, com a regulamentação da Lei da Reforma Universitária (Lei Federal nº 5.540/1968), é facultada à graduação em Pedagogia ofertar as habilitações de Supervisão, de Orientação, de Administração e de Inspeção Educacional e outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e necessidades do mercado de trabalho.

A abertura para as necessidades do mercado provoca o movimento, em várias universidades, na década de 1980, de reformulação dos currículos do curso de Pedagogia no sentido de formar professores para atuarem na Educação Pré-Escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau, o que se amplia a partir do final dos anos 1990 para Magistério das Séries Iniciais (6 a 10 anos), Educação de Jovens e Adultos, Educação na Cidade e no Campo, Educação nos remanescentes dos Quilombolas e outras (BRASIL, 1996; MEC/CNE, 2005).

Esse quase “virtuosismo” leva à crítica, pertinente, de tecnicismo educacional com simultânea alocação de profissionais nas escolas, com pouquíssima experiência docente, em uma clara dicotomia teoria-prática. Isso implica, evidentemente, em distanciamento da práxis, que seria a articulação dialética da teoria e da prática, que deveria ser a constante busca do especialista em educação. Neste estudo é assumida a posição de Pimenta (2006) quando afirma que “a Pedagogia é ciência (teoria) prática *da e para* a práxis educacional” (PIMENTA, 2006, p. 94), cuja finalidade “é contribuir para a questão da orientação e análise teórica de uma prática em transformação” (PIMENTA, 2006, p. 98).

Embora desde a Lei Federal nº 5.692/1971 houvesse a previsão de formação dos chamados especialistas também em nível de pós-graduação, em 2006 o Parecer nº 03 que reexamina o Parecer nº 05/2005, além de ratificar essa possibilidade também a amplia para todos os licenciados:

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

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

§ 2º Os cursos de pós-graduação indicados no § 1º deste artigo poderão ser complementarmente disciplinados pelos respectivos sistemas de ensino, nos termos do Parágrafo único do art. 67 da Lei nº 9.394/96.

Percebe-se, portanto, que a questão de formação do pedagogo tem sido objeto de análise constante e que a legislação tem contemplado algumas das discussões de seus profissionais. O que se levanta, neste estudo, é que, embora não se possa dizer que haja comodismo e posições teórico-metodológicas cristalizadas em termos de análise acadêmica, quando se trata da ação educativa, pode-se analisá-la como ainda equivocada e retrógrada.

Gadotti (2003) afirma que na educação brasileira convive o que ele chama de “sincretismo”, que é a tentativa de convivência de tendências opostas, um pseudodiálogo e que esta é uma tradição cultural. Sendo assim, temos em uma mesma proposta educacional, a tecnoburocracia (ditadura da burguesia, manifestada pelos canais da sociedade política) e uma concepção dialética de educação (expressa pelos canais da organização popular, manifestada pela sociedade civil).

Essa indefinição leva a não-percepção dos reais caminhos da Educação, no sentido de formação do homem e neste momento resgatamos o conceito de omnilateralidade<sup>4</sup> “contra a ‘especialização’ e a ‘profissionalização’ que a classe dominante reserva para as trabalhadoras” (GADOTTI, 2003, p. 61).

A intencionalidade e o sentido de toda investigação educativa é a transformação e o aperfeiçoamento da prática.  
(GÓMEZ, 1998, p. 101).

Embora a pesquisa-ação não seja objeto de unanimidade entre cientistas sociais e profissionais de diferentes áreas, com este ensaio procuro defender seu uso pelo profissional formador de professores — Supervisor Escolar — porque ela supõe, além da participação, uma forma de ação planejada de caráter educacional (THIOLLENT, 2003, p. 7). Essa forma de pesquisa tem sido muitas vezes confundida com a pesquisa participante, mas, embora ambas procedam de uma mesma busca de alternativas ao padrão de pesquisa convencional, seu objetivo maior — a transformação — tem pontos de partida diferenciados. Enquanto na pesquisa participante o ponto de partida, o objeto e a meta da pesquisa são o processo de aprendizagem dos que dela fazem parte e suposições teóricas não são examinadas inicialmente (GAJARDO, 1986, p. 45), na pesquisa-ação a investigação ativa aparece como um espaço de reflexão teórico-metodológica e como método de ação política, forma alternativa de fazer educação (GAJARDO, 1986, p. 39).

Essa forma alternativa pressupõe fazer com que o professor se sinta como pesquisador competente e necessário para a análise de sua prática, visto que a pesquisa-ação consiste num processo educativo em que os pesquisados, ao participarem do processo de pesquisa e da discussão permanente dos resultados obtidos, têm a possibilidade de adquirir um conhecimento mais objetivo de sua situação e

assim analisar com mais objetividade seus problemas, desvelando os recursos de que dispõem e podendo formular ações adequadas (BRANDÃO, 1999). Poderíamos concluir, como Thiollent (1982), que “[...] a pesquisa-ação é uma forma de pesquisa participante, mas nem todas as pesquisas participantes são pesquisa-ação” (THIOLLENT, 1982 apud BRANDÃO, 1999, p. 83).

Uma vez que “profissional” é atributo de homem, não posso quando exerço um quefazer atributivo, negar o sentido profundo do quefazer substantivo e original. Quanto mais me capacito como “profissional”, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao quais todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras (FREIRE, 1983, p. 20).

Significar em latim tem o sentido de dar “a entender por sinais” (HOUAISS, 2001). Ressignificar uma determinada prática pedagógica, portanto, implicaria entender quais são os sinais que indicam a necessidade de mudar um fazer pré-estabelecido, social e profissionalmente incorporado.

Acreditando no potencial transformador da pesquisa-ação, ela poderia ser a forma indicada de permitir um novo olhar para questões em educação que “parecem” estar definidas, desfazendo práticas tão incorporadas que dão a impressão de estarem cristalizadas e serem imutáveis.

Existe a clareza, nos meios político-educacionais, de que os resultados do processo educativo não têm sido os esperados<sup>5</sup>. Diversas hipóteses explicativas já foram elencadas e alguns estudos realizados tentaram envolver os profissionais na discussão. Não se pode afirmar, no entanto, que os dados levantados permitam generalizações que apontem para a adoção de uma política educacional específica, bem como uma análise mais profunda, por serem recortes de várias realidades e de posições muito diferenciadas.

Ao sugerir que cabe ao Supervisor Escolar assumir o papel de mobilizador da pesquisa na escola, levo em consideração três aspectos fundamentais: sua inserção direta no espaço escolar, o conhecimento incorporado da metodologia da pesquisa, oriundo de sua graduação e sua função precípua que é a atuação voltada para a formação continuada dos docentes.

Para defender dois desses posicionamentos me reporto a Balzan (2003) quando faz as seguintes afirmações:

1- “É muito importante que os Supervisores participem do trabalho de seus professores: que estejam presentes às salas de aulas, que discutam com eles os aspectos observados e que o façam em função daquilo que ambos entendem por Educação” (2003, p. 57).

2- Na medida em que a Supervisão consiste, praticamente, na educação permanente dos educadores, o Supervisor não poderia, jamais, se manter fora desse processo de constante crescimento (2003, p. 59).

No tocante à Metodologia da Pesquisa, embora seja disciplina obrigatória nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação, cumprida a etapa formal não se vê, nas escolas, de modo geral, serem discutidos os conceitos e as técnicas aprendidas na referida disciplina. Defendendo que o profissional se forma em serviço, torna-se urgente resgatar esse conhecimento no espaço escolar de modo que os professores, além de mobilizados para analisar sua própria prática, o façam de forma competente, seguindo critérios acadêmicos. Segundo Ronca e Gonçalves (2003):

Nenhum educador cresce se não reflete sobre o seu desempenho enquanto profissional e se não reflete sobre a ação que foi desenvolvida. Só entramos na práxis quando refletimos sobre a prática. O ativismo, ao minimizar a reflexão, nega a prática verdadeira e impossibilita o diálogo (RONCA; GONÇALVES, 2003, p. 32).

Creemos que a sugestão feita por Lüdke; Cruz (2005, p. 105-106), de que se deva optar “por trabalhos ‘híbridos’, isto é, elaborados em conjunto por docentes da escola básica e seus professores nos cursos de mestrado”, embora interessante, é incompleta, pois, no Brasil, poucos são os que alcançam esse nível de ensino e a necessidade de mudança na escola de educação básica é urgente. Entendo que a aproximação entre a universidade e a escola de educação básica tendo como mediador o Supervisor Escolar possibilitará significativa alteração qualitativa em seu desempenho, pois ela será analisada a partir de seus sujeitos.

Essa aproximação deve ser realizada através de convênios, nos quais o enfoque seja não o de um espaço detentor do saber que deve capacitar outro que não o é, mas o de dois espaços que, possuindo saberes específicos, além de estabelecerem trocas significativas, criariam possibilidades de construção — a partir da análise da realidade — de novos saberes. O que privilegiaria e orientaria essa análise seria a reflexão crítica sobre a prática, em consonância com o pensamento de Freire (2003) quando afirma:

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que se confunda com a prática. (FREIRE, 2003, p. 39).



## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendo que, ao revalorizar o papel do Supervisor Escolar no espaço educativo, com a reassunção de seu real papel, que é o de contribuir para o processo de formação continuada do docente, poderão ser modificados os dados constantemente divulgados de queda progressiva da qualidade do ensino.

Para tanto, é necessário que se reflita sobre a prática da escola, não só a do docente, mas de tudo que está interligado ao fazer pedagógico e que nele interfere. Isso implica que o professor descubra “quais são os percursos dos seus aprendentes para direcionar sua ação educativa”, como afirma Silva (2006, p. 33), citando Coll (1996).

O Supervisor Escolar, por se encontrar no espaço escolar, tem condição privilegiada para deflagrar esse processo de análise e de construção de novas práticas desde que tenha formação adequada e não se encontre isolado pedagógica e/ou administrativamente, pois é isso que provoca o engessamento, a cristalização dos saberes. É importante romper com o lugar-comum de que a pesquisa-ação só se presta a “pesquisas de sala de aula individualistas”, conclusão apontada por Stephen Kemmis (1985, p. 51 apud ZEICHNER; DINIZ-PEREIRA, 2005, p. 72).

É necessário ainda que haja uma política educacional que considere o contexto educacional brasileiro, voltada para a oxigenação das práticas educativas e que implique em aproximação entre escola básica e os meios acadêmicos — com sua pesquisa privilegiada — que contemple a escola básica como parte inerente dessa política.

Reconhecemos a dificuldade de se fazer pesquisa em educação que efetivamente implique mudança, pois a formação do investigador da universidade tem se afastado da perspectiva prática, o que leva ao distanciamento do *locus* educacional e, conseqüentemente, a não percepção dos problemas que realmente afligem a educação básica.

Defendo, portanto, a perspectiva emancipatória, na qual a educação assuma caráter transformador e crítico, o que significa termos nas escolas profissionais autorreflexivos, criativos e prospectivos que exerçam controle sobre o conhecimento que norteia seu trabalho. Partilhamos do pensamento de Silva (2006) quando afirma:

O ato educativo se nutre da necessidade de o educador estar sempre inovando, buscando novas formas de organizar seu trabalho, questionando-se da adequação de seu ato docente às maneiras e às estratégias de aprendizagens dos aprendentes (SILVA, 2006, p. 53-54).

O mesmo autor complementa sua ideia declarando que, “para a formação de professores como intelectuais reflexivos e transformadores o processo formativo docente inicial e continuado precisa ser repensado” (SILVA, 2006, p. 54), uma vez que esse processo é contínuo na mesma medida em que os sujeitos estão continu-

amente se refazendo como pessoas.

A pesquisa-ação, conduzida de forma cuidadosa e com rigor científico, coloca-se como uma das melhores ferramentas de transformação da prática profissional dos educadores que se encontram nas escolas. E o profissional que, por sua formação e atribuições específicas, pode levar avante essa tarefa com inegável competência é o Supervisor Escolar.

Volto a Freire, que defende a ideia de que “os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2006, p. 78). Este deve ser o verdadeiro espírito da pesquisa-ação, ou seja, o compromisso com a qualidade de ensino a partir da identificação das dificuldades educacionais tidas como insolúveis e que deixaríamos de sê-lo com a assunção de uma atitude crítico-reflexiva em relação à práxis educativa.

## 6. REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira, 2002.

BALZAN, N. C. Supervisão e didática. In: ALVES, N. (Coord.). **Educação & supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999

BRASIL. **Lei nº. 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º grau e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 ago. 1971.

BRASIL. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003

COLL, C. Construtivismo e educação escolar: nem sempre falamos da mesma coisa e nem sempre o fazemos da mesma perspectiva epistemológica. In: RODRIGO, M. J.; ARNAY, J. (Orgs.). **A construção do conhecimento escolar: conhecimento e cotidiano escolar e científico: representações e mudanças**. São Paulo: Ática, 1998. p. 135-168.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

- \_\_\_\_\_. FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 14.ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GAJARDO, M. **Pesquisa participante na América Latina**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- GRINSPUN, M. P. S. Z. **Supervisão e orientação educacional: perspectivas de integração na escola**. São Paulo: Cortez, 2003.
- HOUAISS, A. **Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**, Versão 1.0. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. CD-ROM.
- LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. Extraído do artigo do mesmo nome, publicado na **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 125, v. 35, p. 81-109, maio/ago. 2005.
- MANACORDA, M. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991
- MEC / CNE (Conselho Nacional de Educação). **Resolução 005/2005-Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília: MEC/CNE, 2005.
- MEC / CNE (Conselho Nacional de Educação). **Resolução 003/2006- Reexame das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia**. Brasília: MEC/CNE, 2005.
- PATACO, V. L. P.; VENTURA, M. M.; RESENDE, E. S. **Metodologia para trabalhos acadêmicos e normas de apresentação gráfica**. Rio de Janeiro: RIO, 2004.
- PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- RONCA, A. C. C.; GONÇALVES, C. L. M. S. A Supervisão escolar: um urgente desafio. In: ALVES, N. (Coord.). **Educação & supervisão: o trabalho coletivo na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- SAVIANI, D. A Supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- SILVA, J. F. da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos**. Porto Alegre, RS: Medicação, 2006.
- ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA, J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. Extraído do artigo do mesmo nome,

publicado na **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 125, v. 35, p. 63-80, maio/ago. 2005.

## NOTAS

<sup>1</sup> Pedagoga do Colégio de Aplicação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. E-mail: nadjaval@gmail.com.

<sup>2</sup> Taylor, Frederick. *Princípios de Administração Científica*. São Paulo: Editora Atlas, 1980, 134 p.

<sup>3</sup> Quando nos referirmos ao Supervisor Escolar estaremos automaticamente incorporando as denominações que os sistemas e redes de ensino lhe apõem: Orientador Pedagógico, Coordenador Pedagógico e Pedagogo. Assim, a partir desta observação, essas denominações estarão implícitas (Nota dos Autores).

<sup>4</sup> Desenvolvimento total, completo, multilateral em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação (MANACORDA, 1991, p. 78-79).

<sup>5</sup> PROVA BRASIL. **Dados da 4ª série e da 8ª série**. [2005]. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news06\\_01.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/saeb/news06_01.htm)>. Acesso em: 7 jul. 2006.

Recebido em: 12/6/2009.

Aprovado para publicação em: 8/7/2009.