
Teaching Supervision in Brazil (1950-1990): from supervising teaching work, to mediating social participation in school

Supervisão de Ensino no Brasil (1950-1990): de fiscalizadora do trabalho docente, à mediadora da participação social na escola

Received: 2023-01-11 | Accepted: 2023-02-12 | Published: 2023-03-04

Elijane dos Santos Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3874-0210>

Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP-Câmpus de Marília-SP, Brasil

E-mail: elijane.santos@unesp.br

Rosane Michelli de Castro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7383-4810>

Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP-Câmpus de Marília-SP, Brasil

E-mail: r.castro@unesp.br

Gabriel Rodrigues Serrano

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5665-5960>

Faculdade de Filosofia e Ciências – FFC/UNESP-Câmpus de Marília-SP, Brasil

E-mail: rodrigues.serrano@unesp.br

ABSTRACT

The main objective of this article is to present the results of a historical analysis of the paths of teaching supervision in Brazil, between the 1950s and 1980s. The theme “supervision of teaching”, through stages and procedures of historical research, therefore, focused on the analysis of Supervision of Teaching in Brazil, in the time and historical space in which it was inserted. The paths of Teaching Supervision from 1950 onwards were focused on, the beginnings of the orderly diffusion of understandings of teaching supervision, in the context of the adoption of the of the Brazilian-American Assistance Program for Elementary Teaching (PABAE), of reproduction of the North American designs of education in Brazil, that is, of Teaching Supervision as supervisory of teaching work. Afterwards, elements of Teaching Supervision were focused on, in the period of democratization of teaching in the 1980s and 1990s, looking at ways of mediating social participation in school spaces.

Keywords: History of Education; Teaching Supervision in Brazil; Inspection of teaching work; Participation social mediation.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo central apresentar resultados de uma análise histórica de percursos da Supervisão de ensino no Brasil, entre as décadas de 1950 e 1980. A elaboração deste artigo foi subsidiada pelas produções resultantes da pesquisa bibliográfica e pela análise das legislações educacionais que abordam a temática “supervisão de ensino”, mediante etapas e procedimentos da pesquisa histórica, portanto, voltados à análise da Supervisão de Ensino no Brasil, no tempo e espaço histórico em que esteve inserida. Foram enfocados percursos da Supervisão do Ensino a partir de 1950, primórdios de difusão ordenada dos entendimentos de supervisão de ensino, no contexto de adoção do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE), de reprodução dos desígnios norte-americanos da

educação no Brasil, ou seja, da Supervisão de Ensino como fiscalizadora do trabalho docente. Após foram enfocados elementos da Supervisão de Ensino, no período de democratização do ensino nos anos 1980 e 1990, perspectivando percursos de mediadora da participação social nos espaços escolares.

Palavras-chave: História da Educação; Supervisão de Ensino no Brasil; Fiscalização do trabalho docente; Mediação social de participação.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, foram enfocados percursos da Supervisão do Ensino a partir de 1950, primórdios de difusão ordenada dos entendimentos de supervisão de ensino. Tratou-se de um período político e econômico em que, de acordo com Silva (2010), o Brasil foi visto com grande desenvolvimento econômico, favorecendo a abertura ao capital internacional. Tal período, conforme afirmações de Romanelli (2012), especificamente até a posse de Juscelino Kubitschek de Oliveira,

[...] foi marcado por golpes e contragolpes que bem evidenciaram a luta ideológica que se travava no Brasil, em torno do rumo de seu desenvolvimento econômico. A corrente nacionalista teve de lutar incrivelmente contra as tendências da ala política que preconizava maior compromisso com o capital internacional. Juscelino Kubitschek representava a continuidade do populismo e foi eleito graças a coalizão dos dois partidos criados por Vargas, o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). O seu governo assegurou, todavia, um clima de otimismo e foi até caracterizado por uma ideologia: a do desenvolvimentismo. Com Juscelino, acentua-se a implantação da indústria pesada no Brasil, mas ganha também novas formas e entrada de capital internacional, através da implantação de filiais de multinacionais. Enquanto, no setor político, se dá continuidade ao modelo getuliano populista, no setor econômico abrem-se amplamente as portas da economia nacional ao capital estrangeiro. (ROMANELLI, 2012, p. 55).

Com o elevado crescimento da população brasileira, aconteceu um relevante acréscimo no número de matrículas nas escolas e, como elemento complicador, a aceitação de novos professores para preencher a vacância. Isso gerou uma improvisação de docentes despreparados, quanto à questão do ensino, acarretando o surgimento de cursos de formação para que a deficitária docência fosse sanada. Um exemplo presente na época foram os cursos, como os originados do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAAE) (SILVA, 2010).

Daí que, neste artigo, foram enfocados percursos da Supervisão do Ensino, a partir de 1950, primórdios de difusão ordenada dos entendimentos de supervisão de ensino, no contexto de adoção do PABAAE, de reprodução dos desígnios norte-americanos da educação no Brasil, ou seja, da Supervisão de Ensino como fiscalizadora do trabalho docente.

Após foram enfocados elementos da Supervisão de Ensino, no período de democratização do ensino nos anos 1980 e 1990, perspectivando-a como mediadora da participação social nos espaços escolares.

Trata-se de resultados de investigação histórica, quanto à abordagem da temática, “supervisão de ensino” no tempo e espaço histórico, e bibliográfico e documental quanto às fontes.

PERCURSOS DA SUPERVISÃO DE ENSINO NO BRASIL, DE REPRODUÇÃO DOS DESÍGNIOS NORTE-AMERICANOS DA EDUCAÇÃO E DE FISCALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

De acordo com Silva Jr (1984), entre os anos de 1950 e 1960, encontramos os primórdios de difusão ordenada dos entendimentos de supervisão de ensino, e isso ocorre devido aos cursos de férias, atualização pedagógica (formação pedagógica). Todos esses cursos desenvolvidos se pautavam nos desígnios do PABAE.

Esse programa, tendo como sede a cidade de Belo Horizonte-MG, pode ser compreendido como um acordo realizado pelo governo do Brasil, por meio do Ministério da Educação (MEC), juntamente com os E.U.A, e tinha como princípio fornecer suporte financeiro e técnico à educação brasileira. Conforme Castro, Lima e Moura (2018, p. 175):

O PABAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar, estabelecido entre as décadas de 1950 e 1960, com objetivo explícito de aperfeiçoar a prática pedagógica de professores em formação na Escola Normal, sendo que os melhores profissionais desse grupo seriam selecionados para cursos de Educação Elementar nos Estados Unidos.⁴ Na verdade, tratava-se de um programa que, nos moldes dos acordos econômico-políticos estabelecidos entre Brasil e Estados Unidos no período, esteve centrado mais em exigências econômicas e políticas de ambos os países que, propriamente, educacionais.

E, nesse sentido, o PABAE foi implementado no Brasil como meio de reestruturação da formação docente da Rede Primária de Ensino.

A fim de esclarecer a funcionalidade do supervisor no contexto educativo do Brasil, é viável que destaquemos três objetivos primordiais do PABAE:

1. Introduzir e demonstrar, para educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizadas na educação primária, promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa dos professores.
2. Criar e adaptar material didático e equipamento com base na análise de recursos disponíveis no Brasil, e em outros países, no campo da educação primária.
3. Selecionar professores, de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimentos da língua inglesa a fim de serem enviados aos E.U.A para cursos avançados, no campo a educação primária (ROMANELLI, 2012,p.39).

Segundo Nogueira (2005), nos objetivos primordiais presentes no documento regente do PABAE,

A supervisão brasileira é, pois, um produto da assistência técnica norte americana prestada a países da América Latina, objetivando mudança de

mentalidade para se alcançar um nível de vida mais sadio e economicamente produtivo, impedindo, dessa forma, a penetração do comunismo (NOGUEIRA, 2005, p. 39).

Nesse momento, teria ocorrido uma fragmentação de supervisão e inspeção escolares, ocasionando a compreensão da educação como meio para se transformar o ambiente social, sobrepondo as metodologias americanas às nacionais de ensino, a fim de “moldar” os docentes laicos, nos moldes da educação americana.

Entretanto, o desígnio fundamental do PABAE, na concepção técnica de supervisores de ensino, vinculado nas proposituras de progresso do ensino elementar, era o de [...] “formar as lideranças que atuariam como elementos fundamentais na reprodução das relações capitalistas no interior do sistema educacional brasileiro, garantindo assim a hegemonia norte-americana” (MEDEIROS; ROSA, 1985, p. 22).

Em suma, vale destacar que o PABAE propalou a supervisão por meio de seus cursos e refletiu, no país, os objetivos, conteúdos e metodologias norte-americanas, desconsiderando as especificidades da educação brasileira, pressupondo que o supervisor deveria ser o reproduzidor do sistema e fiscalizador do trabalho docente.

PERCURSOS DE TRANSIÇÃO DA SUPERVISÃO DE ENSINO PARA MEDIADORA DE PARTICIPAÇÃO SOCIAL NOS ESPAÇOS ESCOLARES, NAS DÉCADAS DE 1980 E 1990.

Para refletir sobre os percursos de transição da Supervisão de Ensino no Brasil, de sua função de reprodução do sistema e fiscalização do trabalho docente, para mediadora de participação social nos espaços escolares, é necessário retomarmos percursos da nossa história política que teriam fundamentado tal transição, como segue.

No período transitório do Império para a República, a maior representatividade política e econômica no Brasil foi dos cafeicultores, que coagiam os demais setores da sociedade a fim de conquistar unicamente aos seus interesses, desconsiderando, assim, os interesses da nação ainda embrionária (SILVA, 2010).

A República, então, como regime político, foi proclamada precisamente com esse objetivo, atendimento e suprimento das necessidades dos cafeicultores (FRANCO, 1998).

A Constituição Republicana de 1891, que é a base da Revolução burguesa, não pode ser caracterizada como um avanço em relação à Constituição Imperial de 1824, uma vez que tal constituição não promulgava o Ensino Elementar de modo obrigatório, apesar de se referir à vigência do ensino oficial. Previa essa legislação o cancelamento da religiosidade de Estado, o

que fora disseminado em época anterior pelo catolicismo. É por meio da Constituição de 1891 que surge a laicidade do ensino (REIS FILHO, 1995).

Nos primórdios republicanos, há a introdução da reforma da instrução pública, que foi precursora na configuração de organicidade do Ensino Primário nos moldes de grupos escolares (REIS FILHO, 1995).

Nesse momento histórico, é válido ressaltar a Reforma Benjamin Constant, ocorrida em 1890, que propunha modificações no currículo no Curso Primário, apenas para o Distrito Federal, desconsiderando as necessidades de modificações curriculares, frente às novas configurações políticas, também de outros estados da Federação (BONACINI, 1985).

A respeito da Reforma Benjamin Constant, Schelbauer (1998) afirma que ela foi decretada posteriormente à Proclamação da República, e tinha o intuito de concretizar a instrução popular no país, partindo de ideais de liberdade, laicidade e gratuidade. Tal ideal colocava à margem a responsabilização do Estado Federal, frente à obrigatoriedade do ensino.

Diante do exposto, percebe-se que o ato de se dizer livre, o grito de proclamação, não proclamou nada além de acordar com aquilo que já estava instituído, mesmo que veladamente.

O Brasil, desde a implantação da República, é uma nação federativa em que se respeita e cultiva autonomia dos Estados, como se proclamam e reconhecem as vantagens do municipalismo criador. Não se conseguiria, entretanto, esgotar, nessa fórmula, necessariamente abstrata e genérica, o dilema, sempre presente e de equilíbrio continuamente mutável entre centralização e descentralização administrativas. Mestre Oliveira Vianna em seus estudos de evolução das instituições políticas brasileiras, mostrou bem a eterna oscilação entre dois pólos da centralização mais rígida e da descentralização mais elástica que teria balizado períodos sucessivos da vida nacional. (SILVA, 1985, p. 5).

O capitalismo vigente na sociedade brasileira apresentou seu ápice, a partir do golpe militar de 1964. Devido à ingerência dos militares, se estabeleceu no Brasil um regime de base techno-burocrática, regido por um governo edificado sob os pilares do autoritarismo e da repressão, mediante de fatores ligados ao desenvolvimento e à segurança (SILVA, 2010).

O governo militar concentrou o poder no Executivo, ligado aos empenhos agrários e ao capitalismo internacional, por meio do domínio dos meios de expressão da opinião pública e do fim da atuação política, reprimindo toda forma de questionamentos que tangessem ao âmbito político e social instituído.

A Supervisão de Ensino ressaltou a prontidão e a capacitação de professores, por meio de teorias de administração e organização na vertente empresarial americana.

As concepções acerca de suas ações, as ideias a respeito de seus costumes e empenhos propendiam a afirmar o sucesso dos docentes regidos pelo sistema das técnicas edificadoras do desenvolvimento escolar e docente (CUNHA, 1985).

Desse modo, o supervisor de sistema, enquanto profissional da educação, passa a apresentar um caráter acrítico, tomando aos docentes uma percepção de escola na qual deveria ser impedido o ato de interrogar a respeito das dificuldades presentes no ambiente (ALBUQUERQUE, 1983). Daí a sua adesão aos objetivos do PABAE, mencionados.

De acordo com Freitag (1979), a Lei n.º 5540/68 (BRASIL, 1968a), que reformou o Ensino Superior, se inspirou no modelo universitário americano e foi proposta em decorrência do descontentamento dos alunos que pressionavam por vagas na universidade e que viam nos mecanismos, altamente seletivos do vestibular, uma forma de atuação dos grupos no poder, com vistas a eternizar a estrutura de desigualdade na sociedade brasileira.

Apesar de haver resquícios de Supervisão Escolar no Brasil durante o período Republicano e ela ser pautada sob os princípios da fiscalização e inspeção, tal função é legalmente reconhecida com a promulgação do Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 252/69 (BRASIL, 1969), visando que se obtivesse um avanço da qualidade de ensino nas escolas (SILVA, 2010).

Desse modo, com as habilitações instituídas pelo Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 252/69 (BRASIL, 1969), o curso de Pedagogia passou a ter como base uma formação arraigada pela racionalização e fragmentação entre a teoria e a prática, e a separação entre funções no desenvolvimento do trabalho escolar e formação do magistério (CUNHA, 1985).

Ferreira (2012) nos diz que esse Parecer CFE n.º 252/69 (BRASIL, 1969) é decorrente das necessidades de modificações em relação à duração e ao currículo dos cursos. É válido dizer aqui que, a partir de 1968, a conjuntura nacional passou a ser reorganizada para uma outra educação brasileira

A reforma universitária, que coincidiu com a edição do Ato Institucional n.º 05 exarado em 13 de dezembro de 1968, no mesmo ano, constitui um ponto de referência bastante importante para essa análise. O primeiro repercutiu intensamente na vida nacional, afetando diretamente o magistério e o setor universitário. Para ilustrar citemos algumas de suas decorrências: aposentadoria compulsória de professores; repressão de movimentos estudantis; mudança de legislação referente à representação discente; restrições à liberdade acadêmica; etc. o que veio a contribuir decisivamente para alienação da universidade, onde se supõe esteja a comunidade científica da sociedade e da política brasileira, que assim, tornou-se mais autoritária, pois fechou a possibilidade de discussão dos problemas educacionais e sociais entre os supostos detentores do poder e do saber. (FERREIRA, 2012, p. 81).

De acordo com as considerações de Saviani (2008), a função supervisora se edifica vagarosamente, alcançando o ápice de profissão, mediante do Parecer CFE n.º 252/69 (BRASIL, 1969). Segundo esse pesquisador, o Parecer é amparado pela Lei n.º 5540/68 (BRASIL, 1968a), da Reforma Universitária, que reestruturou o Curso de Pedagogia, sugerindo a especialização do

docente em uma determinada função. Por conseguinte, institui as habilitações de inspeção, supervisão, orientação e administração.

A nova estrutura do curso de Pedagogia, decorrente do Parecer CFE n.º 252/69 (BRASIL, 1969) abria, pois, claramente, a perspectiva de profissionalização da supervisão educacional na esteira da orientação educacional, cuja profissão já havia sido regulamentada, segundo Saviani (2008), por meio da Lei n.º 5564, de 21 de dezembro de 1968 (BRASIL, 1968b).

Assim sendo, a constituição do curso de Pedagogia se tornava precária, frente aos ideais propostos por meio da Lei n.º 5.540/68 (BRASIL, 1968a), que presumiam o fim do regime de cátedras, a iniciação do regime de créditos e da departamentalização das instituições escolares de nível superior.

De acordo com essa propositura, os cursos de Pedagogia deveriam dar o embasamento ao profissional da área da educação, tornando-o apto a desempenhar múltiplas funções, de acordo com as diferentes habilitações: Administração Educacional, Orientação Educacional, Supervisão Educacional, dentre outras.

Entretanto, vale ressaltar que, em relação à caracterização da ação supervisora pautada em princípios de caráter pedagógico, ao invés de caráter administrativo, o Parecer CFE n.º 252/69, mesmo diante da vacância no delineamento do perfil do supervisor escolar, evidenciou prescrições de um profissional que deveria ter como ofício qualificar, formar novos docentes e articular os conhecimentos de natureza técnica, pedagógica, política e metodológica, no que tange à escola e suas relações, e filosófica, quando abrange o desígnio da educação escolar (CUSINATO, 2007).

Vale lembrar que, nesse período, o Brasil era regido pela ditadura e, diante disso, os profissionais que atuavam em funções voltadas para a administração, principalmente na educação, tinham como atribuição essencial, como mencionado, vigiar e fiscalizar o trabalho desenvolvido na escola, de modo especial a atuação dos professores. Eis, então, o florescimento do autoritarismo e perfil fiscalizador da supervisão de ensino, o qual discutimos no tópico anterior.

A década de 1970, especificamente, foi produtiva na importação e transposições de modelos de planejamento, avaliação, administração e supervisão. Embora fosse relevante que tais modelos devessem ser abertos e flexíveis, eles eram adotados geralmente como referenciais inflexíveis e seu sucesso era pautado na austeridade científica do cumprimento de todas as etapas propostas (BUENO, 2004).

O caráter liberal da nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4.024/61 (BRASIL, 1961) cedeu lugar a uma tendência tecnicista, não só na Lei da Reforma Universitária, Lei n.º 5.540/68 (BRASIL, 1968a), como também na Lei n.º 5.692/71 (BRASIL, 1971), que regulamentou o funcionamento do ensino de 1º e 2º graus, reafirmando a ruptura na estrutura e funcionamento dos sistemas de ensino de 1º e 2º graus, com o 2º grau profissionalizante, aprofundando o caráter dualista do Sistema Público de Ensino.

Ao abordar a supervisão, a Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971) assinala a necessidade da formação e admissão de especialistas para o ensino de 1º e 2º graus em unidades escolares da rede pública e privada de ensino. Também faz menções acerca da necessidade de formação continuada (aperfeiçoamento) dos especialistas em educação e assinala que a remuneração se daria mediante a qualificação docente.

A questão da formação supervisora é retratada na Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), no artigo 33, que estabelece que “a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação [fosse] feita em Curso Superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação”.

De acordo com as determinações legais da Lei nº 5692/71 (BRASIL, 1971), era de incumbência da escola ofertar aos discentes, além das disciplinas do conjunto obrigatório mínimo, disciplinas optativas em consonância com a habilidade de cada discente. E ao supervisor escolar competia estruturar programas de ensino, reflexão e compreensão das normativas, avaliações, como conduzir a efetivação dos atributos a eles designados. Sendo assim, no contexto educativo, a escola passa a ser concebida como espaço compensatório.

A classe dominante, no início da década de 1970, propagava uma imagem de que o Brasil era um país harmonioso, sem problemas sociais ou de qualquer outro âmbito, e a não concordância com essa visão fazia com que as pessoas se tornassem opositoras ao país, verdadeiros inimigos (KUCINSKI, 1982).

No ano de 1974, o MEC visava à criação dos sistemas de supervisão, elaborando e divulgando um documento, intitulado “Supervisão do Ensino, Tentativas de Modelo e Análise de Custos”, com recomendações de procedimentos para serem desenvolvidos nos sistemas de ensino estaduais, de forma generalizada (CUSINATO, 2007).

Nesse mesmo período, a imagem idealizadora do Brasil vai se desfazendo, devido a um período de mudanças, com o surgimento de movimentos de resistência, a partir das entidades representativas e, com eles, as primeiras associações de supervisores, muitas das quais surgindo nas próprias secretarias de educação, ligadas ao Estado.

Em conjunto com a pressão política e a situação do supervisor escolar, em outubro de 1978, acontece o I Encontro Nacional de Supervisores de Educação (ENSE), com o objetivo de solicitar a melhoria e a expansão da Supervisão Educacional no Brasil.

De acordo com Medeiros e Rosa (1985), “[...] o movimento de organização dos supervisores representado nos ENSEs constitui a resposta coletiva dada ao Estado burocrático militar que visava atrelar essa categoria às suas diretrizes.” No trabalho desenvolvido pelas pesquisadoras, é apresentado um quadro de resumos de trabalhos analisados sobre a temática, com os temas centrais de cada encontro de supervisores, no período abrangido por sua pesquisa. No I ENSE, em 1978, o tema central abordado foi a Supervisão Educacional no Sistema Brasileiro.

No ano de 1979, no II ENSE, o tema central foi a função supervisora no contexto brasileiro e, de acordo com Medeiros e Rosa (1985), essa proposição de tema deveu-se ao momento político vivido pelo Brasil na época, uma vez que o país estava na mudança do governo Geisel para o governo Figueiredo, trazendo a revogação do AI-5.¹

Em 1980, na edição do III ENSE, o tema central foi o supervisor – um educador, marcando a luta pela recuperação do espaço pedagógico. O IV ENSE, realizado no ano de 1981, possuiu como tema a supervisão – *práxis* educativa (MEDEIROS; ROSA, 1985).

O V ENSE, que ocorreu em 1982, abordou o supervisor no projeto pedagógico dos educadores e educandos. Medeiros e Rosa (1985) afirmaram que os estudos que deram suporte a essa proposta acabaram ocasionando uma reflexão sobre o envolvimento do supervisor na construção de um projeto voltado para a escola, como um espaço que visasse o saber universal.

O VI ENSE, realizado em 1983, tinha como tema central repensar a Supervisão Educacional para uma ação educativo-democrática, cujo objetivo era propor alternativas que visassem orientar a prática do supervisor, em uma perspectiva democrática (MEDEIROS; ROSA, 1985).

Por fim, o VII ENSE teve como tema central a supervisão educacional no contexto da política educacional brasileira, a partir da prática real de ação supervisora.

De acordo com Cusinato (2007), a prática educativa foi alvo de muitas discussões e estudos nos encontros dos ENSEs. Essa prática deveria voltar-se para o autêntico atendimento das necessidades da população, por meio de um compromisso político dos docentes com os problemas e aflições do povo brasileiro.

Sendo assim, essa questão foi objeto de estudos e reflexões no encontro das associações em Brasília, no ano de 1979 (SAEZ, 2008, p. 64). Além da luta pela regulamentação do exercício da profissão docente, exigia-se da categoria uma denominação única.

A nomenclatura escolhida para que a tentativa de regulamentação se tornasse vigente foi “Supervisor Educacional”, que foi incorporado ao Projeto de Lei nº 1.761/79 (BRASIL, 1979), da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT e da Lei Complementar nº 40/80 (BRASIL, 1980), do Senado Federal, que regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional.

¹ O Ato Institucional nº 5, conhecido usualmente como AI-5, foi um decreto emitido pela Ditadura Militar durante o governo de Artur da Costa e Silva no dia 13 de dezembro de 1968. O AI-5 é entendido como o marco que inaugurou o período mais sombrio da ditadura e que concluiu uma transição que instaurou de fato um período ditatorial no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi possível apresentar, a Supervisão do Ensino no Brasil, a partir de 1950, nos primórdios de difusão ordenada sobre seu conceito e função na nossa educação, teria se alinhado à uma ideia de educação republicana brasileira de acriticidade e reprodutora de um ideal de sociedade voltada para o atendimento de demandas de parcelas da sociedade brasileira, o que encontrou eco com a adoção do PABAEE, de reprodução dos desígnios norte-americanos da educação no Brasil, ou seja, da Supervisão de Ensino como fiscalizadora do trabalho docente.

Os tentáculos da democracia e participação conseguiram vislumbrar possibilidades de trilhar algum percurso no âmbito educacional, a partir da década de 1980, com a abertura política no Brasil, ainda que fosse mantido um cenário econômico de grandes dificuldades, ou seja, a condição socioeconômica dificultava a vida do povo brasileiro. Portanto, mesmo com inflação alta e o desemprego presentes no cenário econômico desse período, esse foi um período da luta pela redemocratização da sociedade brasileira (SILVA, 2010). E, acoplada a essa circunstância, a propositura de uma educação também com participação social era tida como elemento primordial na agenda para uma revisão (AREDES, 2002).

A reorganização dos movimentos sociais encontrou nas lutas pela democratização da sociedade uma fresta para sua ampliação. E com isso, surgiram relevantes entidades e instituições que tiveram uma função proeminente no âmbito educacional, como Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED, 1978), Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES, 1981), Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação (CNTE, 1980), além de periódicos e revistas como Educação & Sociedade (1979) e a ANDE (1980).

O quadro educacional da época foi assinalado por elevados índices de analfabetismo, reprovação e exclusão escolar, o que demandava, então, um novo direcionamento na política educacional (FERREIRA, 2012).

Pelas trajetórias da Supervisão do Ensino no Brasil, entre 1950 e 1990, é possível afirmarmos, ao encontro das afirmações de Rangel (2010) que, em relação à regulamentação do exercício da supervisão, ainda que foram traçados percursos para a sua configuração como mediadora da participação social nos espaços escolares, é necessário que surja e seja incorporada ao Sistema Educacional em geral, uma nova compreensão de educação que permita tal configuração da Supervisão de Ensino.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A Supervisão Educacional no Estado de São Paulo o ideal e a realidade. In: DANTOLLA, Arlete (Org.). **Supervisão e Currículo**. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1983.

BONACINI, I. L. **O papel crítico do supervisor educacional na desmistificação do ensino e democratização da educação.** 1985. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

BRASIL, Senado Federal. **Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. São Paulo: SE/CENP. 1968a.

BRASIL, **Lei 5564, de 21 de dezembro de 1968.** Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. 1968b

BRASIL, Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252/1969.** Fixa os mínimos de conteúdo e direção a serem observados na organização do curso de Pedagogia, 1969b. (Documento, n. 100) 1969.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: SE/CENP. 1961

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 20 jan. 2023. 1979.

BRASIL, Senado Federal **Projeto de Lei nº 1.761/79**), da Consolidação das Leis do Trabalho, 1979.

BRASIL, Senado Federal **Lei Complementar nº 40/80** Regulamenta o exercício da profissão de Supervisor Educacional 1980.

BUENO, M. S. S. O Banco Mundial e modelos de gestão educativa para a América Latina. In: **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas.** v. 34 n.122, São Paulo: maio/ago. 2004

CASTRO, R. M. de; LIMA, E. A. de.; Espaços e tempos dos Jardins da Infância, segundo o manual de ensino *O que é Jardim da Infância* (1963). **Notandum**, Ano XXI, n.47 mai.-ago. 2018 – CEMOrOC-FEUSP / IJI-Universidade do Porto DOI: <https://doi.org/10.4025/notandum.47.11>.

CUNHA, L. A & GÓES, M. **O golpe na educação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1985

CUSINATO, M. N. C. **O novo perfil do supervisor de ensino: um ideal a atingir.** 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, 2007.

FERREIRA, N. S. C. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica.** 16 ed. Petrópolis Ed. vozes 2012.

FRANCO, M.S.C. **Homens livres na ordem escravocrata.** 2a.ed. São Paulo:1998. Ed. UNESP. 1998.

FREITAG, B. Política educacional: uma retrospectiva histórica. In: **Escola, Estado e Sociedade.** 3, ed. São Paulo: Cortez & Moraes, p. 43-69. 1979.

- KUCINSKI, B. **Abertura, a História de uma crise.** São Paulo: Brasil Debates, 1982.
- MEDEIROS; ROSA, **Supervisão Educacional:** Possibilidades e limites. São Paulo, Cortez Editora, 1985.
- NOGUEIRA, M. G. **Supervisão Educacional:** a questão política, 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005.
- REIS FILHO, C. **A educação e a ilusão liberal.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1981 (2a ed.: Campinas: Autores Associados, 1995).
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930-1973).** 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- SAEZ, A. B. **O perfil profissional do supervisor de ensino.** 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Metodista de São Paulo. SP, 2008
- 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.** São Paulo: Cortez Editora, 2008.
- SCHELBAUER, A.R. A constituição do método de ensino intuitivo na província de São Paulo (1870 – 1889). Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2003.
- SILVA, J. D. **A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático da escola pública,** 390f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.
- SILVA, N. S. F. C.da. O papel do supervisor no atual contexto brasileiro. **Cadernos CEDES,** n. 7, 1985.
- SILVA JR, C. A. **Supervisão da educação:** do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. 149 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1984.