

TENDÊNCIAS EDUCATIVAS E PERSPECTIVAS DE ATUAÇÃO DA SUPERVISÃO DE ENSINO

EDUCATIONAL TENDENCIES AND ACTING PERSPECTIVES OF THE TEACHING SUPERVISOR

Ester Chichaveke¹
Marcos Francisco Martins²

RESUMO

O artigo apresenta sinteticamente as premissas teóricas das tendências educacionais “não críticas” (tradicional, renovada e tecnicista) e “críticas” (libertadora e histórico-crítica), bem como as repercussões delas decorrentes para a ação inspetora/supervisora no contexto brasileiro. Baseado em pesquisa bibliográfica, utilizou-se como referência a classificação das teorias educacionais de Saviani, para cumprir o objetivo de apresentar as perspectivas que cada teoria educacional indica para a prática da inspeção/supervisão de ensino, sintetizadas didaticamente na forma de quadro disponibilizado na última parte.

Palavras-chave: Teorias educativas. Tendências educacionais. Supervisor de ensino.

ABSTRACT

The article presents the theoretical premises of educational trends “non-critical” (traditional, renovated and technicalities) and “critical” (liberating and historical-critical), and the implications for action inspector/supervisor in the Brazilian context. Based on literature, we used as reference the classification of educational theories made by Saviani to fulfill the objective of presenting the outlook indicates that every educational theory to practice inspection/educational supervision, didactically summarized in table form at last part.

Keywords: Educational theories. Educational trends. Teaching supervisor.

1 Estatutária de Diretoria de Ensino Região de Itapetininga, Itapetininga, SP, Brasil. Mestre em Educação da Universidade Federal de São Carlos. E-mail: chichaveke@hotmail.com ,

2 Professor da Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, SP, Brasil. Doutor em Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas. E-mail: marcosfranciscomartins@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo resulta de pesquisa realizada entre 2014 e 2015. Voltada à supervisão, focaliza a relação entre as tendências educativas brasileiras e a atuação do inspetor/supervisor de ensino. Nela, utiliza-se a expressão "tendências educativas" para designar "[...] as tendências da educação [...] entendida[s] como tomada de posição explícita, portanto, sistematizada, sobre a problemática educacional" (SAVIANI, 1985, p. 19), expressão que pode se assemelhar a "tendências pedagógicas" e "teorias pedagógicas/educativas".

À luz de Saviani (2008), vê-se que desde o *Ratio Studiorum* estava presente a ideia de supervisão educacional. Em 1931, Francisco Campos criou o Serviço de Inspeção, correlato ao cargo de "Inspetor Escolar". Na Lei Complementar 114/1974, a denominação foi alterada para "Supervisor Pedagógico", que permaneceu até a promulgação da Lei 201/78. A partir daí o cargo ou ocupação passou a ser nomeado de "Supervisão de Ensino" e perdura até hoje na rede estadual paulista. Serão utilizados neste texto os termos inspetor/supervisor e/ou inspeção/supervisão, vez que ambos estão inseridos na periodicidade da pesquisa.

A inspeção/supervisão, função imbuída de gestão e controle, foi deslocando-se na e pela história, de forma a caracterizar-se como cooptada pela ideologia hegemônica (FUSARI, 1988, p. 13). Mas, a função e a prática inspetora/supervisora não contam com muitas pesquisas, embora guardem implicações construídas historicamente, de cuja análise revelam-se tendências da atuação histórica dos educadores. Disso resulta certa originalidade deste texto, pois colabora na construção do saber desse campo de investigação na área da educação.

Face às classificações das tendências (também nominadas de "teorias", "ideias", "abordagens", "pedagogias", "concepções", "modelos" e "correntes"), enfatizadas, ora à luz da Filosofia da Educação, ora da Didática, da Sociologia e da Psicologia da Educação, optou-se referenciar a pesquisa em Saviani (1985, 1988, 1994, 2005, 2011, 2013), que utiliza "concepções pedagógicas" como correlato a "ideias pedagógicas" (SAVIANI, 2005, p. 31).

O texto guarda a seguinte articulação interna: inicialmente apresenta-se o critério de criticidade formulado por Saviani para,

a partir daí, explicitar a supervisão de ensino no contexto das tendências educativas não-crítica e críticas. As conclusões sobre a relação entre as tendências educativas e as perspectivas de atuação do inspetor/supervisor são sintetizadas em um quadro, visando à apresentação de forma didática e a sistematização da temática central desta discussão.

TENDÊNCIAS CRÍTICAS, NÃO-CRÍTICAS E CRÍTICO-REPRODUTIVISTAS

Saviani utiliza o critério de criticidade para identificar teorias pedagógicas e o toma como um referente emanado do entendimento de que o vínculo entre escola e sociedade é dialético. Segundo essa concepção, o fenômeno educacional torna-se mediação da prática social em seus variados contextos e o conceito de crítica apresenta-se associado à

[...] consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação [...] é próprio da consciência crítica saber-se condicionada, determinada objetivamente, materialmente, ao passo que a consciência ingênua é aquela que não se sabe condicionada, mas, [...] acredita-se superior aos fatos [e] capaz de determiná-los por si mesma (SAVIANI, 2013, p. 229).

Para Saviani, a articulação de uma teoria sustentada na categoria da crítica “[...] só pode ser formulada do ponto de vista dos interesses dominados” (SAVIANI, 1988, p. 9), pois, para ele, o processo educativo deve constituir-se como passagem da desigualdade à igualdade (SAVIANI, 2013, p. 237). Asseverar como crítica uma teoria educacional é sustentá-la na premissa de que há contradições sociais, que se manifestam na escola, e a mais significativa é a que se revela entre as classes no modo de produção capitalista. Ou seja, a escola não é neutra ético-politicamente e nem fenômeno a-histórico. Saviani (1988, 1994, 2011, 2013) considera como críticas as teorias que “[...] coloca[m] a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente visando a instaurar uma nova forma de sociedade” (SAVIANI, 2005, p. 35), mas sabendo-se condicionada, pois não é a educação o “[...] determinante principal das transformações sociais, [é] elemento secundário e

determinado [que] se relaciona dialeticamente com a sociedade [mas] não deixa de influenciar o elemento determinante [é] por vezes decisivo no processo de transformação.” (SAVIANI, 2013, p. 230).

Todavia, há abordagens do fenômeno educativo que o compreende como isolado da realidade concreta, independente das estruturas sociais, subsistindo por si, autônomo para formar gerações com a função de produzir harmonia social. Interpretam a educação como instrumento de equalização social, superação da marginalidade, caracterizada como acidente que afeta indivíduos, devendo ser corrigida. Ao considerar a ação da educação sobre a sociedade, advoga-se a escola com função conservadora do modo de vida, ou seja, é a-crítica.

Ao tomar a crítica como critério, Saviani agrupa no conjunto de teorias não-críticas as Pedagogias Tradicional, Nova e Tecnicista, e no de teorias críticas a Pedagogia Socialista, Libertária, Comunista, Libertadora e Histórico-Crítica (SAVIANI, 2005, p. 35-37).

Entre as teorias críticas, Saviani identifica as crítico-reprodutivistas, que acreditam que apenas as estruturas sociais definem a educação, sendo a esta impossível determinar aquelas. Elimina-se a dialeticidade entre educação e estrutura socioeconômica, resultando em um posicionamento pessimista e imobilista no âmbito educativo. Entre essas teorias estão a “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, de Bourdieu e Passeron, a “teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE)”, de Althusser, e a “teoria da escola dualista”, de Baudelot e Establet (SAVIANI, 1988). Cada qual à sua maneira destacou o efeito reprodutivo da educação, sendo impossível à escola assumir papel revolucionário.

A seguir, têm-se as perspectivas da ação inspetora/supervisora segundo as teorias Tradicional, Nova, Tecnicista, Libertadora e Histórico-Crítica, justamente por se constituírem em vigorosa manifestação junto ao processo educativo brasileiro.

SUPERVISÃO DE ENSINO E TENDÊNCIAS NÃO-CRÍTICAS

Fusari (1988) afirma que a Tendência Tradicional foi predominante na educação brasileira até o início do século XX, numa sociedade tipicamente agrário-exportadora-comercial em que a educação escolar atendia aos filhos da elite política e econômica. Para Saviani (1985, p. 24-25), essa tendência abarca a vertente

católica, caracterizada pelo período jesuítico, até 1759, e a leiga, representada pelos pensadores modernos como expressão da ascensão da burguesia. Destaca-se Herbart, pela sistematização do desenvolvimento do ensino nas escolas convencionais, por meio do método constitutivo de cinco passos³.

Saviani (1985) periodiza o predomínio dessa tendência até 1930. Nela se traduz a fase da “escola redentora da humanidade”, anunciando o ideário de que “[...] a educação é um salutar remédio para curar as doenças da sociedade e da civilização (SAVIANI, 2011, p. 137), advogando, para tanto, “[...] a extensão universal do processo de escolarização como grande instrumento de participação política” (SAVIANI, 1985, p. 34). Assim, a garantia da escolaridade é dever do Estado e direito do cidadão, pela qual se alcançaria o esclarecimento e banir-se-ia a ignorância, principal causador da marginalidade social (SAVIANI, 1988, p. 18). Concebe a sociedade como um todo harmônico e os homens como portadores de “dons naturais”, potências (SEVERINO, 1994, p. 31) a desenvolver pela aquisição do conhecimento preestabelecido, pronto para ser internalizado. O processo educativo visa a que os sujeitos assimilem conteúdos formais, patrimônio cultural da humanidade. Desse modo, o indivíduo estará apto a inserir-se na sociedade, tornando-a ajustada. Os conteúdos são apresentados de forma desconectada das relações sociais e devem ser dominados pelo professor, que os transmite independentemente da motivação do aluno. Este, passivamente os recebe, para revestir-se de capacidades úteis ao domínio do mundo social e natural, pelo próprio esforço. Daí a centralidade do professor no processo e o “bom aluno” identificado como merecedor de reconhecimento, por reproduzir conteúdos à semelhança do mestre, demonstrado nos “[...] múltiplos exercícios” (SILVA, 1986, p. 85) avaliativos. A excelência é refletida na postura da aprendizagem, disciplina, hábitos e organização do aluno (cf. LUCKESI, 1994, p. 56).

Nesse cenário foi modelado o pensar-agir do inspetor/supervisor, de modo a ser eficaz ao cumprir a função de vigilante da ordem, da moral, do progresso e da autoridade hierarquizada, finalidades do

3 Para Herbart (ARANHA, 1996, p. 145), são cinco passos formais do método: 1) preparação: o professor recorda junto aos alunos o já sabido; 2) apresentação: o novo conhecimento é exposto; 3) assimilação: comparação, assemelhação e diferenciação entre os conteúdos rememorados e os novos; 4) generalização (sistematização): capacidade de abstração face aos conteúdos trabalhados de modo a concebê-los ordenadamente; 5) aplicação: emprego do aprendido em exemplos e exercícios, confirmando a utilidade do conteúdo.

ideário tradicional. Assim, o “[...] ato de inspeção, desde o período do Brasil Colônia, nos remete à fiscalização, observação, análise, verificação, controle e vistoria” (ABREU, 2012, p. 322). Desde os primeiros registros acerca dessa prática no Brasil percebe-se “[...] os supervisores, como funcionários e especialistas da burocracia” (FELDFEBER, REDONDO, THISTED, 2008, p. 154). Se o ideário da escola tradicional pautava-se na conservação, também o supervisor assumiu a missão de resguardar a ordem, acreditando cumprir papel de ilustre oficial da educação e/ou fiscal da instrução (vigia dos trâmites rotineiros e burocráticos da escola), para garantir a integração da equipe ao cotidiano escolar. Daí a hierárquica atuação, o repasse de resoluções indiscutíveis e impostas aos subordinados. Essa foi a marca da rotina do professor e do inspetor/supervisor, que reproduzia ordens dos órgãos centrais, cumprindo à legislação na correção de falhas administrativas e técnico-pedagógicas, em um crescente ciclo que se queria neutro: “[...] para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado” (SILVA JÚNIOR, 1997, p. 93). Essa característica prevaleceu desde o início da supervisão, Brasil Colônia, até a primeira República (1930).

No início do século XX, começou a ser propalada uma teoria educacional para promover mudança social, contrapondo-se à pedagogia tradicional, que não cumpriu as promessas de redentora da humanidade e nem a de universalização do ensino. Veicula-se o ideário da pedagogia renovada, representada, mormente, por Rogers, Dewey, Montessori, Decroly, Kilpatrick e Piaget.

Para Raphael (2003, p. 8), a ideologia liberal adentra à educação brasileira nas décadas de 1920-30, por ocasião da consolidação do capitalismo com a transição da fase agrária para a industrial, daí o motivo de serem os EUA, potência político-industrial, a fonte de inspirações. Naquele momento, o Brasil viveu a discussão da identidade nacional, com a liderança de Vargas, que tomou medidas educacionais nacionalistas, preconizadas por disciplinas como a Educação Moral e Cívica, que enfatizava temas patrióticos associados a celebrações de datas e símbolos nacionais, sem afastar-se da intersecção militarismo-educação.

Os princípios da Pedagogia Nova foram propagados por Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho, protagonistas do

"Manifesto dos pioneiros da educação nova" (1932). Eles defenderam uma pedagogia ativa, centrada no sujeito como o artífice da própria aprendizagem, tal como em escolas de classe média de países como EUA. Essa tendência "[...] predominou no período de 1930 a 1945 com desdobramentos específicos na década de 60" (FUSARI, 1988, p. 17). Panoramicamente, visava à sistematização de novas propostas pedagógicas e à reestruturação da política educacional do país, por meio da laicidade, gratuidade e obrigatoriedade da educação a todos, além da valorização dos aspectos biopsicológicos, tendo em vista à adequação dos alunos à ambiência e experiência social.

Nessa tendência "[...] centrada na existência, na vida, na atividade" (SAVIANI, 1985, p. 25), "[...] não há lugar privilegiado para o professor que passa a ser [...] um facilitador da aprendizagem" (FUSARI, 1988, p. 17). Ao aluno cabia desenvolver capacidades cognitivas autonomamente, sem a diretividade do professor tolher, como na Pedagogia Tradicional,.

A escola tradicional centrava-se nas "teorias do ensino", "como ensinar", enquanto que no escolanovismo são enfatizadas as "teorias da aprendizagem", o "aprender a aprender" (SAVIANI, 2005, p. 1). A aprendizagem tem mais relevância do que "[...] o saber propriamente dito" (LUCKESI, 1994, p. 58). O aprender é visto como atividades individual, subjetiva e evoca o interesse e a realidade do educando na experiência cotidiana (cf. MIZUKAMI, 1986, p. 43). Assim, o ambiente escolar deve ser reorganizado para estimular os alunos, com um professor que saiba maximizar a aproximação entre currículo e vida, por meio da diversidade de materiais e métodos, como os jogos e os objetos domésticos utilizados pela pedagogia montessoriana. O "aprender fazendo", o "aprender a aprender" torna-se lema, valorizando experimentações, descobertas, o método de solução de problemas, o trabalho em grupo (LUCKESI, 1994, p. 58), deixando a responsabilidade da educação ao próprio estudante (MIZUKAMI, 1986, p. 44-45).

Ecoa nesse novo construto uma supervisão de ensino que valoriza a eficácia-eficiência do processo, efetivadas pelo treinamento aos educadores focalizados nas questões de métodos e técnicas, nas relações interpessoais e dinâmicas de grupo (FUSARI, 1988). Os especialistas tornam-se indispensáveis para desenvolver o professor e o aluno no "saber fazer", reconhecendo-lhes aptidões e estimulando situações propícias às soluções de problemas cotidianos, equivalentes

às etapas de desenvolvimento bio-psíquico-social. Na década de 1930 “[...] o movimento renovador foi irradiando sua influência por meio da ocupação dos principais postos da burocracia educacional” (SAVIANI, 2005, p. 11) e a inspeção toma viés monitor do padrão educacional, objetivando os interesses da política socioeconômica.

Pelo exposto, observa-se a preconização da supervisão “[...] de forma bem diferente da que se vinha realizando até aquele momento – simples fiscalização” (LIMA, p. 2010, p. 70). Mas o movimento escolanovista não atingiu os ideais pretendidos, pois a escola renovada não alcançou os investimentos que demandava e provocou aviltamento maior da educação oferecida às classes populares, acentuando a marginalidade, pois atendeu à elite econômico-política. Paradoxalmente, o discurso de uma escola gratuita e universal, continuou a reproduzir uma realidade contraditória, contradizendo os ideais do Manifesto de 1932.

A década de 1960 marcou o esgotamento do modelo renovador, no contexto do fortalecimento do ideário emergente do grupo de militares e tecnocratas, que passou a constituir a base do poder a partir do golpe civil-militar de 1964. Neste período, articulou-se a tendência liberal tecnicista, de base produtivista. O Fórum “A educação que nos convém” (1968, RJ) é um dos marcos dessa reforma educacional (SAVIANI, 2005). Ele se estendeu ao território nacional, articulado à influência norte-americana, com predomínio da maximização do desenvolvimento da ciência, da técnica e do capitalismo industrial.

Nos pressupostos dessa tendência está a “teoria do capital humano”, que propõe a educação como recurso produtivo e imprescindível ao desenvolvimento econômico, crendo que ela deveria estar subordinada e ser funcional ao sistema capitalista (SAVIANI, 2011, p. 381), reforçando as relações de exploração em um “[...] mercado em expansão que exigia força de trabalho educada.” (SAVIANI, 2005, p. 21). Há inspiração positivista na base do tecnicismo, paradigma do conhecimento útil, neutro, mensurável, como também referência ao behaviorismo de Skinner, Pavlov e Watson, que interpretaram o comportamento como condicionável. Assim, na década de 1960, firmaram-se os acordos MEC-USAID, que transpuseram o modelo taylorista-fordista empresarial à administração escolar, visando à maximização da produtividade no ensino (OLIVEIRA, s/d, p. 4132).

Para Saviani (2005), o tecnicismo manifestou-se nos emergentes debates acerca da tramitação da primeira LDBEN, em 1961, e nas duas posteriores, a 5540/1968 e a 5692/1971, no ideário de racionalidade, produtividade e pretensão do máximo resultado com o mínimo dispêndio (SAVIANI, 2005, p. 19; SAVIANI, 1985, p. 38) e racionalização do tempo (SAVIANI, 2011, p. 382). Ele contaminou as escolas pelo “[...] planejamento e organização racional da atividade pedagógica; operacionalização dos objetivos; parcelamento do trabalho, com a especialização das funções; incentivo à utilização de várias técnicas e instrumentos” (ARANHA, 1996, p. 183). A técnica sobrepôs-se ao ensino, supervalorizando os meios e orientando o docente a ser um técnico que administra conteúdos a serem fixados pelos alunos.

No II Encontro Nacional de Supervisores de Educação (ENSE - 18/10/1979, Curitiba), Gadotti disse que os cursos de Pedagogia, atendendo a uma estratégia política global e a legislação vigente (Lei 5540/1968 e o Parecer 252/1969 - CFE), originária da corrente tecnocrática, aceleraram a “[...] militarização do ensino” (GADOTTI, 2003, p. 105, grifo do autor). Isso ocorreu com a ênfase nas habilitações técnico-administrativas (administração, inspeção, supervisão e orientação) para a formar oficiais dirigentes, responsáveis pelo “[...] planejamento, coordenação e controle [que] ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros” (SAVIANI, 1988, p. 23-24), cindindo a unidade escolar entre o comando e bases, como nos quartéis, tornando o aluno “[...] uma peça numa máquina planejada e controlada, [...] eficiente” (MIZUKAMI, 1986, p. 25). Assim, o inspetor/supervisor tornou-se um técnico (LIMA, 2010) a serviço da fiscalização escolar. A ele caberia inspecionar a formação de um novo tipo de homem (MIGUEL, 2007), entendido como recurso que valoriza o capital, assumindo o papel de “[...] comunicador das orientações emanadas da cúpula” (BUENO, 2003, p. 34) para uma escola “[...] produtiva, racional e organizada [para] formar indivíduos capazes de se engajar rápida e eficientemente no mercado de trabalho” (FUSARI, 1988, p. 20). Segue-se “[...] um período em que supervisores escolares investem em treinamentos para desenvolver no educador habilidade para planejar bem o seu trabalho, o qual deve então ser executado com controle e avaliado segundo critérios previamente estabelecidos” (FUSARI, 1988, p. 21), evidenciado pelo artigo 5.º

da Lei 5692/1971, que reza que o currículo tem o objetivo de “[...] sondagem de *aptidões* e iniciação para o trabalho [em] consonância com as *necessidades do mercado de trabalho local ou regional*” (BRASIL, 1971, grifos nossos).

Saviani (2011) advoga que a partir da década de 1990 e início do século XXI vivencia-se uma inovação da tendência tecnicista, denominada por neotecnicismo (ou neoprodutivismo), pois “[...] não se trata mais da iniciativa do Estado e das instâncias de planejamento [...] assegurar, nas escolas, a preparação da mão de obra para ocupar postos de trabalho definidos [no] mercado [...] Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de [...] ser competitivo no mercado” (SAVIANI, 2011, p. 430). E o que “[...] ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade [...] um investimento em capital humano individual que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis” (SAVIANI, 2011, p. 430), tornando-as um cidadão flexível, competitivo, adaptável ao mercado.

SUPERVISÃO DE ENSINO E TENDÊNCIAS CRÍTICAS

Na segunda metade do século XX muitos educadores se opuseram às desigualdades sociais que a escola capitalista produziu e denunciaram a educação como privilégio da classe dominante, reacendendo o debate sobre a função social da escola. Um dos protagonistas foi Freire, cuja obra volta-se à preocupação com a educação popular, manifesta no “Movimento de Cultura Popular” (MCP) do Recife. Com a Pedagogia Libertadora deu força à ideia de emancipação das classes populares pela conscientização sobre a realidade, no intento de transformá-la. Entendia o analfabetismo como uma das principais opressões, produtora da alienação em relação à leitura de mundo e transformadora de sujeitos em objetos, o que o motivou, na década de 1960, em Angicos/RN, a desenvolver as ações ligadas à alfabetização.

Para a Pedagogia Libertadora, o homem é sujeito concreto e inconcluso, situado em um contexto social problemático, mas que pode ser desvelado e recriado por ação coletiva, por homens em comunhão. Homens vocacionados a sujeitos da história, daí Freire (1987) postular a educação como prática da liberdade, pois na sociedade capitalista impera a pedagogia que cala os oprimidos.

Estes problemas são o ponto de partida e de chegada dessa Pedagogia comprometida com a desalienação, conscientização e transformação do mundo, viabilizadas pelo diálogo, premissa que lhe é basilar: “[...] o que existe de mais atual e inovador no Método⁴ Paulo Freire é a indissociação da construção dos processos de aprendizagem da leitura e da escrita do processo de politização” (FEITOSA, 1999, p. 2).

Forjada em ambiente não escolares, a proposta de Freire aplica-se à escola, por meio da conscientização política frente às realidades opressoras vivenciadas pela comunidade. Segundo ela, o processo libertador é cotidiano, pois libertar-se é perceber, questionar e problematizar como os homens estão sendo no mundo para “ser mais”, substanciado pelo acesso à cultura letrada e pelo saber contextualizado, que parte dos “temas geradores” (FREIRE, 1987, p. 93 e 99). O conteúdo programático origina-se *no e pelo* diálogo, instigador e questionador dos educandos, negador, portanto, da imposição vertical de conteúdos alheios ao contexto do aprendiz, o que é visto como “invasão cultural”⁵ (FREIRE, 1987, p. 149), algo próprio da escola tradicional, que conduzem os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado, transformando-os em recipientes a serem enchidos (FREIRE, 1987, p. 57).

Na relação educativa muitos “eus” se encontram com “outros”, mediatizados pelo diálogo amoroso, reconhecedor da polifonia da recriação humana (FREIRE, 1987, p. 136), culminando nos círculos de cultura, nos quais “[...] os temas geradores, se problematizariam, problematizariam o mundo [...] e sentiriam o desafio da realidade” (GHIRALDELLI, 1994, p. 124-125). Recusa-se aulas expositivas e a hierarquia entre educador-educando (prática bancária). O educador torna-se coordenador dos debates e problematizador do processo, tendo por referência a cultura e as necessidades do grupo. A cada nova situação de aprendizagem há o desafio de aprender e de ser sujeito *do e no* ato do conhecimento, com as aulas que devem passar de encontros *necrófilos* a encontros de *biófilos* (FREIRE, 1987).

4 Os freireanos optam pela expressão “proposta pedagógica de Paulo Freire”.

5 “[...] a invasão cultural, indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade [...] na invasão cultural, como [nas] modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e os atores do processo, seu sujeito; os invadidos, seus objetos. Os invasores modelam; os invadidos são modelados. [...] Os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na atuação dos invasores” (FREIRE, 1987, p. 149-150, grifos nossos).

Em 1980, Freire reflete, com uma multidão de supervisores no III Encontro Nacional de Supervisores de Educação, o ENSE (Goiânia, de 20-25/10/1980), sobre a educação libertadora a ser promovida, também, pela supervisão escolar, mas por um supervisor-educador⁶: “[...] começa desestabilizando os presentes ao questionar ‘[...] qual é a prática do Supervisor Escolar?’ ‘Supervisionar o quê?’ ‘Será que o trabalho do supervisor se dá em distintos pedagógicos, em áreas pedagógicas?’” (FREIRE, 1982, p. 92). Depois, indica o envolvimento participativo com as práticas escolares, numa dinâmica não de supervisão, inspeção e controle, como um agente externo, ao qual a hipotética super-visão dissocia-se em visões parciais da realidade, visões e práticas favoráveis à reificação, à opressão e ao anti diálogo: “[...] a prática educativa deveria ser constantemente avaliada pelo Supervisor *com a professora e com os alunos* daquela unidade. E as maneiras mais práticas de se fazer isto, a própria prática sugere e a própria prática ensina” (FREIRE, 1982, p. 93). Exige-se o diálogo coletivo e horizontal para construir a supervisão voltada à escola e não às superiores instâncias, um exercício polissêmico e comunitário de compreensão da realidade, superador da prática autoritária, burocrática e fiscalizadora, pois “[...] como educadores nós somos artistas e políticos, mas nunca técnicos” (FREIRE, 1982, p. 96), como o supervisor-bancário.

A Pedagogia Histórico-Crítica, originária de Saviani no final da década de 1970, consegue “[...] certa hegemonia na discussão pedagógica” (SAVIANI, 1994, p. 94) a partir do início da década de 1980 como “[...] teoria construída a partir da concepção dialética na vertente marxista” (SAVIANI, 2012, p. 7), “[...] buscando articular a educação com uma concepção que se contrapunha à visão liberal” (SAVIANI, 2011, p. 415). Inspirado por Marx, Engels, Gramsci, Snyders e outros, Saviani “[...] formulou hipóteses para a solução do impasse gerado [no interior de teorias] que mantinham uma separação entre escola e processo produtivo” (GHIRALDELLI, 1994, p. 208). É uma proposta voltada às classes subalternas, que denuncia o saber espontâneo e as pedagogias não críticas, que impedem a ascensão do senso comum à consciência filosófica (SAVIANI, 1986).

6 Freire, de início, alertou aos supervisores presentes que aquele encontro seria um pensar, um refletir em torno da prática de educadores, e não uma conferência no sentido tradicional. Este “pensar” transformou-se no capítulo intitulado “Educação. Sonho Possível” inserido na obra “O educador: vida e morte”, organizado por Brandão e publicado em 1982, no Rio de Janeiro, no qual reúne conferências apresentadas no III ENSE.

Saviani explicitou as “[...] insuficiências das teorias pedagógicas liberais, que chamou de não-críticas [e] superou também os crítico-reprodutivistas” (GHIRALDELLI, 1994, p. 205), com uma proposta centrada na “[...] categoria *luta de classes*” (GHIRALDELLI, p. 205): “[...] começava-se a tentar descobrir formas de analisar a educação, mantendo presente a necessidade de criar alternativa, e não apenas fazer a crítica do existente” (SAVIANI, 1994, p. 92), para superar a justaposição mecanicista entre educação e estrutura social. Pauta-se no primado de que “[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem [...]. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo” (SAVIANI, 1994, p. 17-18). Na relação dialética entre educação e política que caracteriza esse processo, o princípio educativo se volta ao “[...] ato de produzir as condições da existência humana [que] é expresso pelo conceito de trabalho. [...] Tudo o que o homem é, é-o pelo trabalho” (SAVIANI, 2011, p. 8). Saviani discute o processo de produção do homem como ação coletiva, determinada materialmente e articulada à educação, e propõe superar o tipo de ensino projetado exclusivamente à instrumentalização operacional, ao desenvolvimento capitalista. Entende a escola como o espaço privilegiado a assumir o “[...] papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico” (SAVIANI, 1994, p. 97). É na escola que se dá a “[...] apropriação/desapropriação/reapropriação do saber e esse espaço está atravessado pela contradição inscrita na essência do modo de produção capitalista: a contradição capital-trabalho” (SAVIANI, 1985, p. 39-40). O ambiente escolar é propício à realização da síntese entre a participação ativa do aluno e a necessária intervenção do professor, de modo a possibilitar que, através de um processo recíproco, alcancem experiências significativas à transformação social (SAVIANI, 1988).

É difundido por essa corrente uma pedagogia articulada aos interesses populares, que valoriza a escola. Mostra-se empenhada por uma metodologia que possibilite ao educando as condições necessárias à intervenção na realidade social, com vistas a transformá-la radicalmente (SAVIANI, 2013) e não apenas “[...] reiterar a cultura popular” (SAVIANI, 1994, p. 103-104). O objetivo da escola não é mostrar a face visível da realidade, reeditando o

cotidiano, mas a face oculta, os aspectos essenciais das relações sociais que se encobrem e disfarçam sob os fenômenos que se mostram à percepção imediata (SAVIANI, 2012, p. 2). Daí que a contribuição da escola crítica consiste no engajamento do aluno na vida social, por meio da “[...] difusão de conteúdos, vivos e atualizados, uma das tarefas primordiais do processo educativo em geral e da escola em particular” (SAVIANI, 2013, p. 230). Os conteúdos emanam do contexto histórico, sistematizados na forma de ciência, filosofia e arte, os “clássicos” nos termos de Saviani, constantemente redefinidos por ressonâncias da realidade (NASCIMENTO, 2014, p. 223).

Para essa pedagogia, é necessário romper a oposição entre cultura erudita e cultura popular, instituindo uma “[...] relação de continuidade em que, progressivamente, se passa da experiência imediata e desorganizada ao conhecimento sistematizado. Não que a primeira apreensão da realidade seja errada, mas é necessária a ascensão a uma forma de elaboração superior” (NASCIMENTO, 2014, p. 70). Todavia, o compromisso com os conteúdos “clássicos” não pode ser confundido com os das escolas tradicionais, pois a Pedagogia Histórico-Crítica pressupõe um caminho pedagógico a interligar educação com a prática social. Saviani pergunta: “[...] por que os conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas” (SAVIANI, 1988, p. 66). A classe dominante “[...] se serve exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. [...] O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 1988, p. 66).

Daí a necessidade da elaboração de uma metodologia que tome a educação como ação mediadora da prática social, visando à superação da sociedade de classes. Saviani propôs cinco passos ou momentos intermediários⁷ (cf. SAVIANI, 2012 e 2013) que tomam por ponto de partida a *prática social* (1º momento), que é *problematizada* (2º momento), de forma a gerar as condições para a *instrumentalização* (3º momento), entendida como a “[...]”

7 Saviani (2013) esclarece que, mais do que passos justapostos cronologicamente, é preferível intitular o método pedagógico de “[...] momentos articulados num mesmo movimento, único e orgânico” (SAVIANI, 2013, p. 235).

apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social” (SAVIANI, 2012, p. 9). O quarto momento é o da *catarse*, termo concebido a partir da interpretação teórica gramsciana, que Saviani caracteriza como o “[...] ponto culminante do processo pedagógico, quando ocorre a efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados agora em elementos ativos de transformação social” (SAVIANI, 2012, p. 9). A etapa catártica resulta na “[...] passagem da síncrese à síntese” (SAVIANI, 1988, p. 82), pela qual se ascende a uma nova consciência permeada pela criticidade, que se transforma ação diante da realidade contraditória. Finalmente, o quinto momento manifesta-se na retomada da *prática social* como ponto de chegada. Neste percurso cíclico os sujeitos reconstroem as concepções, transpondo-as do senso comum à consciência filosófica, uma visão mais orgânica e sintética do nível inicial.

Essa teoria pedagógica implica em uma supervisão de ensino perpassada pela luta de classes. Essa postura eminentemente política leva o supervisor a problematizar o espaço escolar, como também a atuação dos educadores, inclusive a si mesmo. Admite que parte e todo são faces das mesmas relações sociais. Similarmente, vislumbra a ação supervisora como aspecto de uma relação dialética mais abrangente entre ato educativo e estrutura social, justificando, portanto, a existência dessa ação no contexto global que lhe deu origem e função. Nesse pressuposto dialético, “[...] o serviço de supervisão escolar é um elemento simples [no sentido de que] não existe sem que antes exista o sistema educacional no qual ele se desenvolve” (ALMEIDA, 1980, p. 3). Desfavorecidos dessa compreensão é que, por décadas, os supervisores, envolvidos pela neutralidade, vêm agindo como se sua atuação fosse fim em si mesma e como se sua pseudoautoridade sistêmica bastassem à escola. Na perspectiva histórico-crítica, o supervisor reconhece que para compreender as contradições da e na escola é imprescindível entender o metabolismo social capitalista, o que exige um exercício supervisor para além da dinâmica histórica da própria profissionalização. Esta coincide com a historicidade do capital, que “[...] impacta a educação por meio do Estado” (SANFELICE, 2008, p. 18) e das “[...] Agências - BM, FMI, UNESCO⁸ - [que] definem

8 BM: Banco Mundial; FMI: Fundo Monetário Internacional; UNESCO: Organização das

as Agendas dos sistemas educativos de acordo com a lógica que nos coloca na globalização cultural e na mundialização produtiva, embora mantidos na periferia” (SANFELICE, 2008, p. 18). Daí ser preciso estranhar, conjecturar os interesses para, cabalmente, posicionar-se e intervir (SANFELICE, 2008, p. 18).

A perspectiva dialética propõe ao supervisor entender e atuar no movimento educacional pelas lentes da contradição. Como crítico, ele não poderá atuar de forma espontaneísta; deve saber que para transformar o espaço educacional é preciso entendê-lo na relação dialética com a sociedade. Assim, apresentar-se-á como promotor do acesso ao saber elaborado e colaborará com o processo de problematização da prática social, com vistas a instrumentalizar as classes subalternas, cumprindo a função da “[...] educação pública [...] de elevar a formação humana, possibilitando, aos filhos dos trabalhadores, os conhecimentos que sempre lhes foram negados” (GOMIDE, 2012, p. 10). Assim se alcançará a catarse, condição necessária à escola como elemento significativo e operante na definição das relações sociais. Por isso, o supervisor deve promover o desenvolvimento da consciência crítica dos professores em momentos de formação com a equipe escolar, especialmente no tocante à problematização e desenvolvimento do currículo, trazendo à tona questões teóricas e didáticas da prática docente em articulação com a prática social. Para Sanfelice⁹ (2008, p. 17), *só faz sentido a formação profissional do educador se houver unidade entre a formação teórica e prática*, que resulte, inclusive, na auto-instrumentalização do supervisor, reflexão sobre “como fazer”, “o que fazer”, “por que fazer”, “para quem” desenvolver a supervisão.

Isso reverbera na aplicação do currículo, questionando o cumprimento descontextualizado das diretrizes, já que, não raramente, os conteúdos são difundidos por um rito cartilhesco, negando a indispensável articulação com a prática social. Subsidiado por essa pedagogia, o supervisor deve captar as contradições da contextura das lutas de classes, transformá-las em motivação para uma prática educativo-política, a fim de que a atuação tenha significado à prática social dos educandos.

Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
9 Conferência proferida por ocasião do XXII Encontro Estadual de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo, em Águas de Lindóia, SP, de 15 a 18 de abril de 2008.

APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

Considerando a proposta inicial deste trabalho, que é a de apresentar a correlação entre as principais tendências pedagógicas e as perspectivas de atuação do supervisor de ensino, nesta conclusão, apresenta-se, na forma de um quadro, uma síntese sobre isso, conforme segue:

Quadro 1: Correlação entre as tendências educativas e as correspondentes perspectivas de atuação da Inspeção/Supervisão de Ensino.

Tendências educativas ¹⁰		Perspectivas para a Inspeção/Supervisão de Ensino
Não críticas	Pedagogia Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> *Fiscalizador e controlador das atividades educacionais administrativas, técnicas e pedagógicas desenvolvidas. *Legitimador da estrutura burocrática estatal e personificador da face visível do Estado, ilustre oficial do governo. *Transmissor, reproduzidor e implantador de determinações legais e institucionais, bem como de políticas públicas emanadas dos órgãos centrais para o âmbito escolar. *Resguardador da moral, do civismo-patriótico, ordem, asseio, harmonia social, disciplina, perfeição e nulidade de erro, da uniformização das condutas e ajustamentos à estrutura predeterminada para as unidades escolares. *Corretor de desajustes e falhas (administrativas ou técnico-pedagógicas) face às regularidades educacionais preestabelecidas. *Neutralizador de conflitos e conservador das relações harmônicas, mediante manutenção do foi predestinado.
	Pedagogia Nova	<ul style="list-style-type: none"> *Monitorador do padrão educacional, orientado pela eficácia e eficiência, visando aos interesses da ordem socioeconômica. *Instrutor de professores com foco na aprendizagem, objetivando o desenvolvimento de uma pedagogia ativa (estudo do meio social e natural), mediante procedimentos didáticos, novos métodos e novas teorias da aprendizagem. *Orientador e motivador de atividades integrativas entre professor-aluno e o ambiente escolar propícias à aprendizagem autônoma (aprender a aprender) e ativa, com recursos e processos diversificados, marcados, inclusive, pela ludicidade. *Orientador e estimulador do "método de projetos" e do reconhecimento das aptidões dos alunos, das soluções de problemas cotidianos equivalentes às etapas de desenvolvimento bio-psico-social da criança.

10 As teorias crítico-reprodutivistas não aparecem neste quadro pelo fato de não apresentarem uma proposta metodológica ou didático-pedagógica de intervenção educativa, e, por decorrência, para a supervisão de ensino.

<p>Não críticas</p>	<p>Pedagogia Tecnicista</p>	<p>*Técnico especializado em controlar a produtividade, racionalização, funcionalidade, operacionalização, desempenho, planejamento, objetivos, rotinas e protocolos do processo educativo escolar. *Burocrata a serviço da fiscalização do padrão (e padronização) da qualidade do ensino: rendimento escolar, desenvolvimento de técnicas e instrumentos específicos, corretor de deficiências e falhas. *Fiscalizador da aplicação das matrizes curriculares elaboradas pelos órgãos centrais e respectivos registros em documentos próprios, visando ao preparo dos alunos para atuação no mercado de trabalho. *Inspetor e zelador de hábitos, comportamentos disciplinares, condutas cívicas e patrióticas. *Promotor e/ou ordenador de aperfeiçoamento e cursos para docentes, técnicos e administradores de estabelecimentos de ensino. *Assistente técnico-burocrático a serviço dos órgãos centrais.</p>
<p>Críticas</p>	<p>Pedagogia Libertadora</p>	<p>*Educador-supervisor a serviço do ato do conhecimento; supervisor "com" e não "para" (resistência ao "supervisor-bancário"). *Incorporador das práticas escolares em contraposição ao estereótipo de sobrevigiador, de inspetor, de controlador e de agente exógeno à vida escolar e coavaliador das práticas das quais também é agente. *Defensor da educação popular e incentivador do desenvolvimento de conteúdos que valorizem o interesse e a iniciativa dos educandos (prioridade a temas relativos aos contextos vivenciados para além da experiência escolar e da educação bancária). *Promotor, articulador e motivador da relação dialógica, de convivências profissionais horizontalizadas, anti-hierarquizadas e polifônicas, em contestação às relações monológicas, verticalizadas e autoritárias. *Animador e participante de estratégias de engajamento comunitário/escolar: debates, atividades em grupos, grêmios, conselhos, associações, reconhecendo-se como recriador do mundo, em comunhão com outros, e não apenas expectador.</p>
	<p>Pedagogia Histórico- Crítica</p>	<p>*Crítico e problematizador da realidade, concebe escola-sociedade como elementos históricos e intercondicionados. *Concebe o processo educativo escolar como voltado às classes subalternas; *Reconhece as contradições presentes na dinâmica econômico-social capitalista, que se expressa na realidade escolar. *Militante do acesso/difusão (via educação escolar) dos conteúdos culturais sistematizados (para todos, em iguais condições), visando a incorporá-los e viabilizá-los em elementos operantes de transformação social (catarse). *Interlocutor da consciência crítica; contradita a supervisão utilitária, nos moldes dos organismos dominantes internacionais.</p>

	Pedagogia Histórico-Crítica	*Mediador e coordenador de momentos específicos de formação com os educadores e educandos, desenvolvendo questões teóricas e didáticas em articulação com a prática social.
--	-----------------------------	---

Fonte: Elaborado pelos autores

REFERÊNCIAS

- ABREU, H. M. Inspeção escolar: do controle à democratização do ensino. **Pós em Revista**, Belo Horizonte, n. 6, nov. 2012. Disponível em: <blog.newtonpaiva.br/pos/wp-content/uploads/.../PDF-E6-PED43.pdf>. Acesso em: 15/02/2014.
- ALMEIDA, M. D. de. Ideologia e controle: o "outro" único lado do serviço de supervisão escolar. 1980. 124 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1980.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.
- BRASIL. Presidência da República. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 20/08/13.
- BUENO, M. S. S. Caminhos e perspectivas da supervisão de ensino em território paulista na virada do milênio. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. (Org.). **Administração e supervisão escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- FEITOSA, S. C. S. **O método Paulo Freire**. 1999. Disponível em: <coralx.ufsm.br/regina/METODO_PAULO_FREIRE.doc>. Acesso em: 20/08/2013.
- FELDFEBER, M.; REDONDO, P.; THISTED, S. Os supervisores: sujeito-chave num processo de mudança? Reflexões sobre o caso argentino. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FREIRE, P. Educação: o sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues et al (org.). **Educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FUSARI, J. C. A ed. do educador em serviço: treinamento de prof. em questão. 1988. 250f. **Dissertação** (Mestrado em Ed.) - PUC-São Paulo, 1988.
- GADOTTI, M. A supervisão Escolar e a tendência tecnocrata da educação brasileira. In: GADOTTI, M. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- GHIRALDELLI JR., P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- GOMIDE, D. C. **A escola sob o dogma do mercado**: uma reflexão sobre o trabalho do supervisor de ensino neste contexto. 2012. Disponível em: <<http://www.estudosdotrabalho.org/gt1.html>>. Acesso em: 20/08/2013.
- LIMA, E. C. de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. 10. ed. Campinas: Papius, 2010. p. 69-80.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MIGUEL, M. E. B. A presença das tendências pedagógicas na educação brasileira. **Revista Educativa**, Goiânia, v.10, n. 1, p. 69-84, jan./jun. 2007.

- MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- NASCIMENTO, F. do. O pensamento pedagógico de Dermeval Saviani. In: LIMA, P. G. (Org.). **Fundamentos da educação**: recortes e discussões. Jundiaí: Paco Editorial: 2014.
- OLIVEIRA, N. H. **Atuação do pedagogo**: uma análise a partir das atas de reunião de supervisores de um inst. tecn. na década de 70. Disponível: <<http://www2.faced.ufu.br/columbe06/analises/arquivos/371NilzaHelenadeOliveira.pdf>>. Acesso: 20/03/14.
- RAPHAEL, H. S. A ação supervisora e a construção do projeto de avaliação escolar. In: MACHADO, L. M.; MAIA, G. Z. A. (Org.). **Administração e supervisão escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- SANFELICE, J. L. Formação profissional necessária para o exercício da supervisão do ensino. **Revista APASE**, São Paulo, ano 7, n. 9, p. 16-19, mai. 2008.
- SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na hist. da educação brasileira**. 2005. Disponível:<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html>. Acesso: 16/02/14.
- SAVIANI, D. Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara”. **Germinal**: Marxismo e educação em debate, Salvador, v. 5, n. 2, p. 227-239, dez.2013. Disponível: <www.portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/.../9713/7100>. Acesso: 28/05/14.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara onze teses sobre educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.
- SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção memória da educação).
- SAVIANI, D. Origem e desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica. In: Colóquio Int. Marx e Engels, 7, 2012, Campinas. **Anais...** Campinas: IFCH-Unicamp, 2012. Disponível em: <www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/.../Demerval%20Saviani.pdf>. Acesso: 28/03/14.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 1994. (Coleção educação contemporânea).
- SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. et al. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SAVIANI, D. Tendências e correntes da educação brasileira. In: MENDES, D. T.; SAVIANI, D.. **Filosofia da educação brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. p. 19-47.
- SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação**: construindo a cidadania. São Paulo: FTD, 1994.
- SILVA JR, C. A. da; RANGEL, M. (Org.). Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JR, C. A. da; RANGEL, M. (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 9. ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- SILVA, S. A. I. **Valores em educação**: o problema da compreensão e da operacionalização dos valores na prática educativa. Petrópolis: Vozes, 1986.

Submetido em Fevereiro 2019

Aceito em Maio 2019

Publicado em Setembro 2019

