

CAMINHOS HISTÓRICOS DO ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Marilia Beatriz Ferreira Abdulmassih¹
Universidade Federal do Piauí – UFPI

RESUMO

Este trabalho apresenta algumas considerações sobre a formação dada aos especialistas em educação, com o levantamento de aspectos atinentes à prática e ao desempenho da função. Por meio de uma contextualização histórica, procuramos reconstruir a trajetória e o surgimento do serviço de supervisão educacional no contexto escolar, com base nas legislações e normas que regulamentam o exercício da função, bem como na formação dada a esse profissional nos cursos de pedagogia. Para analisar a problemática do especialista em educação, é necessário situá-lo no devir histórico e explicar que as relações econômicas, sociais e políticas intervêm e determinam a sua natureza. Sendo assim, tencionamos compreender a história em conformidade às políticas educacionais que orientam a formação e o trabalho desse sujeito. Nesse sentido, os estudos propuseram momentos em que a prática individual e coletiva contribui significativamente com a autoformação e autoavaliação, a valorização do processo de formação do supervisor educacional, em que se sobressaem as experiências docentes no processo de formação em serviço, no tocante à transformação do processo educativo. Sob o viés da formação continuada, a pesquisa se desenvolveu com propostas de melhorias na articulação rotineira e diária da sala de aula, ao proporcionar a releitura de situações complexas e da resolução dos problemas decorrentes da prática educativa.

Palavras-chave: Especialista em Educação; Supervisão Educacional; Políticas Educacionais.

HISTORICAL PATHS OF THE EDUCATIONAL SPECIALIST: SOME CONSIDERATIONS

ABSTRACT

This paper presents some considerations on the training given to education specialists, with a survey of aspects related to the practice and performance of the function. Through a historical contextualization, we seek to reconstruct the trajectory and emergence of educational supervision service in the school context, based on the laws and standards that regulate the exercise of the function, as well as on the training given to this professional in pedagogy courses. To analyze the problem of the education specialist, it is necessary to situate him/her in the historical development and explain that economic, social and political relations intervene and determine his/her nature. Therefore, we intend to understand history in accordance with the educational policies that guide the training and work of this subject. In this sense, the studies proposed moments in which individual and collective practice contribute significantly to self-training and self-assessment, the valorization of the educational supervisor's training process, in which teaching experiences in the in-service training process stand out, regarding the transformation of the educational process. Under the bias

¹ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestre em Educação e graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (UNIUBE). Professora Adjunta da UFPI-CPCE. Endereço para correspondência: BR 135, km 3, bairro Planalto Horizonte, Bom Jesus, PI, Brasil. CEP: 64900-000. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-4196-7889>. E-mail: mariliaabdulmassih@ufpi.edu.br.

of continuing education, the research was developed with proposals for improvements in the routine and daily articulation of the classroom, by providing a reinterpretation of complex situations and the resolution of problems arising from educational practice.

Keywords: Education Specialist. Educational Supervision. Educational Policies.

TRAYECTORIA HISTÓRICA DEL ESPECIALISTA EN EDUCACIÓN: ALGUNAS CONSIDERACIONES

RESUMEN

En este trabajo se presentan algunas consideraciones sobre la formación brindada a los especialistas en educación, con un relevamiento de aspectos relacionados con la práctica y el desempeño de la función. A través de una contextualización histórica, buscamos reconstruir la trayectoria y surgimiento del servicio de supervisión educativa en el contexto escolar, a partir de las leyes y normas que regulan el ejercicio de la función, así como de la formación brindada a este profesional en los cursos de pedagogía. Para analizar la problemática del especialista en educación, es necesario situarlo en el devenir histórico y explicar que las relaciones económicas, sociales y políticas intervienen y determinan su naturaleza. Por lo tanto, pretendemos comprender la historia de acuerdo con las políticas educativas que orientan la formación y el trabajo de este sujeto. En este sentido, los estudios propusieron momentos en que la práctica individual y colectiva contribuye significativamente a la autoformación y autoevaluación, a la valorización del proceso de formación del supervisor educativo, en el que se destacan las experiencias docentes en el proceso de formación en servicio, en lo que respecta a la transformación del proceso educativo. Bajo el sesgo de la formación continua, la investigación se desarrolló con propuestas de mejoras en la articulación cotidiana y cotidiana del aula, al proporcionar una reinterpretación de situaciones complejas y la resolución de problemas derivados de la práctica educativa.

Palabras clave: Especialista en Educación; Supervisión Educativa; Políticas Educativas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A investigação sobre as origens e antecedentes da supervisão escolar nos levam a diversas fontes que nos permitem construir uma explicação de quando, como, por que e para que foi concebido o especialista em educação no Brasil. Aqui, entretanto, faremos um recorte específico com a análise da legislação que regulamentou o exercício da profissão e sua contextualização histórica. Nesse sentido, a abordagem de Gramsci (1978) acerca dos movimentos orgânicos e conjunturais nos permite captar o processo histórico em sua unidade dinâmica e contraditória².

Diante disso, pretendemos entender as contradições internas da estrutura

² Gramsci (1978) considera que, na análise da estrutura, é necessário distinguir os movimentos orgânicos, relativamente permanentes, e os conjunturais, ocasionais, imediatos e quase acidentais. No estudo de determinado período histórico, quando verificamos uma crise de certa extensão, a estrutura é atingida por contradições insanáveis que, no entanto, serão objeto de um empenho especial das forças interessadas na conservação da estrutura, no sentido de resolver as contradições. Tal empenho ocasiona a organização de forças antagônicas que visam mostrar condições para a instauração de uma nova estrutura.

social dos diferentes períodos históricos e estudar as oscilações, o que nos permitirá reconstruir as relações entre estrutura e superestrutura de uma parte; e entre os desenvolvimentos do movimento orgânico e de conjunto da estrutura sob outra perspectiva.

Por compreendermos a história como um processo, o movimento contínuo necessita ser reconstruído pelo historiador, devido a rupturas e discontinuidades, sem ser uma mera somatória de fatos. A transformação do homem e de sua história ocorre a partir das necessidades materiais, e as ideias, enquanto produtos da existência humanos, expressam as relações e atividades reais estabelecidas na produção da própria existência; logo, as ideias representam o que é realizado pelo ser humano, seu modo de viver e de se relacionar com os outros no mundo para expressar suas necessidades. A “realidade é um dado objetivo (constante e durável) e também subjetivo (por isso dinâmico), na medida em que o sujeito é parte constituinte do ser social” (Kosik, 1995, p. 48).

Sociedade e realidade são dinâmicas e concretamente definidas, em que a história se constitui em um processo dinâmico e transformador, na medida em que se torna “o eixo da explicação e compreensão científicas e tem na ação uma das principais categorias epistemológicas” (Fazenda, 1999, p. 106). Nesse ínterim, a relação entre sujeito e objeto é interativa, de influência mútua, ao ser realizada de forma concreta e consciente. A ideia de totalidade concreta possibilita a compreensão profunda de cada campo do real, na qual objeto e sujeito são percebidos na sua dinâmica diacrônica e sincrônica.

A SUPERVISÃO EDUCACIONAL E O ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO

Para analisar a problemática do especialista em educação, é necessário situá-lo no devir histórico e explicar que as relações econômicas, sociais e políticas intervêm e determinam a sua natureza. Sendo assim, procuramos compreender a história com base nas políticas educacionais que orientam a formação e o trabalho desse profissional. Como afirma Kosik (1995, p. 25), “os fenômenos não são

percebidos isoladamente, mas são vistos no horizonte de um todo que o circunda”.

A razão do aparecimento de uma profissão específica como o especialista em educação não ocorreu de modo espontâneo, pois obedeceu às condições sócio-históricas em estreita conexão com os valores da sociedade onde se originou esse “fenômeno”. O objeto estudado faz parte do todo e sintetiza a realidade desse profissional, ao ser condicionado pelo objeto em particular. Cumpre afirmar que, no estudo acerca desse profissional, torna-se impossível separá-lo da origem de consolidação do curso de pedagogia.

Nessa conjuntura, a década de 1930 esteve marcada por intensas reformas, a exemplo da implantação do curso de pedagogia pelo Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939, que organizou a Faculdade de Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil. Tal aparato legislativo instituiu o “padrão federal” adotado como modelo para os currículos básicos de todos os cursos superiores no país, cujo duplo objetivo era formar bacharéis e licenciados para as áreas específicas e o setor pedagógico, respectivamente, no esquema 3+1³. Assim, o licenciado em pedagogia deveria fazer o curso de didática para o habilitar na docência das disciplinas específicas do curso normal, como também formava o “técnico em educação”, equivalente ao especialista em educação da atualidade (Brasil, 1939).

O curso de pedagogia⁴ surgiu durante o regime autoritário conhecido como Estado Novo, caracterizado por uma ideologia antiliberal e antidemocrática marcada pela política de corte fascista que pretendia eliminar as forças de resistência no país (Brzezinski, 1996). A partir de 1945, iniciou-se a fase de redemocratização do Brasil, com a pressão interna dos militares que contou com o apoio das camadas médias e de facções da classe dominante, ligadas ao capital norte-americano. Ademais, os Estados Unidos da América (EUA) contribuíram para impulsionar a reorganização liberal democrática, ao implantarem um regime que tentou acompanhar as exigências do governo americano após a Segunda Guerra

³ Os alunos que concluíam os cursos ordinários de três anos das chamadas seções fundamentais (filosofia, ciências, letras e pedagogia) obtinham o título de bacharel, e o bacharel que cursasse didática recebia o diploma de licenciado.

⁴ Consequentemente, o curso de pedagogia foi estruturado para atender à política nacional que procurava o disciplinamento social e os interesses centralizadores próprios da ditadura de Vargas, em uma organização acadêmica análoga ao bacharelado.

Mundial (SGM) e a queda dos regimes totalitários.

Durante a década de 1950, o Brasil e o restante da América Latina iniciaram um longo processo de submissão aos interesses norte-americanos e tentaram se adequar à expansão do grande capital estrangeiro – nesse caso, a industrialização e a modernização dos países compunham o lema dos governos “democráticos”. Representada pelos empresários, a burguesia nacional era a maior defensora da industrialização, juntamente com a classe média e a frágil esquerda, que acreditavam em tal necessidade.

Após a SGM, o governo dos EUA iniciou um extenso programa de assistência técnica aos “países subdesenvolvidos”, principalmente àqueles situados na América Latina. Vale ressaltar que os acordos bilaterais assinados entre os EUA e o Brasil foram homologados pelo Congresso Brasileiro apenas em 1959 – o acordo do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE), firmado em 1957, tinha término previsto para 1964.

Quando o Pabae foi instaurado no Brasil, especificamente no Instituto de Educação de Belo Horizonte, Minas Gerais (MG), em 1957, foi observado um sistema articulado de supervisão nas escolas primárias. Portanto, não se pode salientar que, no referido estado, o PABAE tinha sido fator preponderante para institucionalizar a função de supervisor.

Igualmente, o referido programa instituiu tal atividade nos estados de Goiás e São Paulo. À época, a supervisão era gestada no âmbito das reformas escolanovistas de Campos e tinha a escola como eixo de suas atividades. Esperava-se, pois, “que as supervisoras atuassem sobre o trabalho do professor nas escolas” (Peixoto, 1993 *apud* Rangel, 2001, p. 40).

Em 1958, 14 professores⁵ foram enviados à Universidade de Bloomington, estado de Indiana (EUA), para se especializarem e, posteriormente, fundarem os cursos de formação de supervisores em Belo Horizonte, os quais foram

⁵ Foram enviados os seguintes professores: Magdala Bacha, de linguagem; Rizza Araújo Porto de aritmética; Welligton Armanelle, de ciências; Maria Inolita Peixoto, de estudos sociais; Marina Couto, de currículos e supervisão; Nazira Feres Abi-Saber, do pré-primário; Nelson Hortman, de audiovisual; Teresinha Nardelle, da 5ª série; Maria de Passos, da 4ª série; Beatriz Costa, da 3ª série; e Terezinha Casassanta, da 1ª série.

disseminados por todo o Brasil por intermédio dos educadores treinados na capital mineira e nos EUA. Antes mesmo irem àquele país, os docentes assumiram compromissos com o futuro trabalho no plano-piloto. Para Tavares (1980, p. 10 *apud* Rangel, 2001, p. 73), o PABAAE influenciou a educação brasileira e incutiu a “‘ideologia democrática’ junto às gerações jovens e passando aos brasileiros a percepção do amigo americano, por meio da ajuda prestada pelos Estados Unidos”.

Torna-se pertinente destacar os três objetivos básicos definidos para o PABAAE, por esclarecerem a realidade concreta da existência do supervisor no contexto educacional brasileiro em suas origens:

- 1º. introduzir e demonstrar, para os educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizadas na educação primária promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa dos professores;
- 2º. criar e adaptar material didático e equipamento com base na análise de recursos disponíveis no Brasil, e em outros países, no campo da educação primária;
- 3º. selecionar professores de competência profissional, eficácia no trabalho e conhecimentos da língua inglesa a fim de serem enviados os Estados Unidos para cursos avançados, no campo da educação primária (Tavares, 1980, p. 44).

Com a expansão das matrículas nos ensinos primário e secundário, havia a necessidade de mudar o modelo inadequado de educação superior, sob o viés qualitativo e quantitativo. Algumas tentativas de reformulação foram implementadas pela Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961), conhecida como a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); porém, não se evidenciou o posicionamento sobre a formação dos especialistas em educação requeridos pelo sistema educacional. Apenas no Artigo 52, observamos uma breve referência com a previsão da formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário por meio do ensino normal (*idem*).

Durante mais de duas décadas, o curso de pedagogia permaneceu com o esquema 3+1, algo reforçado pelo Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 251, decorrente dos postulados da Lei n. 4.024, voltada à qualificação dos serviços educacionais (Brasil, 1962, 1961). Tal parecer regulamentou o currículo mínimo dos

pedagogos, mas com certa ambiguidade, por ter adotado uma postura conciliatória: para a continuidade do curso, deveria haver conteúdo próprio e, como não apresentava conteúdos específicos, precisava ser extinto; porém, ao mesmo tempo, o conteúdo foi supervalorizado, o que protegeu de fato a existência do curso. O relator do parecer, conselheiro Valmir Chagas, considerou a experiência de países desenvolvidos para elevar o nível de formação docente por meio da pós-graduação nas instituições de ensino superior.

Aliás, a LDBEN enfatizava os institutos de educação para formar professores à escola normal “dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras” (Brasil, 1961, Art. 59, parágrafo único). Com a determinação do currículo mínimo do curso de pedagogia previsto no Parecer CFE n. 251 (Brasil, 1962), visava-se manter uma unidade de conteúdos básicos como critério para transferências de alunos em todo o território nacional. Todavia, os educadores do país foram contra a legislação por relegar as características próprias de cada região.

Por um lado, a LDBEN não cogitou a formação de especialistas na graduação e, no Artigo 42, se limitou a prever os cursos para professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário. Enquanto isso, no Artigo 52, prescreveu que os diretores de escolas de Segundo Grau deveriam ser “educadores qualificados” (Brasil, 1961). Convém salientar que os cursos de administração escolar e outros criados em 1946, em nível pós-normal, foram incorporados ao curso de pedagogia com a nuance de curta duração.

Por outro lado, a LDBEN classificou o orientador educacional em dois tipos: orientador de educação de ensino primário, com formação de nível colegial ou pós-normal, obtida por meio de curso especial em instituições de educação e com acesso aos diplomas em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação com estágio mínimo de três anos no magistério primário; e orientador de educação de ensino médio com formação em “curso especial”, à qual teriam acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em educação física e os inspetores federais de ensino com estágio

mínimo de três anos no magistério (Brasil, 1961, Arts. 63 e 64).

Notamos que a Lei n. 4.024 visava à formação de recursos humanos para atuarem na área de educação, mas ficou defasada historicamente no cenário brasileiro, sem acompanhar a realidade educacional. Tanto os setores críticos e progressistas da sociedade civil como o próprio governo entendiam a necessidade de uma reforma dos cursos universitários, em consonância às novas exigências da sociedade. Com isso, o Artigo 4º do Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966, determinou que as faculdades de filosofia, ciências e letras das universidades fossem transformadas, e o Artigo 3º estabeleceu que as universidades federais deveriam oferecer cursos de formação de professores para ensino de segundo grau e de especialistas em educação, sem especificar as especialidades (Brasil, 1966).

Em 28 de fevereiro de 1967, o Artigo 4º do Decreto n. 252 explicitou que a formação pedagógica dos especialistas em educação e dos professores deveria ser ministrada em unidades de ensino profissional e de pesquisa aplicada, mas sem enfatizar as normas que norteariam a implantação dos departamentos na nova estrutura universitária (Brasil, 1967).

Nesse contexto, a *United States Agency International for Development* (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID)⁶ teve um papel essencial na implantação das reformas educacionais, dado que os decretos citados fizeram parte de uma política de doutrinação e alinhamento aos interesses norte-americanos desenvolvida durante a ditadura militar. Então, nosso país perpassou a década de 1960 com lutas políticas e sociais que envolviam estudantes universitários, secundaristas, professores, trabalhadores urbanos e rurais, militares subalternos, entre outros. Naquela conjuntura, as elites brasileiras não duvidaram em apoiar todas as medidas autoritárias que garantiram a continuidade do sistema capitalista.

A reforma universitária era uma bandeira de luta dos movimentos estudantis,

⁶ O governo firmou acordos que envolviam o Ministério de Educação e Cultura (MEC) e a USAID, com o intuito de assessorar técnica e financeiramente o setor educacional brasileiro.

professores e dirigentes universitários desde início dos anos 1960⁷, mas a ditadura forneceu uma conotação diferente do que era esperado. Na verdade, tal modelo foi marcado pela intenção de preparar técnicos e mão de obra qualificada para atuar no mercado de trabalho e atender ao apelo desenvolvimentista. Diante dos supostos requerimentos do capitalismo brasileiro, o governo deveria investir na educação conforme o ideário tecnicista, ao implantar uma política de desenvolvimento de recursos humanos subsidiada por aportes teóricos dos ideais de capital humano⁸ e modernização.

Com a reforma universitária, constatamos o terceiro momento de reestruturação do curso de pedagogia. Nesse ínterim, o Artigo 30 da Lei n. 5.540 (Brasil, 1968) estabeleceu que:

[...] a formação dos professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares faz-se em nível superior.

A lei supramencionada previa três ordens de habilitação: a) “as especialidades” regulamentadas em lei, sujeitas ao currículo e com duração mínima fixada pelo CFE; b) outras especialidades consideradas necessárias pelo conselho para o desenvolvimento nacional (art. 260); e c) universidades e estabelecimentos isolados que ofereciam cursos “para atender às experiências de sua programação específica e fazer face às peculiaridades do mercado de trabalho regional” (Brasil, 1968, Arts. 26, 260 e 18).

Mesmo com as especificações legislativas, o Artigo 16 do Decreto-Lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969 (Brasil, 1969a), preconizou que:

[...] enquanto não houver em número bastante, os professores e especialistas a que se refere o Artigo 30 da Lei n. 5.540, a habilitação para as respectivas funções, será feita mediante exame de suficiência,

⁷ O movimento defendia a necessidade de conferir autonomia financeira e administrativa, extinguir a cátedra vitalícia e incentivar a participação estudantil na administração das universidades.

⁸ Teoria que defende o investimento nas pessoas, com vistas ao desenvolvimento das capacidades humanas e sua ulterior utilização produtiva. O norte-americano Theodore Schultz ganhou o Prêmio Nobel da Economia em 1968, por ter defendido tais pressupostos.

realizado em instituições oficiais de ensino superior indicadas pelo Conselho Federal de Educação⁹.

Outrossim, a reforma universitária determinou os currículos mínimos dos cursos de pedagogia, os quais eram permeados por um ciclo de caráter comum, formado por um bloco de conteúdos necessários à formação genérica; e outro diversificado, com especializações e direcionado a habilitações específicas¹⁰. Por meio do Parecer CFE n. 252 (Brasil, 1969b)¹¹ foram adotadas as diretrizes dos cursos de pedagogia e a respectiva duração¹², o que aboliu o esquema 3+1 e instituiu que, após os estudos de pedagogia, o título obtido seria de licenciado, e ainda esclareceu que, em quaisquer habilitações cursadas, os habilitados teriam o direito de serem profissionais do ensino normal, a exemplo da disciplina de didática no ciclo comum, devido a um suporte teórico/prático elevado no desempenho desses profissionais.

O Parecer CFE n. 632 (Brasil, 1969c) instituiu que a formação do educador deveria acontecer em três planos: o das ciências básicas do homem, como fundamentação geral dos estudos científicos da educação; o das ciências humanas aplicadas ao conhecimento do processo educativo e, conseqüentemente, qualificadas como tal; e o da elaboração dos métodos e técnicas educacionais (Sucupira, [s.d.] *apud* Brzezinski, 1996). Nesses termos, o especialista em educação poderia exercer o magistério na escola primária (desde o início do curso de pedagogia), atividades inerentes a cada especialidade (habilitação) e magistério do ensino normal; por conseguinte, a supervisão educacional brasileira é um produto da assistência técnica norte-americana prestada aos países da América Latina, com

⁹ A implantação desse instrumento legal não estava em um acordo total com a realidade do sistema educacional brasileiro, dado que as regiões mais pobres não contavam com o número de profissionais de educação necessários para atender à demanda do sistema. Por isso, foram necessárias normas complementares para preencher as vagas dos cargos de professores especialistas, em caso de inexistência de profissionais diplomados, por meio do exame de suficiência na especialização de administrador escolar. Devido à complexidade relativa às lacunas a serem preenchidas por profissionais formados, foram exigidas normas complementares para autorizar os professores sem habilitação específica a dirigirem os estabelecimentos de ensino, por exemplo.

¹⁰ O número de habilitações foi fixado em duas, no mínimo, em que o graduado poderia voltar aos estudos para ter outra habilitação, mediante o aproveitamento de estudos anteriores.

¹¹ Esse parecer foi desdobrado em quatro partes: 1) recuperar a história do curso de pedagogia; 2) regulamentar o curso, em observância à promulgação da LDBEN (Brasil, 1961); 3) descrever os artigos da Lei n. 5.540 (Brasil, 1968), que prescreveram a formação de professores e especialistas; 4) e discorrer sobre a “filosofia” da nova regulamentação, como indicar as disciplinas das partes comum e diversificada.

¹² O parecer fixou 1.100 horas para a licenciatura curta e 2.200 horas para a graduação plena, entre um ano e meio a quatro anos e de três a sete anos, respectivamente.

vistas a modificar a mentalidade para alcançar um nível de vida saudável e economicamente produtivo, o que impediria a entrada do comunismo.

Diante do exposto, podemos afirmar que, deliberada e intencionalmente, o supervisor educacional se inseriu ao contexto educacional brasileiro com uma formação intencional, por razões prioritariamente políticas e econômicas. Segundo Soares (1998) a experiência em magistério para os habilitados em orientação educacional e supervisão e administração escolar foi definida apenas em 1972, com o Parecer CFE n. 867, no qual é informado que a experiência em magistério anterior ao ingresso no curso ou à obtenção do diploma não poderia ser inferior a um ano para a habilitação em orientação educacional; e a um semestre letivo para as demais habilitações (Brasil, 1972).

O ideário que orientou a reforma se fundamentou na pedagogia tecnicista de origem funcionalista positivista, cujo objetivo político se embasava na capacitação e no treinamento de especialistas e profissionais de educação, para atender às demandas do setor produtivo capitalista. Assim, acentuou-se a divisão do trabalho escolar, ao fragmentar as tarefas dos profissionais na escola, de acordo com o modelo taylorista implantado nas fábricas.

Por um lado, o taylorismo¹³ como ideologia visava dar autonomia à técnica, ao apresentar o parcelamento do trabalho e a limitação do consumo das massas nos quadros da reprodução simples do trabalho, como categorias a-históricas e inerentes à natureza humana. Por outro lado, a imposição do modelo tecnicista contribuiu para desintegrar o trabalho pedagógico e aprofundou os embates entre

¹³ “O termo taylorismo pode ser definido como a soma total daquelas relações de produção internas ao processo de trabalho que tendem a acelerar a conclusão do ciclo mecânico dos movimentos no trabalho e preencher as brechas no processo do trabalho. Essas relações são expressas num princípio geral de organização que reduz o grau de autonomia dos trabalhadores e os coloca sob uma permanente vigilância e controle no cumprimento das normas imputadas. Já o fordismo, enquanto processo de trabalho organizado a partir de uma linha de montagem, deve ser entendido como o desenvolvimento da proposta taylorista. O fordismo abraça os princípios do taylorismo e os coloca mais efetivamente em prática, para obter uma intensificação ainda maior no trabalho. Ford, mediante a introdução da linha de montagem, leva a cabo um desenvolvimento criador de Taylor que o conduz, do ponto de vista do capital, a uma espécie de perfeição. O fordismo trata de fixar o trabalhador num determinado posto trabalho com as ferramentas especializadas para execução dos diferentes tipos de trabalho e transporta, através da esteira, o objeto de trabalho em suas diferentes etapas de acabamento, até sua conformação como mercadoria. Dessa forma, o fordismo desenvolveu ainda mais a mecanização do trabalho, incrementou a intensidade do trabalho, radicalizou a separação entre trabalho manual e trabalho mental, submeteu rigorosamente os trabalhadores à lei de acumulação e transformou o progresso científico em instrumento de poder a serviço da expansão uniforme do valor” (Moraes Neto, 1989 *apud* Souza, 2002, p. 75).

os especialistas e docentes nos estabelecimentos educacionais. Isso se deve ao fato de os especialistas em educação não terem uma formação apropriada e desempenharem funções supervalorizadas na hierarquia escolar e, ainda, as remunerações destes eram superiores às dos professores, fato que propiciou ações de caráter corporativo entre os especialistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desde a implantação da figura do especialista em educação se fragmentaram a formação inicial dos educadores e o trabalho educativo nas escolas. Com um modelo pedagógico em habilitações, o curso de pedagogia contribuiu sobremaneira para suprimir, da formação do educador, o caráter totalizador da ação educativa, dado que a formação do professor e do especialista recebia um tratamento diferenciado que distanciava este último da função docente.

Nesse contexto, Araújo e Prado (2022), destacam que a ausência de condições adequadas ao trabalho, como carga horária compatível e infraestrutura, e a precarização das condições de trabalho, incidiam diretamente sobre a qualidade da formação docente e a atuação do especialista em educação.

Assim, o especialista em educação, com um saber limitado, passou a ser um dos sujeitos determinantes no contexto das políticas de caráter centralizadoras e totalitárias, pois operacionalizava a ideologia dominante nas instituições, especialmente por meio dos currículos, consequência também da Lei n. 5.692 (Brasil, 1971).

Com efeito, a referida lei profissionalizante, segundo Medeiros (1987) objetivava preparar a mão de obra para trabalhar na máquina estatal e no mercado, bem como especializar o trabalhador para atender às demandas da iniciativa privada, sobretudo as multinacionais aglutinadas no país durante a década de 1970. Nesse sentido determinou, no Artigo, 33 que “a formação de administradores, planejadores, inspetores, supervisores e demais especialistas em educação será feita em curso superior de graduação com duração plena ou curta, ou de pós-graduação”. Isso reforçou os pressupostos da Lei n. 5.540 (Brasil, 1968), no que

concerne à formação do especialista em educação, por ter determinado a obrigatoriedade da presença desse profissional nos estabelecimentos de ensino e garantido a perpetuação da ideologia dominante¹⁴.

Em resposta aos interesses econômicos da época, a política educativa foi inserida em tal contexto e na segurança nacional, e o especialista em educação passou a promover as condições necessárias para implantar o controle do ensino nos diversos setores do sistema educacional.

Assim, a pretendida neutralidade técnica, colocada como elemento que configurava o especialista, era uma camuflagem na verdade, e, paulatinamente, as decisões emanadas dos escritórios do MEC substituíram a participação social nas tomadas de decisões nas escolas.

Apesar da repressão implantada pelo regime militar, a sociedade brasileira se organizou e resistiu aos embates contra a sociedade civil. No final da década de 1970, a classe trabalhadora ameaçada começou a se organizar por intermédio de sindicatos e associações que fortaleceram lutas sociais e passaram a se generalizar por várias categorias de profissionais, dentre elas a dos educadores que, nas associações, promoveram vários eventos para reconquistar a própria identidade.

Vale ressaltar que educadores e intelectuais progressistas teceram críticas ao sistema, com questionamentos acerca da política educacional. Desse modo, o Estado mudou a estratégia de ação; atenuou o uso da força de repressão para obter a adesão espontânea das massas; e iniciou a cooptação da força trabalhadora e de suas organizações, com o escopo de combater o “comunismo” presente no movimento popular. Naquela conjuntura, acontecimentos político-econômicos que ajudaram a influenciar a formação e a prática do especialista em educação se consideraram afetados, e o governo enfraquecido lentamente se separou dos setores que o haviam apoiado no início. Ademais, os industriais perceberam que o governo militar era incapaz de conter os conflitos sociais e retiraram o apoio.

¹⁴ Não devemos nos esquecer de que ambas as leis foram implantadas pelo regime militar iniciado em 1964, por meio de um golpe que representou, para o Brasil, uma ruptura política que mudou a vida dos brasileiros. Tal rompimento ocorreu em nome de um projeto econômico coordenado pelas multinacionais instaladas em nosso país, com o apoio das elites apregoavam uma ideologia desenvolvimentista.

Na década de 1980 e como consequência da ação dos movimentos sociais e da crise econômica, lentamente se conformou um cenário político-social que substituiria a “abertura política”. Uma vez instalada a Nova República, mas sem ter causado verdadeiras rupturas estruturais, ocorreu um novo período democrático marcado por lutas sociais e demandas insatisfeitas, em que os educadores consolidaram grupos de classe como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

Em um contexto de debates, redefiniram-se as diretrizes para os cursos de educação discutidos durante toda a década de 1980, ao ser abordada a questão do papel político do educador na luta por democratizar a educação com qualidade. Nesse entremeio, os educadores defendiam a pedagogia crítico-social dos conteúdos ou pedagogia histórico-crítica, com o intuito de superar as tendências tradicionais e tecnicistas dos anos anteriores.

O Primeiro Seminário de Educação realizado em Campinas, São Paulo, foi o marco inicial para discutir a reestruturação dos currículos do curso de pedagogia, cujo movimento procurava articular as reflexões em nível nacional. Consequentemente, o MEC passou a consultar as universidades federais sobre a reformulação de tais graduações, e a Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência contribuiu para o debate durante a década de 1980.

A redefinição do especialista em educação foi caracterizada por movimentos articulados por grupos como a Associação Nacional de Política e Administração de Educação (ANPAE), que organizou vários eventos¹⁵, e a Anfope, com a intenção de contribuir com a luta política para o especialista se embasar na docência em sua formação e, desse modo, minimizar o trabalho fragmentado.

Também podemos mencionar os encontros de orientadores e supervisores¹⁶ que certamente contribuíram para o debate. Embora não apresentassem propostas para definir o curso de pedagogia em si, analisavam práticas integradas e, ao se descobrirem como educadores, propunham um trabalho coletivo para considerar a

¹⁵ Podemos citar os Encontros Nacionais de Supervisores Educacionais (ENSs), com acentuada contribuição; e os Congressos Brasileiros de Orientação Educacional, com articulações para orientar o debate.

¹⁶ Em tais eventos, foi proposto um trabalho interdisciplinar com base no currículo como objeto comum, além da redefinição do trabalho como educadores.

escola uma parte da totalidade social, ser capaz de entender as relações de contradição existentes na prática educativa.

Associações¹⁷ de supervisores e orientadores objetivavam à recuperação da pessoa do educador e defendiam o diálogo e a integridade do trabalho pedagógico contra uma especialização imposta e estéril. Lutavam pela consolidação de um projeto educacional que conduzisse à “omnilateralidade”, ou seja, a um trabalho humano na sua dimensão espiritual e material, que levava em consideração a totalidade social e rompia com a mera fragmentação implantada pelo trabalho de caráter capitalista.

Desde o final da década de 1960 até meados dos anos 1970, foram criados os dois primeiros agrupamentos relativos à profissão no Brasil: a Associação dos Supervisores de Educação do Rio Grande do Sul (ASSERS) e Associação dos Supervisores Escolares Pedagógicos (ASEEP). Ao final desse período e no início da década de 1980, se originou a maioria das 13 associações, sobretudo de 1978 a 1980, quando era mais intensa a mobilização geral dos trabalhadores brasileiros e demais segmentos da sociedade civil, e sete delas foram criadas de 1981 a 1984. Uma questão a ser considerada nesse contexto se refere a cinco denominações dos grupos: supervisores escolares, supervisores pedagógicos, supervisores de ensino e supervisores de educação ou educacionais.

A luta pela regulamentação do exercício da profissão do supervisor educacional exigia uma designação uniforme da categoria. Tal aspecto foi discutido no encontro com as representantes das associações, em Brasília, Distrito Federal, em novembro de 1979, para proceder a estudos, análises e reformulações do Projeto de Lei (PL) n. 1.761, de 29 de agosto do mesmo ano, da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) como caso de origem, e do PL n. 45, do Senado Federal, que regulamentava o exercício da profissão do supervisor educacional (Brasil, 1979, 1943, 1980). A categoria usava duas designações oficiais: supervisor educacional nos Encontros Nacionais de Supervisores Educacionais (ENSEs); e supervisor escolar no projeto em tramitação.

¹⁷ Algumas associações defenderam um trabalho integrado entre supervisores e orientadores.

Após as devidas argumentações, a categoria se definiu como supervisor educacional, por ser abrangente, caracterizar a área de atuação e considerar que os serviços de tais profissionais não se restringem ao âmbito escolar, por haver uma ampliação de fato. A partir dessa unificação, questionou-se a designação enquanto profissional e a categoria definiu a posição com “educativo” como privilégio. Convém salientar que a denominação “supervisores de educação” (ou “educacionais”) é utilizada pela ASSERS, pioneira no assunto, e por outras 14 do gênero.

Essas denominações de supervisores – “escolares”, “pedagógicos” e “educacionais” – não são apenas adjetivações, pois se tratam de um enfoque dado ao trabalho e ao papel do supervisor como algo meramente técnico, restrito ao âmbito escolar ou educacional, exercido por um educador comprometido com a transformação da escola e da educação em si. A definição da categoria (“supervisor educacional”) ao final de 1979 reflete a influência do contexto educacional e social do período, e a escolha do termo “educacional” é reforçada no ano seguinte, pelo tema central do III ENSE: o supervisor – um educador.

Notoriamente, os nomes dados às associações refletem a influência exercida pelo momento histórico em processo e as circunstâncias de surgimento do profissional. A importância histórica dos debates nacionais é a possibilidade de avaliar a formação da consciência crítica do supervisor educacional e a reestruturação de currículos e programas que norteiam as disciplinas básicas nos cursos de formação.

Na década de 1990, retomou-se o debate sobre os cursos de pedagogia, mas os últimos anos foram marcados por um discurso de cunho neoliberal que privilegia a produtividade e os valores da economia de mercado, e, embora essa orientação tenha sido discutida desde 1980, ela obteve consenso no período posterior. Nesse contexto, a educação deixou de ser um direito e passou a ser considerada um bem de consumo a ser adquirido no mercado, em que deve preparar o trabalhador de acordo com os novos padrões, com preocupações relativas à produtividade, e não à formação humana e à conscientização política dos sujeitos como cidadãos.

Mais uma vez, o trabalho de especialista em educação assumiu uma conotação pragmática, na qual a prática representada pelos problemas concretos foi altamente valorizada em detrimento de uma teoria crítica, ou seja, da própria práxis. Consequentemente, as políticas neoliberais retomaram o legado tecnicista da década de 1970 e exigiram, do profissional, um domínio de habilidades para demonstrar o exercício da polivalência ou multifuncionalidade, com vistas à produtividade medida em aspectos quantitativos, à cooperação em equipe e capacidade comunicacional e à receptividade, para adquirir novos conhecimentos e informações e o domínio das tecnologias educacionais.

Sob o ponto de vista da legislação, não constatamos que o projeto neoliberal consolidado na Lei n. 9.394 apresenta mudanças significativas em contrapartida à legislação anterior – Lei n. 5.692 (Brasil, 1996, 1971) –, pois o Artigo 64 estabelece que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção supervisão e orientação 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 forma, a base comum nacional.

Novamente, a política educacional prevê as habilitações sem explicitar, com clareza, a formação básica necessária ao profissional para atender ao processo educativo em sua totalidade. Antes de se habilitar em determinada área de conhecimento, ele precisa compreender o espaço no qual está inserido, bem como a educação e sua correlação com a sociedade. Contrariamente, o especialista abarca um papel diferenciado e se afasta da formação pedagógica para atuar no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 251, de 1962.** Currículo mínimo e duração do Curso de Pedagogia. Relator: Valnir Chagas. Brasília: CFE, 1962.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 259, de 11 de abril de 1969.** Estudos pedagógicos superiores – mínimos de currículo e duração para o curso de

graduação em Pedagogia. Brasília: CFE, 1969b.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE n. 632, de 1969.** Formação do educador em três planos. Brasília: CFE, 1969c.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer n. 867, de 1972.** Experiência de magistério exigida para habilitação do Curso de Pedagogia. Brasília: CFE, 1972.

BRASIL. Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966. Fixa princípios e normas de organização para as universidades federais e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 nov. 1966. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-53-18-novembro-1966-373396-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei n. 252, de 28 de fevereiro de 1967. Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei n. 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 fev. 1967. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-252-28-fevereiro-1967-376151-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei n. 464, de 11 de fevereiro de 1969. Estabelece normas complementares à Lei n. 5.540, de 28 de novembro de 1968, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 fev. 1969a. Disponível em: [https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Estabelece%20normas%20complementares%20%C3%A0,1968%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Vide%20Norma\(s\)%3A,%202D%20\(Norma%20Complementar](https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-464-11-fevereiro-1969-376438-norma-pe.html#:~:text=EMENTA%3A%20Estabelece%20normas%20complementares%20%C3%A0,1968%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs.&text=Vide%20Norma(s)%3A,%202D%20(Norma%20Complementar). Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 6 abr. 1939. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1190-4-abril-1939-349241-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 ago. 1943. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Lei n. 5.540, 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 nov. 1968. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 1.761, de 29 de agosto de 1979**. Regulamenta o exercício da profissão de supervisor pedagógico, e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, 1979. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=195887>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 45, de 2 de setembro de 1980**. Regulamenta o exercício da profissão de supervisor pedagógico e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 1980. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/20355>. Acesso em: 25 jun. 2024.

BRZEZINSKI, Iria. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**: busca e movimentos. Campinas: Papirus, 1996.

DUTRA, Raimundo de Araújo; PRADO, Guilherme do Val Toledo. O estágio supervisionado no curso de Pedagogia: uma análise a cerca das condições de trabalho dos supervisores. **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, v. 26, nº15, p.35-60, 2022.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

MEDEIROS, Luciene. **Supervisão educacional**: possibilidades e limites. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

RANGEL, Mary. **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2001.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, Lívia de; WARD, Míriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, José dos Santos. **Trabalho, educação e sindicalismo no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2002.

HISTÓRICO

Submetido: 24 de Jul. de 2024.

Aprovado: 19 de Mai. de 2025.

Publicado: 23 de Mai. de 2025.

COMO CITAR O ARTIGO - ABNT:

ABDULMASSIH, M. B. F. CAMINHOS HISTÓRICOS DO ESPECIALISTA EM EDUCAÇÃO:
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES. **Revista Linguagem, Educação e Sociedade - LES**, v. 29, n.60, 2025,
eISSN:2526-8449.