

MARIA NAZARETH CARDOSO CUSINATO

**O novo perfil do supervisor de ensino: um
ideal a atingir**



ARARAQUARA – SÃO PAULO
2007
Maria Nazareth cardoso cusinato

*O NOVO PERFIL DO SUPERVISOR DE ENSINO: UM IDEAL
A ATINGIR*

Dissertação de Mestrado, apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Eixo: Gestão Escolar

Orientadora: Dulce Consuelo A. Whitaker

ARARAQUARA – SÃO PAULO
2007

O NOVO PERFIL DO SUPERVISOR DE ENSINO: UM IDEAL A ATINGIR

Dissertação de Mestrado, apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Eixo: Gestão Escolar

Data de aprovação: 05/02/2007

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Dulce Consuelo A. Whitaker – Prof^ª Dr^ª/UNESP-FCLAR.

Membro Titular: Emília Freitas de Lima – Prof^ª Dr^ª - UFSCAR.

Membro Titular: Edson do Carmo Inforsato – Prof^º Dr^º UNESP-FCLAR.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

À orientadora deste trabalho, Profª Drª. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker, pela inteligência, lucidez e capricho inestimáveis com que acompanhou meu curso de Pós-graduação e a elaboração desta dissertação.

A alguns colegas de trabalho, pelo interesse e apoio que demonstraram em relação às minhas pesquisas.

Aos meus amigos e familiares, pelas expectativas com que me estimularam.

A Maria Isabel Perez pela gentileza em estruturar este trabalho.

As circunstâncias em que realizei meus cursos de pós-graduação exigem alguns agradecimentos específicos:

A meu marido, Ricardo, pela colaboração constante;

A meus filhos, Bruna, Guilherme e Camila, pelo entusiasmo com que me incentivaram.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender o novo perfil do supervisor de ensino proposto pelo concurso realizado no ano de 2003 pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. O principal objetivo do concurso é implementar as diretrizes que fundamentam a política educacional brasileira em nível nacional e estadual, nos anos 90, a partir da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/1996, principalmente no que diz respeito à gestão escolar. Primeiramente, pretendemos analisar a função social do supervisor de ensino abordando a questão do ponto de vista histórico-social, desde a sua origem até o momento presente. Em seguida, analisamos dois aspectos relevantes em relação à supervisão de ensino: a) como ela é pensada ou proposta pela política educacional – um ideal a atingir; b) como ela existe na realidade – uma situação concreta a ser pesquisada. Em relação ao ideal a se atingir, a LDB nº 9394/1996 alterou a conceituação de supervisão educacional e houve a redescoberta da supervisão, que é apontada com instrumento necessário para a mudança nas escolas: uma outra dimensão da supervisão, que não a de cunho autoritário e sim da figura do supervisor como elemento mediador, intérprete da realidade escolar e de suas necessidades. Quanto às funções do supervisor, analisamos as mais relevantes para o processo de mudanças educacionais: a) a garantia da educação escolar de qualidade como direito de todos; b) o convívio democrático entre os atores do processo de ensino e do processo de aprendizado; c) a possibilidade de execução de um trabalho cooperador e integrador entre escola e diretoria; d) a mediação da supervisão no desenvolvimento profissional dos educadores que atuam na escola. No entanto, em relação à situação concreta da função supervisora, constatamos que há uma série de fatores que impossibilitam ao supervisor o desempenho de suas novas funções. Tais obstáculos são observados na realidade das escolas e da Diretoria, no modo de enfrentamento dos problemas e são decorrentes de alguns fatores como: a) o neocontratualismo (neoliberalismo e globalização); b) o autoritarismo brasileiro e o neopatrimonialismo; c) as questões culturais e d) a desarticulação entre o administrativo e o pedagógico. Embora a proposta do concurso apresente modos de organização administrativa pautada no pedagógico, na descentralização política e na autonomia do estabelecimento de ensino, a realidade é diversa e ainda não exhibe resultados positivos apreciáveis, pois para isso seria necessária a criação de um novo cenário para a educação, no que diz respeito à administração, ao planejamento e à gestão, de acordo com os novos modelos de desenvolvimento.

Palavras chave: supervisão, ideologia, cultura, poder, gestão democrática.

ABSTRACT

The present work has as objective to understand the new profile of the supervisor of education considered for the competition carried through in the year of 2003 for the Secretariat of Education of the State of São Paulo. The main objective of the competition is to implement the lines of direction that base the Brazilian educational politics on national and state level, in years 90, from the law of Lines of direction and Bases of the National Education, nº 9394/1996, mainly in what it says respect to the pertaining to school management. First, we intend to analyze the social function of the education supervisor approaching the question of the description-social point of view, since its origin until the present moment. After that, we analyze two excellent aspects in relation to the supervision of education: a) as it is thought or proposal for the educational politics - an ideal to reach; b) as it exists in the reality - a concrete situation to be searched. In relation to the ideal if to reach, the LDB nº 9394/1996 modified the conceptualization of educational supervision and had re-discovery of the supervision, that is pointed with necessary instrument with respect to the change in the schools: one another dimension of the supervision, that not it of authoritarian matrix and yes of the figure of the supervisor as mediating element, interpreter of the pertaining to school reality and its necessities. How much to the functions of the supervisor, we analyze most excellent for the process of educational changes: a) the guarantee of the pertaining to school education of quality as right of all; b) the democratic conviviality enters the actors of the process of education and the process of learning; c) the possibility of execution of a cooperated work and integrator between school and direction; d) the mediation of the supervision in the professional development of the educators who act in the school. However, in relation to the concrete situation of the function supervisor, we evidence that it has a series of factors that disable to the supervisor the performance of its new functions. Such obstacles are observed in the reality of the schools and the Direction, in the way of confrontation of the problems and are decurrent of some factors as: the neocontractualism (neoliberalism and globalization); b) the Brazilian authoritarianism and the neopatrimonialism; c) cultural questions and d) the disarticulation between administrative and the pedagogical one. Although the proposal of the competition presents ways of appointed administrative organization in the pedagogical one, in the decentralization politics and the autonomy of the educational establishment, the reality is diverse and not yet it shows resulted positive appreciable, therefore for this the creation of a new scene for the education would be necessary, in what it says respect to the administration, the planning and the management, in accordance with the new models of development.

Words key: supervision, ideology, culture, power, democratic management.

LISTA DE SIGLAS

APASE – Associação Paulista dos Supervisores de Ensino
APM – Associação de Pais e Mestres
ATP – Assistente Técnico Pedagógico
CEB – Conselho de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior
CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas
CNE - Conselho Nacional de Educação
COGSP – Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo
DE – Diretoria de Ensino
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
GDAE – Gestão Dinâmica da Administração Escolar
HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
PCNs. – Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE – Secretaria Estadual de Educação
SEROP – Setores Regionais de Orientação Pedagógica
SOP – Setores de Orientação Pedagógica
UE – Unidade Escolar

SUMÁRIO

1 Introdução.....	10
2 Abordagem teórica e metodológica da pesquisa	14
3 Abordagem histórica: a evolução do conceito de supervisão	19
4 A concepção de Supervisão de Ensino na década de 90: a Lei de Diretrizes e Bases e o concurso	51
5 Programando a ação supervisora.....	61
6 Obstáculos para a implementação da ação supervisora	67
7 Considerações finais	89
8 Referências	99
9 APÊNDICE	103
10 ANEXO A	106

1 Introdução

No presente trabalho pretendemos compreender o novo perfil ¹ de supervisor de ensino proposto pelo concurso para provimento de cargo de supervisor de ensino, realizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em janeiro de 2003, buscando as diretrizes que fundamentam a política educacional brasileira, em nível nacional e estadual, nos anos 90, mais precisamente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 até os nossos dias.

O nosso interesse pelo tema “o novo perfil do supervisor de ensino” surgiu quando, ao prestarmos o referido concurso estudamos os livros indicados na bibliografia e, também, entramos em contato com diretores e supervisores designados², observando que a realidade educacional se distanciava da proposta do concurso.

O trabalho de pesquisa, então proposto, destaca o elemento central da temática, que é a função do supervisor, presente na atual política educacional brasileira e, também, busca sua compreensão histórica.

Dessa forma, tal pesquisa foi convergindo para uma reflexão no campo da política educacional, no momento em que se compreende a educação brasileira e a atuação dos seus profissionais como um fenômeno social e político.

A fundamentação teórica e as análises se situam no campo de estudo, em que sujeito e objeto se constituem dialeticamente dentro de um contexto histórico.

Como diz Pereira (2001, p. 141-2), no texto “Concepções teóricas da Pesquisa em educação”

Podemos então dizer que a concepção marxiana (materialismo histórico dialético) possibilita entender a realidade social como constructos históricos que se referem a como o homem produz o que necessita para viver.[...].Assim e nesta perspectiva, o entendimento dos fenômenos educativos faz-se no âmbito das realidades sociais.

Na década de 90, o Brasil passou por um momento de transição no setor político e econômico e, a partir de 1995, na política educacional, com a LDB 9394/96.

¹ O termo “perfil” está sendo utilizado nesse texto, porque é aquele que foi empregado pela SEE na propositura do concurso, com o sentido de “ traços característicos de uma pessoa ou função”, no caso o supervisor. O perfil do novo supervisor foi definido pelo Sindicato – APASE.

² De acordo com o Artigo 22 –“Das Substituições”- da Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista, os especialistas de educação do Quadro do Magistério, Diretores, Docentes e Supervisores, podem ser designados para substituir durante impedimento legal e temporário os ocupantes de cargo vago da mesma ou de outra classe.

Dentro da conjuntura de transformações, que estamos atravessando, se faz necessária a mudança radical de toda instituição educacional, da profissão docente e dos profissionais da educação, inclusive da supervisão, cujo grande desafio no campo da educação é o desenvolvimento da consciência da situação, condição prévia e indispensável para um trabalho educativo, que mobilize a população para a realização das transformações necessárias.

A necessidade de uma nova política educacional origina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as novas diretrizes da educação brasileira, rompendo com as linhas diretrizes que são atribuídas à instituição educativa em sua origem e que a caracterizam como centralista, transmissora, selecionadora e individualista.

A instituição educativa deve superar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes e se aproximar de seu caráter mais relacional, mais dialógico, cultural-contextual e comunitário. Nesse âmbito, adquire importância a relação entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição (IMBERNÓN, 2002).

Na verdade, implementar mudanças e transformar a escola pública não é tarefa isolada, depende de muitos fatores, tais como acreditar na escola, em seus diretores, professores, funcionários, pais e alunos e, sobretudo, naqueles que, mais próximos da realidade de cada escola- Dirigentes e Supervisores de Ensino – serão os responsáveis por COORDENAR, APOIAR, ESTIMULAR E ORIENTAR o processo de discussão e elaboração da Proposta Pedagógica e do Regimento de cada escola.

Desse modo, as mudanças no campo educacional, com novos objetivos, novas exigências de atendimento da demanda por diferentes formas de ensino e novas práticas pedagógicas afetam a supervisão de ensino, ampliando sua ação.

Com tais possibilidades, a ação supervisora não pode se esgotar nos limites da unidade escolar. A supervisão tem que ir além: articular escolas e redes escolares, orientando-as para as finalidades maiores da Educação, harmonizando políticas públicas de concretização de todos os níveis da Educação e formação dos seus trabalhadores.

No desenvolvimento destas funções presta contribuição a APASE (Sindicato dos Supervisores), em dois sentidos: o da formação continuada dos supervisores e o da definição de um referencial para essa formação, consubstanciado num perfil de supervisor. Neste perfil consta a ação a ser desenvolvida em busca de uma escola de qualidade para todos, levando em conta a Constituição, a LDB, o Estatuto do

Magistério (Lei Complementar 444/85), a Lei Complementar 744/93 e o Plano de Carreira do Magistério Paulista/97, juntamente com as demandas atuais no campo educacional.

Nesse contexto histórico, o referido concurso é a ação concreta do governo paulista, baseada na LDB/96. Havia mais de dez anos que o governo do Estado de São Paulo não realizava um concurso para supervisor de ensino, e, não preparava esse profissional para ser o gestor da nova política educacional, que se faz necessária devido às profundas mudanças ocorridas no setor produtivo, nas tecnologias e na sociedade globalizada. De acordo com as autoras Rosar e Krawczyk (2001), a orientação dos organismos internacionais de assistência técnica e financiamento como FMI, BID, Banco Mundial e outros é de que os países da América Latina, dentre eles o Brasil, adotem um conjunto de eixos que realizem a meta de “Mais e Melhor Educação para todos” (2001). Ao citarem Finnegan e Pagano (1997 apud ROSAR E KRAWCZYK, 2001, p.76), afirmam que os principais eixos são:

[...] ampliação da obrigatoriedade escolar, a partir de uma modificação estrutural dos níveis de ensino; renovação curricular, formação contínua; a inovação nos estilos de gestão (especificamente destinada aos supervisores e diretores) e a avaliação permanente da qualidade.

A função supervisora é relevante no sistema educacional brasileiro, mas deve ser repensada e reestruturada. Dentre as novas características da função de supervisor de ensino, propostas na bibliografia do concurso, as mais relevantes são: liderança; coordenação e orientação dos projetos pedagógicos; postura participativa na unidade escolar; conciliação dos aspectos administrativos e pedagógicos; promoção da autonomia escolar; articulação do processo pedagógico; promoção da gestão pedagógica, sendo o partícipe do saber e determinando a importância do saber prático em relação ao saber escolar; participação na elaboração das propostas educacionais; condução da viabilidade das mesmas; execução delas e assessoria a toda unidade escolar de acordo com essas propostas da Secretaria da Educação.

Este trabalho é composto pela Introdução, cinco capítulos e as Considerações Finais.

Na Introdução, apresentamos a proposta da pesquisa e o seu direcionamento.

O Capítulo I se refere à abordagem teórica e metodológica da pesquisa.

No Capítulo II, apresentamos uma abordagem histórica, a partir da bibliografia levantada, analisamos a evolução do conceito de supervisão, desde as suas origens até o momento atual da política educacional brasileira, tendo como base a LDB/96 e os textos legais complementares.

No Capítulo III, desenvolvemos a análise da concepção de supervisão de ensino, presente na bibliografia e no edital do concurso de 2003.

No Capítulo IV, destacamos alguns aspectos referentes à implementação da ação supervisora proposta no concurso, tendo em vista a ideologia que permeia as atividades e atitudes escolares e a postura de seus agentes educacionais.

No Capítulo V, apontamos e analisamos os principais obstáculos para a ação supervisora ser construída, a partir do novo modelo de supervisão.

Na última parte do trabalho, apresentaremos as Considerações Finais.

2 Abordagem teórica e metodológica da pesquisa

No projeto inicial, nos propusemos a ter como principais fontes para a realização da pesquisa os textos legais – a LDB 9394/96, textos complementares, outras leis pertinentes ao assunto, a bibliografia do concurso e os dados levantados através de observações e conversas com os supervisores e diretores de uma Diretoria de Ensino da região nordeste do Estado de São Paulo, à qual chamaremos de Diretoria A. A escolha dessa Diretoria se deu pelo fato de seu Dirigente estar no cargo em comissão há dez anos, desde 1996 e de possuir, como veremos no decorrer do trabalho, características de um gestor que tem uma concepção de supervisor oposta a essa do concurso.

Então, nesse estudo, dois aspectos são importantes em relação à supervisão de ensino:

- como ela é pensada e/ou proposta pela política educacional – um ideal a atingir;
- como ela existe na realidade – uma situação concreta a ser pesquisada.

Assim sendo, a análise do modelo teórico de supervisão proposto no concurso tem como intenção dirigir a atenção para o conhecimento de nossa própria realidade. Como diz Azanha (1972, p. 25): “[...] a viabilidade de um projeto educacional deve ser determinada à luz da viabilidade das ações que preconiza”.

Decidimos, na coleta de dados, utilizar entrevistas semi-estruturadas, tendo como sujeito todos os supervisores da Diretoria de Ensino, porque como diz Eco (1980, p.28), numa pesquisa “[...] terei de estabelecer os critérios de escolha da amostra, porque a imagem que dou do fenômeno refletirá meus desejos ou temores, e não a situação real”. A investigação será qualitativa no sentido de recolher pormenores descritivos dos supervisores, com o objetivo de investigar os fenômenos de sua função em toda sua complexidade e no contexto da Diretoria e das escolas. Com a abordagem qualitativa pretendemos revelar as diferenças e não anulá-las, o que, de acordo com Lüdke e De André (1986, p.9), é no momento o mais adequado na pesquisa em educação:

Em lugar dos questionários aplicados em grandes amostras ou dos coeficientes de correlação, típicos das análises experimentais, são utilizadas mais freqüentemente neste novo tipo de estudo a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental que complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista que aponta novos aspectos da realidade pesquisada. De qualquer maneira utilizando técnicas

tradicionais ou mais recentes, o rigor do trabalho científico deve continuar a ser o mesmo.

Para se avançar num caminho de investigação reflexiva, faz-se necessária uma atenção especial às particularidades da Diretoria como objeto dessa investigação qualitativa. Sendo uma instituição hierarquizada, com papéis bem delimitados, trata-se de um campo social particularmente delicado para o posicionamento dos sujeitos investigados. Deve-se considerar como “dado empírico”, não apenas as palavras dos entrevistados, mas todas suas reações dentro de um processo de interação com a pesquisa e a pesquisadora.

Para uma melhor explicação, é importante considerar o caráter histórico e transitório dos fatos, para recuperar a explicação da realidade em sua possível totalidade contraditória, ou seja, a explicação dessa prática social à luz dos determinantes históricos, mas tendo como fundamento teórico estudos e conhecimentos relacionados à tradição escolar e à problemática da educação e classe social.

A pesquisa foi realizada em serviço, prevendo-se duas fontes de levantamento de dados: a) a nossa vivência na educação estadual paulista e, principalmente no momento, como supervisora de ensino; b) os depoimentos dos colegas supervisores, colhidos através de entrevistas individuais ou coletivas, definidas no decorrer do andamento da pesquisa.

Elaboramos o roteiro de entrevistas, procuramos os supervisores da Diretoria e, depois de informá-los sobre a pesquisa, solicitamos elaborar um cronograma de trabalho. A conversa foi pessoal e individual. No entanto, o resultado foi decepcionante, pelos motivos que passamos a expor. Ao ser-lhes solicitada uma entrevista através de um roteiro, os supervisores, unanimemente, pediram que o roteiro lhes fosse entregue para que o preenchessem, alegando que seria difícil reservar um horário, dentro do expediente, para ser feita a entrevista. Concordamos com o pedido e demos o prazo de uma semana para que respondessem ao questionário. Passado o prazo, apenas dois supervisores entregaram o material. Isso ocorreu em dezembro de 2004. Os outros pediram um pouco mais de tempo. No final de janeiro de 2005, recolhemos o restante, que não havia sido preenchido. De acordo com o supervisor que nos entregou os questionários, os colegas se reuniram, liderados por uma supervisora mais antiga na função, e decidiram que não deviam preencher o roteiro porque tinham receio de que seus depoimentos pudessem ser utilizados contra eles e tinham medo de

retaliações. Medo de quê e de quem? Estão vivendo sob o domínio do medo? Essas questões esclareceremos no decorrer do trabalho.

O comportamento dos supervisores de não emitirem opiniões, de se ocultarem revela a interiorização da lógica ideológica representada na sua prática profissional. O silêncio diante de um questionamento sobre tal prática revela uma grande dificuldade dos supervisores terem uma efetiva participação num projeto de gestão democrática na Diretoria de Ensino e nas Unidades Escolares, como orientadores e mediadores da equipe gestora. Os supervisores se negaram a cooperar com a pesquisa, é o que se conclui. No entanto, as condições de trabalho nos impuseram, na prática a metodologia dessa pesquisa: a participação conjunta nos procedimentos, comissões, projetos pedagógicos, apurações preliminares, sindicâncias, supervisão de escolas. Ou seja, as condições de trabalho, no campo teórico, fizeram surgir a metodologia dessa pesquisa: a pesquisa participante. Os supervisores não se dispuseram a emitir suas opiniões acerca das questões que estavam no roteiro e numa entrevista, mas, muito mais do que isso, espontaneamente, no cotidiano das suas práticas, deram suas opiniões e as transformaram em atos e procedimentos concretos que moveram e deram uma direção política à gestão da escola pública. Daí o caráter inovador e de descoberta desta metodologia espontânea.

O roteiro de entrevista da pesquisa (APÊNDICE) nos levavam a questionar e analisar as seguintes questões que consideramos pertinentes e, nas quais, a pesquisa está centralizada :

- a) qual o novo perfil do supervisor e sua relação com a realidade da escola brasileira?
- b) quais os efeitos desta inovação nos estilos de gestão nas escolas e no trabalho docente?
- c) em que medida os gestores educacionais resistem à proposta de atuação e de trabalho do novo supervisor de ensino definida pela Secretaria da Educação?
- d) em que medida a tradição escolar aceita o novo papel do supervisor de ensino?
- e) em que medida os agentes educacionais permitem que o supervisor seja um líder dentro da escola, como define o concurso?
- f) como o novo supervisor desenvolve na realidade educacional atual – realidade dos alunos, da escola, da comunidade, do professorado e dos demais agentes educacionais- a sua função?
- g) quais as condições de trabalho desse novo supervisor para desenvolver as atividades que o cargo lhe confere?

h) em que medida os gestores educacionais resistem à proposta de atuação/trabalho do perfil do novo supervisor de ensino conforme definida pela Secretaria da Educação?

Nesse momento, reconduzimos a nossa pesquisa, tendo como preocupação inicial a ética na pesquisa educacional. Concordamos com os textos do livro “Os lugares do sujeito na pesquisa educacional”, em que é afirmado que toda investigação coloca ao investigador problemas de ordem ética na busca da verdade. A ética deve ser considerada no âmbito da pessoa, do sujeito. O momento praxista da ética é o de considerar a relação entre o pesquisador e a construção do conhecimento através da sua prática real, do seu campo ou espaço social. Na relação entre o pesquisador e o objeto há o aspecto da autonomia, da opção que o sujeito faz quanto à forma da investigação.

Nesse aspecto, a segunda preocupação está no estilo de investigação, que consideramos o ponto importante da pesquisa: não utilizar o estilo que, segundo Azanha (1992, p. 43) “[...] poderia se chamar de “abstracionismo pedagógico”, entendendo-se como sendo uma explicação de situações reais, desconsiderando as determinações específicas de sua concretude”, onde o estudo da realidade, tendo como base uma teoria bem fundamentada, é substituído por um jogo verbal semanticamente vazio.

Por esse motivo, efetuamos a nossa pesquisa a partir dos dados colhidos por pesquisa participante, no trabalho diário na Diretoria de Ensino, observando atitudes, registrando falas, depoimentos e desabafos, discussões e conflitos que afloram quando a equipe de supervisão passa por situações vexatórias, ora por ser ignorada e excluída dos projetos desenvolvidos pela Diretoria de Ensino, ora por ser desrespeitada pelo seu superior e até mesmo pelos seus comandados. Tais registros foram feitos de forma sistemática, em uma espécie de caderno de campo, para garantir o controle da natural subjetividade de uma observadora pertencente ao grupo.

Em seu livro “ Investigação qualitativa em educação”, Bogdan e Biklen (1991) afirmam que em um trabalho de campo o primeiro problema com o qual o investigador se depara é com a autorização para conduzir o estudo que planejou.

Por esse motivo, houve em nossa pesquisa uma tentativa de abordagem objetiva, em que , como investigadores, explicitamos os nossos interesses e tentamos fazer com que os sujeitos a serem estudados cooperassem conosco. No entanto, isso não foi conseguido. O que ocorreu, segundo Bogdan e Biklen (1991), foi uma investigação dissimulada, em que recolhemos os dados sem o consentimento dos sujeitos.

De acordo com Bogdan (1991), para Gold, podemos definir uma gama de papéis possíveis de observadores, sendo um deles o observador participante, ou seja, um dos elementos do grupo estudado. Fomos esse observador participante, elemento do grupo estudado, vivemos o conflito, mas percebemos a eficácia de nos mantermos neutros nas discussões. Nesses momentos de conflito, as pessoas se abriam e revelavam as suas opiniões e perspectivas.

Acreditamos que nessa situação conflituosa, o estudo se transformou numa experiência produtiva e evoluiu para uma investigação-ação, que consiste na coleta de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais, ou seja, denunciar as práticas de forma a modificá-las e é uma investigação objetiva, em que se dá peso igual a toda a informação que se recolhe. Em nenhum momento assumimos um ponto de vista particular quando conduzimos a investigação.

3 Abordagem histórica: a evolução do conceito de supervisão

No decorrer deste capítulo pretendemos analisar a evolução da função social do supervisor de ensino, abordando a questão do ponto de vista histórico-social, ou seja, considerando-a desde a sua origem até o momento presente. Verificamos a necessidade de uma mudança conceitual, ao abordarmos historicamente a função supervisora. O momento presente, a que nos referimos, estará circunscrito à análise do documento elaborado pela Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, escrito em 1977, mas publicado em 1981, que propõe um modelo teórico de supervisão e circunscrito ainda à análise do novo perfil do supervisor de ensino proposto pelo último concurso público para provimento de cargo realizado pela SEE, em janeiro de 2003, objeto de nosso estudo.

Segundo Saviani (2002, p.14) “[...] a ação supervisora passa da condição de função para a de profissão, pela mediação da idéia de supervisão”. A ação supervisora acompanha o ato educativo desde suas origens e passa por esses três momentos.

Nas comunidades primitivas já se fazia presente, no momento em que os adultos educavam as crianças de forma indireta, a função supervisora, por meio de uma vigilância discreta, como uma simples ajuda por parte de outros adultos (SAVIANI, 2002).

No entanto, na Antiguidade e na Idade Média, a divisão de classes se refletia na educação e, nesses dois períodos, apesar da escola se constituir uma estrutura simples, limitada à relação de um mestre com seus discípulos, a função supervisora se fazia presente e

[...] assumia claramente a forma de controle, de conformação, de fiscalização, de velar sobre alguma coisa ou sobre alguém a fim de assegurar a regularidade de seu funcionamento ou de seu comportamento (SAVIANI, 2002, p.13).

O modelo de sistema educacional da Companhia de Jesus, organizada em 1540, teve uma extensa influência nos países ocidentais e suas escolas foram as instituições educativas de incontestável mérito e de grande êxito por mais de duzentos anos. A hierarquia era o elemento fundamental e seguido rigorosamente tanto na organização como no setor educativo. A regulamentação do sistema educacional jesuítico, contida

na “Ratio Studiorum”, determinava as regras da organização administrativa, dos programas e da disciplina. As principais causas do grande sucesso destas escolas foram a sua organização hierárquica e contínua; a fiscalização e a repressão constantes; a disciplina.

No setor educativo, a organização administrativa apresentava a seguinte ordem hierárquica: 1) os reitores dos diversos colégios subordinados ao provincial, mas nomeados pelo geral; 2) os prefeitos de estudos; 3) os inspetores de ensino – ambos abaixo dos reitores, mas designados pelos provinciais, 4) os professores, sob a direta inspeção do reitor e do prefeito, que deveria fazer visitas freqüentes a cada classe.

O Prefeito de Estudos, braço direito do Reitor na orientação pedagógica, era homem de doutrina e de larga experiência de ensino e acompanhava de perto toda a vida escolar, visitava periodicamente as aulas, fiscalizava a execução dos programas e dos regulamentos, formava e aconselhava os novos professores articulando as atividades de todos.

Esta fiscalização e repressão constantes exercidas por um funcionário sobre outro, junto à preparação adequada de todos os seus membros, concorreram para uma precisão do processo e uma certeza de resultados que não tiveram paralelo nas escolas daquele ou de qualquer outro tempo (MONROE, 1952).

A educação proporcionada pela Ordem era tanto a educação religiosa, pois preparava os seus futuros membros como a educação secular, que se consagrava à educação de líderes: os jesuítas se dedicavam principalmente à formação das classes dirigentes da sociedade. Essa educação tem como finalidade o ensino das línguas e o único elemento estético que ficou nesse momento foi a retórica para preparar oradores, governantes e os membros da aristocracia, no absolutismo, e depois os da burguesia, no Estado moderno. Este é um dos fatores da sua influência nas instituições educativas por um período longo de tempo e porque não dizer até hoje, com algumas distorções. Restava à Igreja, ao perder parte do seu poder, procurar manter sua influência no Estado, formando os líderes que ocupariam cargos políticos e, conseqüentemente, comporiam o Estado.

Assim, no Brasil, com a vinda dos jesuítas, em 1549, teve início a organização das atividades educativas, baseada num plano constituído por um conjunto de regras, que cobriam todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, onde estava presente a idéia de função supervisora. A hierarquia administrativa e docente dos colégios da Ordem Jesuítica no Brasil também era prescrita pelo Ratio Studiorum e era

supervisionada pelos padres visitantes enviados da Europa pelo Provincial Geral da Companhia.

O método jesuítico apresenta alguns aspectos negativos: é predominantemente baseado em regras e a convivência sob a mesma regra tende a uniformizar a conduta de todos. Também fazem parte normal das regras as punições. Podemos encontrar neste método um certo “sadismo pedagógico”, em que o aluno é submetido à disciplina da regra, sem moderação (MANACORDA, 1989). Assim, o método pedagógico dos jesuítas segue a tradição escolástica medieval, cujos princípios são: estudar, repetir e disputar.

Em meados do século XVIII, Portugal passou por reformas realizadas pelo Marquês de Pombal, nos âmbitos econômico, administrativo e educacional.

A partir das reformas do Marquês de Pombal, com a expulsão dos jesuítas, em relação ao sistema educacional, o governo não poderia deixar de suprir prontamente a enorme lacuna que se abria tanto em Portugal como nas colônias. Desse modo, através do Alvará Régio de 1759, o Marquês de Pombal criava as Aulas Régias ou Avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica. Cada aula era autônoma, isolada, com professor único, sendo que uma não se articulava com as outras.

Essas reformas não foram suficientes para assegurar a continuidade e a expansão, constantemente reclamadas pela população, das escolas brasileiras. Pelo contrário, a expulsão dos jesuítas significou a completa desarticulação e a destruição do único sistema educacional escolar existente no país. Como bem afirma Azevedo (1943), essa foi “a primeira, grande e desastrosa reforma de ensino no Brasil”.

A função supervisora se diluiu, mas ficou subjacente na estrutura organizacional das instituições escolares e, por vezes, nelas se mostra presente, na pessoa do Diretor Geral dos Estudos que deveria, em nome do Rei, nomear professores e fiscalizar sua ação.

As aulas régias constituíram a primeira experiência de ensino promovido pelo Estado na história brasileira, passando, assim, a ser a educação uma questão de Estado.

No período joanino, quando a Família Real e a Corte Portuguesa se instalaram no Brasil, fez-se necessária uma reorganização administrativa, o que favoreceu o desenvolvimento da vida urbana nos principais centros.

A colônia, principalmente o Rio de Janeiro, recebeu um grande impulso cultural e educacional. A partir desse período tem origem o que viria a ser a estrutura do ensino imperial composta por três níveis – o primário, o secundário e o superior. No entanto, as

medidas relativas à organização da instrução elementar foram poucas, ficando restritas à esfera privada, seja nas propriedades rurais seja nos centros urbanos, sendo o ensino ministrado por padres, preceptores ou familiares.

Em relação ao ensino secundário permanece o sistema de Aulas Régias de Latim, tendo como figura central de sua administração, controle e fiscalização o Diretor Geral de Estudos. A administração escolar estava centralizada na mão da Corte e incluía as autorizações para se ensinar, as nomeações dos professores e a abertura de escolas (FÁVERO, 1996, p.36).

Podemos dizer que, em relação à administração escolar, no período joanino não houve mudanças se compararmos com o período anterior, ou seja, as aulas avulsas continuavam sendo organizadas, fiscalizadas e controladas pelo poder central, representado pelo Diretor Geral dos Estudos.

Na passagem do sistema feudal para a modernidade, a criação da nação-estado forneceu arcabouço para a lei e para as instituições (DAHRENDORF, 1992). É nesse contexto, com o processo de instituição generalizada da educação e da organização pública e dos sistemas estatais e nacionais que a idéia de supervisão volta a se esboçar.

O mesmo ocorreu no Brasil independente. No Império, era premente a questão da organização de um sistema nacional de educação e, desse modo, a idéia de supervisão vai ganhando contornos mais nítidos.

A educação novamente é colocada na linha de frente das discussões, pois tratava-se agora da necessidade da formação de quadros administrativos, da constituição de uma nova elite burocrática que substituísse a administração da Corte. Era necessária, também, a constituição de uma estrutura mínima que garantisse a instrução primária à população branca e livre.

A Lei Geral de 1827, considerada a primeira lei da educação nacional brasileira, apresentava uma organização das escolas de primeiras letras, propondo a criação de escolas de acordo com o método de ensino inglês “monitorial ou mútuo”, em que um único professor ensinava a muitos alunos e estabelecendo os salários dos professores, as gratificações e obrigatoriedade do concurso público para o provimento das aulas.

Em 1834, o Ato Adicional reformulou a Constituição de 1824 e descentralizou a administração pública do país. No campo da educação, a garantia da instrução primária gratuita passa a ser um dever das províncias.

Em 1846, na província de São Paulo, foi decretada a Lei Geral nº 34, que propunha a orientação e a fiscalização de toda a instrução pública, além da criação de uma Escola Normal para a formação de professores na Capital da Província.

De acordo com Ribeiro (1990), desde o Império, com a promulgação da Lei nº 310, de 16 de março de 1846, havia a existência de um profissional não docente cuja atribuição se direcionava para o aprimoramento do trabalho pedagógico. Esses profissionais formavam a Comissão de Inspeção e tinham como uma das responsabilidades “[...] visitar mensalmente as escolas públicas ou particulares; verificar o número de alunos, examinar a salubridade do local, se nas escolas se ensinavam regularmente as matérias; o progresso do aluno”. (RIBEIRO, 1990, p.8)

A Lei Geral ordenou a carreira docente, criando um rígido sistema de fiscalização das escolas a partir da criação de Comissões Inspetoras. Assim, toda a rotina das escolas, dos alunos e dos professores deveria passar pelo crivo dessas comissões, que eram compostas por três cidadãos residentes no lugar de criação das escolas, sendo um representante do Governo Provincial e os outros dois, do poder municipal e da Igreja. Deveriam prestar contas ao Presidente da Província, passando-lhes todas as informações. Em relação à divisão de poderes entre os membros dessas comissões, o inspetor nomeado pelo governo tinha maior influência na comissão, o que segundo Kubo (1986) já anunciava o conflito entre poder provincial e municipal.

A preocupação, no Estado provincial, não era somente a de controlar as instituições particulares, as aulas públicas, mas também a necessidade de formar os professores e de exercer um controle rigoroso sobre eles e sobre todos os estabelecimentos de ensino. O controle deveria ser feito pelo próprio governo, através de autorização prévia para o funcionamento e da inspeção externa realizada pelos agentes do Estado provincial.

Essa intervenção do Estado foi consolidada por dois regulamentos: o primeiro, que organizou as Comissões Inspetoras e o segundo, que criou uma estrutura de inspeção centralizadora, através da Inspetoria Geral da Instrução Pública e do cargo do Inspetor Geral, que referendava a intervenção direta do Estado na fiscalização das escolas, dos alunos e dos professores. O Inspetor seria responsável por toda a instrução da Província de São Paulo: indicaria os inspetores de distritos que inspecionariam os 28 distritos da Província e, a partir dessa da inspeção, tinha como obrigação supervisionar as escolas e enviar, anualmente, um relatório sobre a situação das mesmas ao Presidente da Província, que deveria remeter essas mesmas informações à Assembléia Legislativa.

Na República, devido à divisão dos serviços organizacionais tanto quanto ao aspecto administrativo como ao pedagógico e, de acordo com o modelo jesuítico, a supervisão também se bifurca em: 1) inspeção, controle e coordenação pelos órgãos centrais na formulação de diretrizes e normas pedagógicas; 2) supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares.

A Lei nº 88 de 1892, que reformou toda a instrução pública primária e secundária em São Paulo, manteve a estrutura herdada do Império: a direção do ensino cabe ao Presidente do Estado e a sua inspeção, a um conselho superior e aos inspetores de Distritos.

Em 1894, foram criados os Grupos Escolares. Essa instituição condensava a modernidade pedagógica, valorizando o ensino seriado e as classes homogêneas, reunidas em um mesmo prédio. O corpo docente era composto pelo professor da classe e por professores adjuntos e auxiliares.

De acordo com Souza (1998, p. 30), a criação desses grupos escolares [...] “teve implicações profundas na educação pública do Estado [...] e introduziu uma série de modificações e inovações no ensino primário”. Com eles, houve uma ampliação da escolarização e uma padronização de métodos de ensino e surgiu uma nova organização administrativa, com a criação do cargo de Diretor de Escola, possibilitando a administração e supervisão escolar sob o controle do Estado.

Na década de 1920, surgem os “profissionais da educação” e ganham relevância os técnicos, os especialistas em educação, entre eles o inspetor. Os assuntos educacionais são reservados a órgãos específicos de caráter técnico. Há o rompimento com os velhos moldes que confundem parte técnica e administrativa: nas escolas, o diretor ficava com a parte administrativa e o supervisor com a parte técnica. Neste momento, essa separação é condição primordial para o surgimento da figura do supervisor.

Para atender à demanda escolar em São Paulo, foi promulgada a Lei nº 1750, em 1920, conhecida como Lei Sampaio Dória, que reformou toda a instrução pública, tornando obrigatória a frequência escolar, reduzindo a obrigatoriedade escolar do primário para dois anos. A intensa campanha republicana em favor da Instrução Pública, além de expressar uma nova conjuntura da urbanização e o aparecimento das classes médias, resultou no momento da demanda por educação escolar. As vagas eram escassas, pois as escolas existentes não comportavam o contingente que crescia continuamente.

Com esta reforma, houve o crescimento da importância do trabalho de orientação pedagógica do inspetor, pois o sucesso dessa reforma dependia da inspeção que seria realizada para que a obrigatoriedade fosse realmente efetivada. Foram criadas 15 Delegacias Regionais de Ensino e o número de inspetores elevado a 35 (RIBEIRO, 1990). Tais inspetores eram nomeados pelo Governo entre professores diplomados e de reconhecida competência.

Desse modo, houve uma mudança do sistema de inspeção que, de centralizada na Capital, passou a ser de zoneamento, favorecendo a descentralização administrativa, a desburocratização e o desenvolvimento de iniciativas locais com a organização de um serviço de inspeção mais ágil e adequado à nova realidade.

De acordo com Ribeiro (1990, p.54), os inspetores escolares passaram a ser:

[...] orientadores quanto à técnica de ensino, a disciplina dos alunos, eficiência dos professores. A responsabilidade fundamental atribuída ao inspetor era de contribuir para o aprimoramento do trabalho docente. Havia a necessidade de que os inspetores tivessem atribuições pedagógicas ao invés de meramente fiscalizadoras e burocráticas.

Verificamos que o poder dado ao Diretor do Grupo Escolar, tanto na administração da sua escola como também no papel de destaque que exercia na comunidade local, foi diminuído pela fiscalização que o governo passava a realizar nas escolas, através de visitas periódicas dos inspetores distritais. Os Delegados Regionais e os Inspetores de Distritos passaram a ser vistos como imprescindíveis para a eficácia da reforma.

Nos anos de 1920 a 30, todas as medidas – fim do analfabetismo, formação de professores, de diretores, obrigatoriedade da frequência às aulas e a fiscalização das escolas – foram concebidas por especialistas da educação, visando à racionalização do espaço escolar.

Em 1925, o Decreto nº 3858 pôs fim à Reforma Sampaio Dória. Neste documento, instituiu-se uma outra forma de organização do serviço de inspeção que incluía a criação da figura dos Inspetores Gerais com funções burocráticas e fiscalizadoras, centralizados no Conselho Geral que também fora criado.

Dessa forma, a pretendida descentralização da legislação anterior ficou comprometida, pois também foram criados, além dos Inspetores Gerais, os Inspetores

Especiais, em número de seis, que tomavam as “decisões pedagógicas” no sistema escolar.

De modo geral, esses profissionais tinham atribuições administrativas e de orientação, sem, no entanto, se afirmarem num ou noutro, ou relacionarem os dois de forma eficiente.

Muitas foram as críticas no que diz respeito ao serviço de inspeção criado pela reforma de 1925 devido ao fato, segundo Ribeiro (1990, p. 58), de ter ocorrido: “[...]a centralização, a resistência à autonomia didática e a não atribuição de um papel essencialmente pedagógico ao inspetor”.

Os anos 30 foram marcados por muitos acontecimentos, sendo que “[...] os componentes ideológicos passam a ter uma presença cada vez mais forte na vida política” (RIBEIRO 1990, p.60). É a fase em que ocorre o conflito fundamental entre duas correntes ideológicas bem diferentes: de um lado, o movimento escolanovista definido no pensamento do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que propunha uma escola pública, universal, gratuita e laica e, de outro lado, a Igreja que fazia oposição ao movimento escolanovista e, como afirma Ribeiro (1990, p. 60), “[...] não via com bons olhos a possibilidade de a educação escolar ficar subordinada de forma exclusiva ao Estado”.

No final de 1930, em pleno período revolucionário, houve uma nova alteração no Estado de São Paulo quanto aos serviços de inspeção. O Decreto nº 4795 extinguiu os cargos de Inspectores Gerais, transformou as Inspetorias em serviços de Assistência Técnica e reinstalou as 10 Delegacias Regionais. Segundo Ribeiro (1990, p. 62)

Os serviços técnicos eram entregues a especialistas que teriam como principal tarefa contribuir para a melhoria do processo de ensino com a participação efetiva dos professores que elaborariam programas mais próximos da realidade de cada escola.

No entanto, não foi dado tempo para a reforma de 1930 produzir efeitos, pois em final de 1931, dentre as alterações ocorridas estavam a reorganização das instituições e o reajustamento do quadro do magistério.

Depois da Revolução Constitucionalista, em que ocorreu a derrota de São Paulo, o governo é destituído e o novo responsável pelo Departamento de Educação Pública foi Fernando de Azevedo, um dos responsáveis pela divulgação do ideário da escola Nova

no Brasil. As suas reformas se iniciaram pela instituição da carreira do magistério público primário por meio do Decreto nº 5.804, de 10 de janeiro de 1933.

Falando desse período, Ribeiro (1990, p.72) afirma que

No que dizia respeito ao serviço de inspeção, estabelecia esse documento que os Inspectores Escolares fossem escolhidos por concurso entre os Diretores dos grupos escolares do Interior com 400 dias de efetivo exercício do cargo e da capital com 200 dias de efetivo exercício do cargo.

Dentro dessa perspectiva da carreira do magistério, a Escola Caetano de Campos foi transformada em Instituto de educação, onde começaram a ser ministrados cursos para a formação de diretores e inspetores escolares.

Em 4 de fevereiro de 1933, outro Decreto, de nº 5828, reorganizou a Diretoria Geral do Ensino que passou a ser denominada Departamento de Educação. Com esse Decreto, também, foi criado um novo Conselho de Educação com organização e funções diferentes dos anteriores. Na organização foi ampliado o leque de participantes, que não eram exclusivamente de técnicos em educação, mas representantes das diversas categorias da sociedade civil, tais como representantes da indústria, do comércio, do jornalismo e da classe operária. As questões educacionais começavam a ser vistas também pelo seu lado sócio-político.

Apesar de ter sido um avanço, o fato do Estado reconhecer a necessidade da participação da sociedade na organização e o desenvolvimento do sistema escolar do Estado de São Paulo, a participação de setores realmente populares nesse processo não pode ser considerada como uma realidade. Houve, também, um crescimento bastante significativo de pessoal da Secretaria, sem que isso significasse uma maior eficiência dos serviços, pois o que se instala é a burocratização do órgão (RIBEIRO, 1990).

Em relação aos serviços de inspeção, foram criados quinze serviços técnicos, sendo que destes somente três têm, entre as suas atribuições, responsabilidades mais diretamente voltadas para o acompanhamento e melhoria do trabalho do professor. Os chefes de serviços com atividades técnicas gozam de um grande poder hierárquico porque respondem, pessoalmente, pela organização, desenvolvimento e eficiência dos serviços técnicos que lhes foram confiados.

Desde o início da República, foram freqüentes as reformas e reorganizações dos órgãos encarregados do ensino, fato este que dificultava a sua efetiva aplicação. Assim,

para se resolver essa questão e sistematizar toda a legislação sobre educação é instituído pelo Decreto nº 5884, de 24 de abril de 1933, O Código de Educação.

Nesse documento, a inspeção é tratada com bastante atenção: as atribuições do inspetor permanecem com funções evidentemente fiscalizadoras e as funções pedagógicas se definem como de orientação e acompanhamento do trabalho docente e da direção. No trecho de O Código de Educação, de 1933, citado por Ribeiro (1990, p.81) cabe ao inspetor “[...] visitar os estabelecimentos que lhe foram atribuídos, inspecionando-os quanto à técnica e à eficiência do ensino, à idoneidade e assiduidade dos docentes e à disciplina e higiene dos alunos [...]”, mas, além disso, o inspetor também deveria “orientar diretores e professores no trabalho educativo, estimulando-os e assistindo-os na aplicação de métodos e processos de ensino, bem como sugerindo ou efetuando demonstrações e experiências”. Apesar disso, há especificação em O Código da Educação de que os Inspectores Escolares estão incumbidos de funções técnicas e administrativas.

Em 9 de dezembro de 1933, o Decreto nº 6197 determina a escolha dos Inspectores e dizia que os Inspectores seriam nomeados e escolhidos entre os diretores de Grupos Escolares, com dez anos efetivo exercício no magistério ou entre os diplomados pelo curso de Inspetor do Instituto Caetano de Campos.

O Decreto nº 6425 de 4 de maio de 1934 reduziu os serviços técnicos para apenas oito e criou o serviço de educação primária e pré-primária.

Em fevereiro de 1935, foi novamente reorganizada a Diretoria do Ensino e alterada a carreira do magistério. Com relação ao serviço de inspeção determinava-se que o inspetor do interior seria nomeado entre os diretores do Grupo Escolar com tempo de serviço diferenciado dos da Capital.

O professor primário também poderia seguir a carreira de inspetor desde que anteriormente tivesse sido nomeado para Diretor de Grupo Escolar. Quanto maior fosse o número de classes da escola dirigida por ele, quanto melhor fosse o resultado da aprovação da alfabetização, quanto mais reduzido o índice de evasão e quanto mais obras assistenciais e atividades extraclasse promovesse, maiores seriam as chances dos Diretores de Grupo Escolar de serem nomeados para o cargo de inspetor.

Nessa época, a função do inspetor era marcada pelo aspecto fiscalizador, em que a preocupação fundamental era zelar pelo cumprimento dos programas estabelecidos e pelo efetivo preenchimento da escrituração, preocupando-se apenas com aspectos formais do trabalho do professor.

No trabalho do antigo inspetor escolar, embora as idéias escolanovistas já tivessem sido introduzidas no país, os debates demonstravam que elas ainda não eram difundidas amplamente junto aos professores. Segundo Ribeiro (1990, p. 125)

A didática como uma questão de dimensão pedagógica, mas também política, ainda não se manifestava de maneira mais abrangente. A preocupação pedagógica se limitava àquelas de ordem metodológica, sem discutir “o que ensinar”, mas “ como ensinar.

Em 5 de julho de 1935, em decorrência da criação da Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública, foi reorganizada também, por meio do Decreto nº 7.339, a Diretoria de Ensino, com um aumento significativo dos funcionários administrativos da Diretoria de Ensino. Foram reduzidos de oito para cinco os serviços técnicos.

A nova administração do professor Almeida Júnior, colaborador de Fernando Azevedo na elaboração de O Código de Educação, se manteve até 1938, tendo como características o escolanovismo e definiu com maior clareza a importância dos Inspectores, agora em número de 100 no Estado.

Com a instalação do Estado Novo, ocorre, em novembro de 1938, uma brusca mudança de rumo : o professor Joaquim Álvares Cruz assume a Diretoria do Ensino e é feita uma nova reorganização com dezesseis órgãos, que, em 1939, foram extintos.

A administração estadual da educação teve que limitar e compatibilizar a sua legislação com as normas gerais estabelecidas pelo governo central. Segundo Ribeiro (1990, p.90), “O modelo centralizado do Estado Novo golpeava seriamente os interesses de autonomia do Estado de São Paulo, tanto no plano político como no sistema educacional”.

As reformas ocorridas evidenciaram a intenção de estabelecer rigorosas formas de controle e de regulamentação, sem que houvesse uma contribuição efetiva para a articulação de todo o sistema educacional. Foi o que aconteceu, por exemplo, com o ensino primário, já deixado de lado na reforma de Francisco Campos, e que continuou não sendo regulamentado pelo Governo Federal.

Como a Secretaria da Educação não apresentava, na época, uma organização estrutural, foram criados cargos sem uma função definida. Isto ocorreu com os Técnicos de Educação que foram aproveitados nos serviços de inspeção e orientação (RIBEIRO, 1990).

Apenas em 1946, houve uma alteração importante no serviço de inspeção de Estado, quando para o preenchimento efetivo de cargos de diretor e inspetor passou a ser exigido concurso de títulos e provas.

O Inspetor tinha, em geral, um comportamento autoritário e nem sempre contribuía para melhorar o trabalho docente. Essa situação pode ser explicada pelos seguintes motivos: 1) o inspetor estava distante do cotidiano do trabalho do professor. Fazia visitas ocasionais e inspirava desconforto e medo; 2) o trabalho do inspetor na escola era mais junto ao diretor: “[...] as visitas dos inspetores se limitavam, quase sempre, à visita aos diretores” (RIBEIRO, 1990, p. 135).

No período histórico que abrange os anos de 1930 a 1945 e os anos de 1945 a 1964, a educação ocupou um lugar de destaque nos discursos políticos, pois era considerada um problema nacional e também um instrumento de desenvolvimento e de inserção social em um país com um projeto de modernização e de produção industrial.

Houve uma preocupação com a formação dos professores e dos administradores escolares, de acordo com uma visão de eficiência, racionalidade e cientificidade da administração empresarial.

A concepção de supervisão no sistema de ensino do Estado de São Paulo e a sua história têm início nos anos 60 e, no plano político, se inserem nos anos do apogeu e da queda do populismo no país; da recuperação do “espírito pan-americano” e do binômio “segurança e desenvolvimento” (SILVA JR, 1986).

Podemos dividir este sistema em quatro momentos principais, denominados da seguinte forma: a) divulgação do conceito; b) a institucionalização da proposta; c) a generalização para o sistema e d) a tecnicização dos procedimentos (SILVA JR, 1986, p.49).

O primeiro momento, o da divulgação, se localiza na passagem dos anos 50/60. As primeiras informações divulgadas sobre supervisão tratam do argumento de autoridade, pois as primeiras propostas de supervisão foram elaboradas no interior da crise final do populismo, evidenciando um grau de sujeição cultural decorrente da dominação econômica que se acentuava.

Até os anos 60, os Cursos de Pedagogia formam os “técnicos em educação”, o pedagogo generalista.

Os textos básicos discutidos nos cursos eram os de Burton e Brueckner (1955), constituindo-se no primeiro quadro referencial de propostas que visavam à implantação

de serviços de supervisão escolar, distinguindo “ações supervisoras” e “ações administrativas”.

As primeiras tentativas de implantação de serviços de supervisão caracterizam o momento denominado de institucionalização e estavam sempre vinculadas a cursos e escolas experimentais. Desse modo, a supervisão aparece inicialmente nos Ginásios Vocacionais sob o nome de orientação pedagógica, o que significava assegurar a unidade da proposta curricular.

Ainda no Ensino Vocacional, a supervisão seria ampliada com a criação do Supervisor de Área: um professor que, por sua competência e experiência orientaria o trabalho de seus colegas de área de todas as unidades escolares. O Golpe de Estado de 64 atingiria o Serviço do Ensino Vocacional, suprimindo-o.

A generalização se deu quando foram instituídos, em 1966, ainda no Estado de São Paulo, os Setores de Orientação Pedagógica (SOP) e os Setores Regionais de Orientação Pedagógica (SEROP). Houve com estes setores uma tendência sempre dominante à centralização administrativa dos sistemas escolares, que atingiria todo o sistema nacional junto com os acontecimentos e a legislação repressiva dos anos 68 e 69.

Nessa época, a supervisão e a orientação pedagógica estavam presentes em outra experimentação – a dos Ginásios Estaduais Pluricurriculares Experimentais, voltados para a formação para o trabalho. Tais ginásios se constituíram na origem da escola fundamental de oito anos, que a Lei 5692/71 iria estabelecer, mas foram extintos.

A tecnicização se deu quando, em 1969, são implementadas novas reformas no ensino, criando a especialização técnica em educação. O Curso de Pedagogia passou a especializar o educador numa função particular com as denominadas “habilitações” que são: Administração, Inspeção, Supervisão e Orientação.

O supervisor, formado numa escola “tecnicista”, era executor eficiente de normas emanadas de um poder central marcadamente autoritário.

Em pleno regime militar, o Parecer do CFE (Conselho Federal de Educação), nº 252/69, embora vago na delimitação do perfil pretendido para a supervisão escolar, apresenta a proposta de um profissional cuja tarefa era qualificar, em serviço, os novos professores e articular os conhecimentos de diversas naturezas: pedagógicos, técnicos, metodológicos, políticos - no que diz respeito à escola e às relações de classe - e filosóficos – quando se trata da finalidade da educação escolar.

No entanto, essa soma de conhecimentos não foi feita quando se instituiu a supervisão como habilidade profissional.

De acordo com Ribeiro (1990, p.12), “[...] também a institucionalização da figura do supervisor, surgido num momento de modernização desconsiderou a soma de conhecimentos acumulados pela experiência dos antigos inspetores”.

O modelo de desenvolvimento adotado no regime militar era o da modernização conservadora, que se traduzia na reprodução dos padrões de consumo dos países do capitalismo central. No plano educacional, essa pretendida modernização determinava que se devia evitar o passado e o “moderno” significava a assimilação do modelo norte-americano³.

A supervisão, ao invés de substituir a Inspeção, aparecia ao lado dela. Assim, a ambigüidade sempre foi uma marca da Habilitação em Supervisão Escolar, que oscilava entre ser orientação para o ensino ou análise de problemas organizacionais. Apesar disso, essa é a tentativa de se profissionalizar a função de supervisor educacional, abrindo caminho para o reconhecimento profissional da atividade do supervisor no sistema de ensino.

Nessa época, em São Paulo, o supervisor é o agente educativo que exerce as funções do antigo inspetor e o coordenador pedagógico é o supervisor que atua nas unidades escolares. Então, o supervisor surge quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel de orientador pedagógico e de estímulo à competência técnica, no lugar de fiscalizar e aplicar punições.

A supervisão escolar foi referida pela primeira vez na legislação da Reforma Universitária – Lei 5540/68 – e tornava-se parte integrante da nova estrutura estabelecida para o ensino de 1º e 2º graus pela Lei 5692/71. Havia, assim, uma dupla necessidade: implantar a reforma e implantar a supervisão no interior da reforma.

O Parecer nº 252/69, que reformulou os cursos de Pedagogia, tentou profissionalizar a função de supervisor educacional que, de acordo com Saviani (2002, p.48)

[...] é essencialmente política e não técnica. Quando se apresenta sob a roupagem de procedimentos técnicos se mostra eficaz na defesa dos interesses dominantes. Mas se quiserem se colocar a serviço dos

³ O modelo americano, a ser seguido na administração escolar, principalmente no que diz respeito à supervisão, tem como pressupostos básicos os estudos de Burton e Brueckner, nos livros: **Supervision: A Social Process**. Nova Iorque: Appleton – Century, 1955.

interesses da população dominada basta que assumam o seu papel político de modo explícito.

Segundo Kliksberg (1997 apud BRASLAVSKY, TIRAMONTI, 1990, p.155), considerar um processo estritamente técnico, quando na verdade se apresenta como político e complexo, pode levar a erros no exercício das funções de gestão e de administração.

Essa dificuldade de definição da função supervisora tem muito a ver com as oscilações que envolvem sua prática.

Ribeiro (1990, p.14) discute este aspecto da supervisão e afirma que “[...] tanto o Parecer 252/69 como a LDB nº 5692/71 não especificam quais as atribuições ou mesmo o local ideal de atuação desse profissional”. Surge, então, a questão: o espaço de atuação do supervisor deveria se dar ao nível de órgãos centrais ou de unidade escolar?

Ribeiro (1990, p.15) continua afirmando que

[...] as controvérsias que cercam essa habilitação também se patentearam na própria elaboração do currículo dos cursos de formação: a ligação de Administração com estatística; Inspeção com legislação e Supervisão com Currículos e Programas.

Isso levava a concluir que o supervisor seria o profissional encarregado de cuidar do planejamento, orientação e coordenação do currículo.

O conselheiro Valnir Chagas, do Conselho Federal de Educação, em um de seus pronunciamentos diz que

O inspetor é, e tende a ser cada vez mais, um profissional que atua em âmbito macro-educacional, orientando e coordenando escolas dentro do sistema, enquanto o supervisor está atuando no campo da micro-educação, orientando e coordenando a atividade dos professores dentro da escola (RIBEIRO, 1990, p. 15).

De acordo com Shiroma (2000), a reforma de ensino dos anos 60 e 70 é um planejamento da educação, exercido por economistas e a LDB 5692/71 privilegiou o enfoque quantitativo do ensino sobre os qualitativos. Assim, em 1970, em decorrência da crise econômica, busca-se uma nova forma de condução das políticas sociais, inclusive da educação. As questões sociais passam a ser tratadas como questões técnicas.

Para Silva Jr (1986), é o que acontece com a função supervisora. A apropriação da supervisão pelo aparelho do Estado cria uma situação de distância entre professores e supervisores. O supervisor não é visto como alguém do grupo, “de dentro”, mas sim passou a ser alguém “de fora” que mostra ao professor a existência de um poder superior com pouca atuação no aspecto educacional. Pode-se dizer que o supervisor, de orientador educacional e guardião do currículo, da década de 50 a 60, nos Ginásios Vocacionais, passou a uma desconfortável posição: além de guardião dos currículos tem ainda que fiscalizar as proposições legais.

A consolidação de uma nova organização e orientação da administração escolar privilegia a estrutura burocrática e garante o poder de decisão a uns poucos técnicos que gozam da confiança das autoridades à frente da Secretaria da Educação.

Em 1974, o MEC empenhava-se na criação dos sistemas de supervisão, elaborando e divulgando um documento, intitulado “Supervisão do Ensino, Tentativas de Modelo e Análise de Custos”, com indicações e sugestões de procedimentos para serem introduzidos nos sistemas de ensino estaduais, de forma generalizada.

O Estado de São Paulo, que tinha como tradição um certo distanciamento do poder central, traçou seu próprio caminho de implantação do sistema de supervisão e de outras medidas determinadas pela reforma e é, na vigência da LDB nº 5692/71, que por meio do Decreto nº 7510/76, o governo paulista reorganiza a Secretaria de Estado de Educação e constitui a CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas.

Com esta reestruturação as Secretaria da Educação, por meio do Decreto nº 7510/76, é prevista a função de supervisão de ensino do sistema educacional paulista, para atuar junto às escolas, numa grande rede, que se poderia chamar de “Sistema de Supervisão do Estado de São Paulo”.

Os capítulos e artigos que analisaremos a seguir dizem respeito ao nosso trabalho, pois está prevista, no referido Decreto, a atuação do Supervisor na Delegacia de Ensino e nas escolas. O principal é o Capítulo IV que tem como título “Das Coordenadorias de Ensino” e no seu Artigo 77 elenca as atribuições das Delegacias⁴ de Ensino nas respectivas áreas territoriais de atuação e no Artigo 78, e as atribuições dos Grupos de Supervisão Pedagógica de tais Delegacias. No início da reforma administrativa, com base na Lei 5692/71 e no Decreto 7510/76, o sistema de supervisão é bilateral e a atuação do supervisor se dá em duas grandes vertentes: administrativa e

⁴ A partir de 1999, com o Decreto nº 43.948, houve a mudança de denominação de Delegacias de Ensino para Diretorias de Ensino.

pedagógica. Havia a separação entre “supervisão administrativa” e “supervisão pedagógica”.

No texto do Decreto já encontramos a separação entre as atividades administrativas e pedagógicas. No Artigo 77, temos as principais atribuições da Delegacia de Ensino, como um todo, ou seja, as do Delegado de Ensino e da sua equipe de Assistentes Técnicos Administrativos. Destacaremos, a seguir, algumas atribuições da Delegacia de Ensino, relevantes para que esboçemos o caráter de órgão administrativo executor e regulador da legislação num micro-sistema, que é o educacional, dentro do macro- sistema da administração pública :

- coordenar e supervisionar o planejamento e a execução de atividades administrativo-pedagógicas nas unidades escolares estaduais;
- supervisionar, prestar assistência e fiscalizar todas as escolas, inclusive municipais e particulares;
- autorizar o funcionamento dos estabelecimentos estaduais, municipais e particulares;
- realizar os trabalhos necessários ao controle das atividades administrativas e pedagógicas das escolas;
- analisar propostas de novas habilitações profissionais e emitir parecer;
- diligenciar junto ao órgão local do MEC sobre diplomas e certificados encaminhados para registro.

O Artigo 78 trata das atribuições dos Grupos de Supervisão das Delegacias, que são distribuídas em duas áreas: na área curricular e na área administrativa.

Quanto à área curricular e pedagógica, as principais atribuições do supervisor de ensino dizem respeito à implementação da proposta pedagógica da política educacional da Secretaria, considerando os obstáculos, as medidas a serem adotadas para vencê-los e o acompanhamento do seu cumprimento. Destacaremos algumas atribuições relevantes, que são:

- implementar o macrocurrículo, redefinindo os ajustamentos em termos das condições locais;
- assegurar a retroinformação ao planejamento curricular;
- informar ou elaborar propostas de diretrizes para avaliação do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares;
- sugerir medidas para a melhoria da produtividade escolar;

- acompanhar o cumprimento do currículo;
- diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atendê-las;
- assegurar o fluxo de comunicação entre as atividades de supervisão e de orientação educacional;
- assistir ao Delegado na programação e na organização escolar.

Em relação à área administrativa, a equipe de supervisão atua junto à Direção e Secretaria das escolas, com o intuito de orientar quanto aos aspectos da administração pública geral e fiscalizar a observância e o cumprimento das normas legais e determinações de órgãos superiores, envolvendo vida escolar dos alunos, vida funcional de docentes e demais funcionários das escolas e expedição de documentos. Na área administrativa, as principais atribuições da equipe de Supervisão são:

- supervisionar os estabelecimentos de ensino e verificar a observância dos respectivos Regimentos escolares;
- garantir a integração do sistema estadual de educação em seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores;
- aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos administrativos;
- atuar junto aos Diretores e Secretários de estabelecimentos de ensino, no sentido de racionalizar os serviços burocráticos;
- manter os estabelecimentos de ensino informados das diretrizes e determinações superiores e assistir os Diretores na interpretação dos textos legais;
- analisar os estatutos das instituições auxiliares das escolas (Conselho de Escola e APM), verificar a sua observância e controlar a execução de seus programas;
- examinar as condições físicas do ambiente escolar e sugerir medidas para a revisão do prédio escolar;
- constatar e analisar problemas de repetência e de evasão escolar, formulando soluções;
- sugerir medidas para o bom funcionamento das escolas sob sua supervisão.

Ainda nesse contexto do Decreto nº 7510/76, como afirma Silva Jr (1983, p.21), as atribuições do supervisor caracterizam a supervisão da educação “[...] como uma

tentativa de exercer alguma espécie de controle sobre as diferentes instâncias e circunstâncias em que o processo educacional se desenvolve”.

O Decreto analisado, que determina a função da supervisão, ao reorganizar a Secretaria de Estado da Educação, abriu caminho para que a Divisão de Supervisão da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria da Educação, elaborasse um documento com a definição e justificativa de um sistema de supervisão. O documento básico foi elaborado em 1977, sob a responsabilidade da Diretora da Divisão de Supervisão da CENP e intitulado “Supervisão pedagógica em ação”⁵. Este tem como fundamento a indicação dos principais pontos de referência do sistema de supervisão a ser implementado.

O Documento apresenta a seguinte estrutura: é constituído por uma introdução e três partes principais, bibliografia e anexos. A concepção de supervisão é expressa em sua primeira parte denominada “O Modelo Teórico de Supervisão”.

Analisando o Documento CENP (SÃO PAULO, 1981), observamos que a justificativa para se definir um sistema de supervisão era a necessidade de determinar um objetivo primordial dessa função, que era “o aprimoramento do ensino”.

Na introdução, é definido o significado do termo modelo, que é “um modo de compreender a supervisão, o qual pretende conduzir à orientação da ação pedagógica” (SÃO PAULO, 1981, p.14). Esta ação pedagógica, de acordo com o Documento CENP, foi estabelecida pela Lei 5692/71, que imprimiu uma nova orientação educacional e pressupôs conceitos pedagógicos baseados em teorias educacionais modernas.

A própria implementação da Lei pressupõe uma nova estrutura pedagógica e administrativa e é este fato que determina a definição da função de supervisor, pois, considerando a escola como um sistema social formado por grupos e subgrupos que interagem entre si, é determinante o aparecimento de novos papéis no sistema de ensino que articulem e coordenem os esforços e as atividades desenvolvidas e orientem o magistério na direção estabelecida pelos novos objetivos.

Na realidade, esses novos objetivos foram definidos a partir de estudos teóricos e empíricos realizados nas décadas de 70 e 80 no campo da psicologia, da sociologia e da psicologia social. Também, nessa época, cresceu o interesse pelo estudo dos problemas de dinâmica de grupos, liderança, motivação do trabalho humano, autoridade e poder e

⁵ O Texto utilizado nesse trabalho é o exemplar da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM AÇÃO**: coord. Loyde Amália Faustini. 3ª edição. São Paulo, SE/CENP/FLE, 1981, 144p.

outros mais dentro das organizações e, conseqüentemente, transposto para a organização escolar.

Como podemos observar, muitas das contribuições teóricas para a elaboração do Documento CENP (SÃO PAULO, 1981), no que diz respeito ao campo da supervisão escolar e à determinação das diretrizes da ação supervisora, são provenientes das teorias de administração aplicadas à área da educação. Estas teorias, por sua vez, apóiam seus conceitos nos recursos das ciências sociais e comportamentais.

A referência ao texto legal, a LDB 5692/71, vai constatar que esse apelo à legislação é o ponto de partida do conteúdo proposto pelo documento. O que confirma o fato de que toda lei expressa uma política e encaminha uma forma de gestão, sendo sua versão final resultante do embate das forças políticas que participam desse processo.

Considerando o momento político da Lei 5692/71, do Decreto 7510/76 e do Documento da CENP (SÃO PAULO, 1981), o do auge do militarismo, a estrutura administrativa do sistema educacional está assentada em uma relação vertical de mando e controle, com relações hierárquicas e transformadora, como afirma Paro (2003, p.25), “[...] o Diretor, o Supervisor e o Dirigente em prepostos do Estado”.

Esta estrutura hierárquica está bem definida tanto no Decreto nº 7510/76 como também no Documento CENP (SÃO PAULO, 1981). No Artigo 77 do Decreto nº 7510/76, o Delegado de Ensino coordena a execução das atividades administrativo-pedagógicas nas unidades escolares, presta assistência e fiscaliza todas as escolas, através da equipe de supervisão, cujas atribuições estão definidas no Artigo 78 e que são assistir o Delegado de Ensino na programação e na organização escolar, envolvendo aspectos administrativos e pedagógicos. O Documento CENP (SÃO PAULO, 1981), como veremos mais detalhadamente a seguir, estabelece uma ação administrativa – do Diretor- e uma ação supervisora – do supervisor.

Também, nesse momento, com a abertura dada pela referida LDB para a possibilidade de se estabelecerem funções de outros especialistas de educação, o Estado de São Paulo elaborou um Estatuto do Magistério (Lei Complementar nº 201/78) em que estabeleceu o cargo de supervisor de ensino, as funções de coordenador pedagógico e professor coordenador de áreas do currículo pleno.

Como já mencionamos, quanto à questão da natureza da supervisão, o Documento da CENP (SÃO PAULO, 1981) encaminha-a através da referência às teorias americanas do comportamento humano em organizações escolares, cujos

principais autores são Burton e Brueckner (1955), sendo complementada pelas concepções de Sergiovanni e Starratt (1978)⁶.

No texto, o principal objetivo da supervisão “é a promoção do desenvolvimento do aluno e, por isso, eventualmente, a melhoria da sociedade” (SÃO PAULO, 1981, p. 23). Para isso o supervisor deve procurar “[...] focalizar-se muito mais na liderança, no ambiente escolar e no clima de trabalho adequados para o desenvolvimento do ensino”. Um outro objetivo mais geral é o de “oferecer liderança para garantir a continuidade e a constante readaptação do programa educacional”, e o objetivo imediato é o de “desenvolver, cooperativamente, ambientes favoráveis para o ensino e a aprendizagem”, “a supervisão coordenará e integrará todos os esforços e recursos materiais, proporcionará continuidade dos trabalhos”, auxiliará, inspirará, conduzirá e desenvolverá a segurança que liberta o espírito criativo” (SÃO PAULO, 1981, p.24).

Esta proposta de supervisão é denominada supervisão de recursos humanos, que como um sistema cooperativo e racional, se baseia na interação onde cada indivíduo tem um papel definido a desempenhar e a administração cria oportunidades de realização de potenciais.

Os estudiosos do campo da administração têm concordado com o fato de que a função do administrador é realizar os objetivos da organização. No entanto, as ações e as atividades de uma organização escolar, como de qualquer outra organização, são realizadas por indivíduos e grupos de indivíduos. Assim, numa organização formal como a escola, podemos caracterizar dois conjuntos de atividades que se relacionam e afetam o ensino, as quais denominamos “ações administrativas” e “ações supervisoras”.

A partir desta perspectiva, no Documento da CENP (SÃO PAULO, 1981) há informações de que os autores Sergiovanni e Starratt (1978) ampliam a literatura sobre supervisão, conceituando supervisão como uma forma particular de ação e não um conjunto de papéis, atribuições e incumbências relacionadas a determinada posição. A diferença entre administração e supervisão não está na distribuição de tarefas e responsabilidades específicas, mas no modo como estas tarefas são desempenhadas e estas responsabilidades exercidas em direção aos objetivos da escola. Operar de forma administrativa consiste em trabalhar com idéias e recursos materiais; agir de forma supervisora consiste em trabalhar com e através de pessoas (SÃO PAULO, 1981, p.33).

⁶ O Documento da CENP – Supervisão Pedagógica em ação - foi escrito tendo como base, em todos os seus pressupostos, os estudos dos autores Burton e Brueckner (1955) e Sergiovanni e Starratt (1978), teóricos clássicos das Ciências Pedagógicas e da Psicologia Comportamental.

O Documento da CENP (SÃO PAULO, 1981) propõe, partindo dessas teorias, que dentro da Secretaria da Educação, que é uma organização formal, distingam-se dois conjuntos de atividades: ações administrativas e ações supervisoras.

Podemos afirmar que a ação administrativa, de um modo geral “está orientada para dar início a atividades e criar condições básicas para o trabalho da escola” e está a cargo de Diretor da Escola e que a ação supervisora “está orientada para a implementação das ações iniciadas e para a execução das atividades que vão afetar o ambiente de ensino, em particular, e a escola como um todo” (SÃO PAULO, 1981, p.25).

Pelo exposto, de acordo com o Documento analisado, podemos afirmar que o administrador e o supervisor buscam os mesmos objetivos na escola. No entanto, a ação administrativa cria condições básicas para as atividades escolares e a ação supervisora busca a interação de indivíduos e de grupos de indivíduos. Essas atividades são interdependentes e correlacionadas, podendo uma situação exigir uma ação administrativa ou uma ação supervisora.

O texto do Documento da CENP (SÃO PAULO, 1981) propõe, de acordo com autores Sergiovanni e Starratt (1978), uma “teoria sintetizada” de supervisão, na qual são identificados três conjuntos de variáveis: a) variáveis de sucesso organizacional (os resultados das atividades da organização escolar); variáveis causais (padrões de comportamento, elementos estruturais da organização); variáveis intermediárias (atitudes, motivação, percepção dos elementos humanos envolvidos).

Desse modo, a supervisão de recursos humanos é aquela que ajuda o professor a resolver problemas significativos da escola, estimulando-o à participação em decisões importantes direcionadas à educação e, também, é aquela que considera a satisfação não um meio de se obter maior realização dos professores, mas um fim que os professores perseguem e alcançam através de experiências de trabalho bem sucedidas. Cabe à supervisão enriquecer a estrutura da tarefa do professor para proporcionar-lhe oportunidade de satisfação interior através da responsabilidade, abrangência, desafio, condições para a realização, reconhecimento e crescente competência pessoal.

O Documento da CENP, na busca de um modelo conceitual de supervisão, define como uma das principais atribuições da Divisão de Supervisão “[...] elaborar diretrizes para a supervisão pedagógica do sistema estadual de educação, tendo como

ponto de referência básico o aproveitamento ótimo dos recursos empregados e a melhoria da produtividade do ensino” (SÃO PAULO, 1981, p.29). Assim, o conceito de supervisão é explicitado nos seguintes termos: “conjunto de ações, tarefas e atividades desempenhadas por indivíduos ou grupos de indivíduos que visam à melhoria da produtividade⁷ do ensino em seus aspectos quantitativos e qualitativos” (SÃO PAULO, 1981, p.29).

Fundamentando-se nas idéias mencionadas, o Documento CENP (SÃO PAULO, 1981, p. 30) estabeleceu cinco pressupostos da ação supervisora: 1) a supervisão visa realizar os objetivos da escola; 2) a ação supervisora depende da interação entre os indivíduos; 3) a melhoria da produtividade⁸ do ensino depende de todos que, de algum modo, participam do processo; 4) a atenção deve ser focalizada na ação supervisora; 5) a ação supervisora implica sempre mudança”.

Para que a ação supervisora se realize com eficiência, tendo em vista o aproveitamento ótimo dos recursos empregados e a melhoria da produtividade do ensino, como já vimos, o texto do Documento CENP acentua o aspecto hierárquico e a relação vertical de mando e de controle da estrutura administrativa do sistema de ensino ao considerar três conjuntos de variáveis (SÃO PAULO, 1981, p.31):

a) As variáveis de iniciação que determinam os padrões de comportamento e os elementos estruturais da organização tais como:

- - o uso de regulamentos e normas – a formalização;
- - o apoio nos sistemas hierárquicos de status- a estratificação;
- - as decisões tomadas em níveis superiores- a centralização;
- - o número, não a qualidade do produto- a produtividade;
- o custo em termos de material- a eficiência;
- sensibilidade a seu meio externo- a adaptabilidade;
- qualificação e especialização profissional do pessoal – a complexidade
- a satisfação no trabalho como um objetivo legítimo- a satisfação no trabalho.

⁷ Observar que o conceito de produtividade, tão atual no neo-liberalismo, já aprecia em destaque naquele momento.

⁸ Com a constituição de uma nova ordem econômica mundial - neoliberalismo de mercado -, surge a questão da globalização, com as seguintes características: a) produtos, capitais e tecnologias sem identidade nacional; b) automação, informatização e terceirização da produção; c) implementação de programas de qualidade total e produtividade e busca de eficiência e de competitividade. Na relação do neoliberalismo com a educação temos os seguintes aspectos: a) ênfase no ensino privado na escola diferenciada, dual e na formação das elites intelectuais; b) formação para o atendimento das demandas e exigências do mercado (produção X educação : tecnologia, novo paradigma de produção e desenvolvimento, elevada qualificação, educação de qualidade); c) precarização do trabalho docente.

b) As variáveis intervenientes, em que vale destacar:

- confiança e fé dos professores em si mesmos, nos colegas e nos supervisores;
- controle dos professores sobre o ambiente imediato de trabalho;
- satisfação no trabalho;
- lealdade e compromisso do grupo;
- comunicações em todas as direções da unidade escolar.

c) As variáveis do sucesso escolar:

- níveis de desempenho dos profissionais envolvidos no processo ensino-aprendizagem;
- níveis de desempenho dos alunos;
- qualidade das relações humanas;
- aumento no valor dos recursos humanos disponíveis.

Considerando essas variáveis, podemos distinguir na função supervisora as seguintes características da burocracia, levantadas por Weber (1983): a) ser regida por normas ou leis administrativas; b) estar contida num sistema de mando e subordinação, onde superiores vigiam cargos inferiores -“hierarquia”; c) ter treinamento especializado para uma plena execução do trabalho, a partir de um aprendizado técnico com aceitação de obrigações e cumprimento de deveres; d) ter estima social específica - status; e) ser o elemento de representação pública da direção e organização administrativas, as quais o Estado regula e controla.

O Documento da CENP, ainda de acordo com os autores Sergiovanni e Starratt (1978), conclui que

[...] o comportamento de supervisão realiza-se em um sistema complexo que envolve a inter-relação das três variáveis. A ação supervisora tem suas raízes nas de iniciação, estabelece suas metas nas variáveis de sucesso escolar e focaliza a mudança nas variáveis intervenientes a fim de conseguir seus objetivos (SÃO PAULO, 1981, p.34).

Portanto, para se compreender a função supervisora deve-se considerar que “os agentes da ação supervisora trabalham em um ambiente organizacional, com uma base de autoridade, de um modo específico, a fim de mudar a atitude e os comportamentos do pessoal, com o objetivo de aumentar algumas dimensões da eficiência da escola” (SÃO PAULO, 1981, p.34).

Destacaremos alguns aspectos que consideramos importantes, característicos dos anos 70 e 80, definidos nos documentos apresentados como próprios da ação administrativa e supervisora do sistema educacional e que são: a estrutura administrativa centralizada, formalizada em regras e normas; o sistema de ensino baseado na hierarquia de status, na estratificação e o resultado do ensino baseado em eficiência e produtividade, importando mais o número do que a qualidade. Em relação aos recursos humanos, o que importa é o nível de eficiência do desempenho do professor e o nível de desempenho dos alunos, em termos quantitativos, sem a real preocupação com o processo de ensino, por parte do professor, e da aprendizagem, por parte do aluno. Até mesmo a qualidade das relações humanas entre os pares é importante, para que sejam otimizados os resultados do sistema educacional, mas quantitativamente.

Nos anos 90, tornou-se necessária a mudança radical de toda instituição educativa e da profissão docente e dos profissionais da educação, que estão se desenvolvendo num contexto marcado pelo desenvolvimento acelerado e mudança vertiginosa nas formas adotadas pela comunidade social, em relação ao conhecimento científico, aos produtos do pensamento, à cultura e à arte; pela evolução acelerada da sociedade quanto às estruturas materiais e institucionais, quanto às formas de organização e de convivência, quanto às formas de produção e distribuição, quanto às formas de pensar, sentir e agir; pelo condicionamento da educação aos contextos sociais; pelas mudanças dos meios de comunicação e da tecnologia e pelos novos modelos relacionais e participativos na prática da educação.

Dentro dessa conjuntura de transformações que estamos atravessando, situa-se a problemática da supervisão. Para Silva Jr (1986, p.17), em relação à supervisão,

[...] a esperança que permanece é a de que a emergência de teorias educacionais críticas não-reprodutivistas venha a favorecer a elaboração de concepções e propostas de supervisão escolar que signifiquem a transformação da prática existente e o seu direcionamento bem como o direcionamento dos sistemas em que se inserem, aos anseios e às necessidades da classe dominada.

Entende, ainda, que “[...] uma contribuição valiosa nessa luta possa ser oferecida por uma supervisão escolar repensada e reelaborada criticamente”.

A necessidade de uma nova política educacional origina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, que estabelece as novas diretrizes da

Educação Brasileira, rompendo com aquelas que são atribuídas à educação em sua origem e que a caracterizam como centralista, transmissora, selecionadora e individualista.

Segundo Imbernón (2002, p.7)

[...] para educar realmente na vida e para a vida, a instituição educativa deve superar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes e se aproximar de seu caráter mais relacional, mais lógico, cultural-contextual e comunitário. Nesse âmbito adquire importância a relação entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição.

Como diz Silva Jr (1986), na década de 80, os “especialistas do ensino” e, particularmente, o supervisor, permaneceram no centro da crítica e foram apontados, por diversas ocasiões, como responsáveis pelo insucesso escolar e outras mazelas do ensino.

A nova LDB alterou a conceituação de supervisão educacional e houve a redescoberta da supervisão, que é apontada como instrumento necessário para a mudança nas escolas, apresentando-a com uma outra dimensão, que não a de cunho autoritário. A figura do supervisor é a do elemento mediador, intérprete da realidade escolar e de suas necessidades.

Na verdade, a legislação não é um instrumento que por si só possa mudar os rumos da educação. Implementar mudanças e transformar a escola pública não é tarefa isolada. Depende de muitos fatores e sobretudo da crença de que isso é possível.

O primeiro desafio que se apresenta na função supervisora é o de definir uma “identidade específica”, de fazer da reforma educacional uma reforma gerencial, no sentido de reconsiderar e mudar alguns aspectos administrativos importantes. Dentre estas alterações necessárias na estrutura da ação supervisora, consideramos como primordiais: a) a reconstrução de estratégias institucionais e administrativas educacionais básicas; b) a eliminação do tradicional modelo burocrático, tecnocrático, manipulador, centralizado e paternalista, passando para um modelo descentralizado, participativo, horizontal e auto-sustentável; c) o desenvolvimento de um profissional democrático, adaptativo e comprometido.

Com tais possibilidades, a ação supervisora não pode se esgotar nos limites da unidade escolar, cujas funções estão na esfera do Coordenador Pedagógico⁹. Este

⁹ A função de Professor Coordenador Pedagógico foi regulamentada pela Resolução SE 35, de 08/04/2000 e alterada pela Resolução SE 66, de 03/10/2006.

profissional – o Professor Coordenador Pedagógico-, que atua na unidade escolar é um elemento imprescindível para a atividade da supervisão na unidade escolar.

A supervisão tem que ir além: articular escolas e redes escolares. A dimensão política soma-se à dimensão pedagógica, de tal maneira que a razão de ser da gestão educacional é a própria educação como prática político-pedagógica.

Para o concurso realizado em 2003, para provimento de cargo de supervisor de ensino, o sindicato dos supervisores do Estado de São Paulo – APASE, auxiliou a SEE na definição de um novo perfil de supervisor. O Edital do concurso¹⁰ estabeleceu, para os candidatos interessados a prestarem o concurso e se aprovados proverem o cargo, as determinações a seguir, mas é preciso esclarecer que não é apenas um perfil para o concurso, mas sim “o novo perfil do supervisor” da rede paulista de ensino:

- 1) **Quem é o supervisor de ensino?** Depois de várias tentativas, nesse sentido, pelas legislações anteriores de definir as atribuições e objetivos da supervisão, temos no Edital do concurso, a seguinte definição de supervisor: **Propositor e executor partícipe de políticas educacionais é, ao mesmo tempo, elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes pública e privada.**
- 2) **Funções do supervisor** - Em seguida apresentaremos as funções do supervisor estabelecidas pelo concurso:
 - a) assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis do sistema de ensino;
 - b) retro-informar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demanda das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas.
- 3) **Onde e como atua o supervisor de ensino?** Determina o campo de atuação do supervisor na Secretaria da Educação, na Diretoria de Ensino e nas Unidades Escolares. Assim, o supervisor atua como:
 - a) partícipe da definição de políticas públicas educacionais referentes à educação básica e à educação profissional, atuando junto aos órgãos formuladores dessas políticas, em nível central, regional e local;

¹⁰O Edital do Concurso foi publicado no D.O.E, Poder Executivo, Seção I, São Paulo, p.112 , 30 de julho de 2002.

- b) membro de Equipe de Supervisão que compõe a estrutura básica da instância regional – Diretoria de Ensino;
- c) agente de supervisão junto às unidades escolares atua, numa relação de parceria e companheirismo, como articulador e elemento de apoio à formulação das propostas pedagógicas das escolas.

4) Responsabilidades e compromissos do supervisor: a novidade nesse concurso é a co-responsabilidade do supervisor com as atitudes dos gestores das escolas, tanto nos aspectos administrativos como pedagógicos:

- a) ser co-responsável pela qualidade de ensino oferecido pelas escolas;
- b) ter compromisso com a educação pública;
- c) ter domínio de algumas competências: gestão , organização, legislação, relações humanas;
- d) promover autonomia da escola;
- e) valorizar o trabalho coletivo;
- f) ter disponibilidade de trabalhar em grupo;
- g) dominar alguns temas , tais como: as tendências atuais da educação, currículo e cidadania, novas demandas para a educação escolar., socializar saberes, praticar o convívio solidário.

5) Ação supervisora – na ação supervisora é sempre primordial a promoção de uma melhoria e aperfeiçoamento do ensino e o desenvolvimento do aluno e, eventualmente, a melhoria da sociedade.

- a) a supervisão de ensino a serviço da garantia de educação escolar de qualidade como direito de todos;
- b) a dimensão cooperativa e integradora do trabalho da supervisão nos espaços intra e inter-escolares;
- c) a supervisão de ensino como mediadora da construção da identidade da escola e do fortalecimento da autonomia escolar;
- d) a contribuição da supervisão para o desenvolvimento profissional dos educadores que atuam na escola.

6) Quem pode ser supervisor?

O artigo 8º da Lei Complementar 836/97¹¹ determina que o exercício da função requer: a) licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-Graduação na área de Educação e ter no mínimo 08 (oito) anos de efetivo exercício de Magistério dos quais 02 (dois) anos no exercício de cargo ou função de suporte pedagógico educacional. Os cargos ou função do suporte pedagógico são os de Diretor de Escola ou Supervisor ou de direção de órgãos técnicos, como por exemplo ser Dirigente. b) ser professor com, no mínimo, 10 (dez) anos de Magistério.

Na LDB nº 9394/96, no Título VI – Dos profissionais da educação, o Artigo 64 trata da formação desses profissionais: “A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em curso de graduação em Pedagogia ou em nível de Pós-Graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional”. A formação do supervisor confere-lhe a competência legal de atuar como um elemento de articulação do dinamismo do projeto técnico-pedagógico da escola.

Acreditamos ser discutível a proposta do Edital do concurso no que se refere a este aspecto da formação do profissional. No item a, para ser supervisor, o candidato precisa ter licenciatura plena em Pedagogia, ter oito anos de efetivo exercício no magistério, dos quais em pelo menos dois anos deve ter substituído Diretor ou Supervisor. Em seguida, no item b, é permitido ao candidato ter licenciatura plena em Pedagogia e dez anos de magistério, sem precisar ter a experiência como Diretor ou Supervisor.

Nesse aspecto, há outra vez a descaracterização da função do supervisor, que segundo o Edital e a determinação de um novo perfil de supervisor é preciso que o supervisor “[...] tenha o domínio de algumas competências de gestão, organização, legislação e relações humanas”. O docente, profissional da sala de aula, está distante da problemática e dos mecanismos operacionais característicos da administração pública e da complexidade da organização administrativa educacional.

Na seqüência, continuaremos considerando o novo perfil do supervisor do edital do concurso. O confronto entre este perfil e o anterior será realizado no próximo capítulo.

¹¹ Esta Lei Complementar regulamenta e dispõe sobre o Plano de Carreira dos especialistas da educação.

Assim, o grande horizonte de trabalho do supervisor é a qualidade da produção do ensino e dentre as novas características da função supervisora, as mais relevantes são:

- a) liderança: o supervisor vai atuar como líder no desenvolvimento das políticas educacionais, tanto estaduais como federais, e na consolidação das propostas pedagógicas. Identificar a supervisão com liderança se dá quando nos referimos a tipos específicos de ação, dirigidos para a consecução de objetivos educacionais ou, também, para a mudança desses objetivos. Nesse sentido, os supervisores devem ser líderes, porque são os encarregados de dirigir, orientar e coordenar as atividades de grupos. Devem enfatizar a tarefa que está sendo executada e dar ênfase à pessoa que executa a tarefa, para que tais objetivos sejam realizados e o trabalho realizado.
- b) coordenação e orientação dos projetos pedagógicos: o objeto da ação supervisora, em nível da escola, é o processo de ensino-aprendizagem, iniciando pelo currículo. O supervisor, ao coordenar e supervisionar a formulação das propostas pedagógicas das escolas, passa a ser **co-responsável** pela qualidade de ensino nelas implantado. Dessa maneira, o supervisor é mais um **educador** da escola, que juntamente com os demais agentes educacionais, deve elaborar o projeto pedagógico da escola. Segundo Rangel (2002, p.74) “[...] uma das mais relevantes atividades supervisoras, das que mais a identifica e define é a coordenação, ou seja, a organização comum do trabalho”.
- c) preocupação com o sentido e os efeitos da ação: terá uma postura participativa na unidade escolar, uma definição mais clara da ação pedagógica, dos objetivos e estímulo à formação continuada de professores, que deverá considerar as iniciativas particulares e encaminhá-las para as ações coletivamente assumidas pelo grupo;
- d) conciliação dos aspectos administrativos e de supervisão para melhoria da aprendizagem e da gestão escolar;
- e) promoção da autonomia escolar: liderança com autonomia de decisão e da avaliação do corpo administrativo, docente e discente – aspecto fundamental para determinar qual a função da escola;
- f) articulação: o supervisor como articulador do processo pedagógico, que, num trabalho coletivo, leve à autonomia e à legitimação do processo pedagógico. Nos percursos da formação é relevante a idéia de conjunto e de grupo. Como diz Perrenoud, (2000, p.151) o processo pedagógico de ensino-aprendizagem em grupo

se sustenta pelas “[...] necessidade de pertença, ancoragem identitária, socialização, aprendizagem da vida em grupo, importância das interações na construção dos saberes”.

- g) promoção da gestão pedagógica: o gerenciamento do saber, a função de “ordenar a reflexão”. No novo perfil do supervisor, o currículo ocupa um lugar de suma importância: é através dele que o supervisor vai expressar a função socializadora da escola e vai ser um dos agentes transformadores do projeto cultural (SACRISTÁN, 1998, p.37). Vai ser o **partícipe** do saber e vai determinar a importância do saber prático em relação ao saber escolar;
- h) participação na elaboração das propostas: ao participar da elaboração das propostas, o supervisor se torna elemento de confiança da Secretaria de Educação;
- i) condução das propostas educacionais: lidera e conduz a viabilidade das propostas;
- j) execução das propostas: além de proponente, o supervisor tem que executar as propostas;
- k) assessoria a toda unidade escolar: o supervisor deve orientar as escolas, segundo as propostas da SEE, avaliar e acompanhar os processos educacionais.

O campo de atuação do supervisor, na legislação, foi ampliado e na instância regional atua nas Diretorias de Ensino, nas escolas e nas Oficinas Pedagógicas.

Faz-se necessário, nesse momento, falarmos sobre a Oficina Pedagógica de uma Diretoria de Ensino, pois, de acordo com a Resolução SE 08/98 e Resolução SE 85/98 que dispõem sobre a organização e o módulo da Oficina pedagógica, alteradas pela Resolução SE 12/2005, ela integra a Assistência Técnico- Pedagógica da Diretoria de Ensino e, de forma articulada com a Equipe de Supervisão, desempenha papel relevante na implementação das ações de formação continuada e dos projetos voltados para a melhoria da qualidade de ensino e da aprendizagem dos alunos de toda rede estadual.

O profissional que a Secretaria de Educação propôs mudou conceitualmente, pois é preciso que tenha uma ampla visão de todos os setores do sistema educacional, desde o administrativo central até a unidade escolar. A sua atitude participativa diz respeito a detectar problemas, planejar ações, estabelecer programas e projetos para solucioná-los e, finalmente, avaliar a sua ação e de toda a equipe da escola. É importante considerar a avaliação como parte de todo o processo inicial de planejamento.

Concordo com Cohen e Franco quando afirmam que: “[...] uma atividade que tem como objetivo maximizar a eficácia dos programas na obtenção de seus fins e gerando uma retroalimentação que permite analisar os resultados obtidos” (COHEN E FRANCO, 1988, p.77).

4 A concepção de Supervisão de Ensino na década de 90: a Lei de Diretrizes e Bases e o concurso

Após anos de discussões no Congresso Nacional, em dezembro de 1996 se definem as linhas da política educacional brasileira com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394.

A concepção de educação contida nessa Lei é fundamentada no princípio de que todos são capazes de aprender e aprender cada vez mais e que é tarefa da escola favorecer situações de aprendizagem valorizando as experiências dos alunos.

Outro aspecto importante da Lei é a construção da autonomia escolar, que abrange aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros e que pressupõe uma gestão democrática do ensino público, exigindo em contrapartida responsabilidade, transparência nas decisões e prestações de contas.

Desde a promulgação da Lei, o Conselho Estadual de Educação (CEE) vem promovendo a adequação das normas que regulamentam o sistema estadual de educação básica, abrindo novas possibilidades para que a escola exerça suas funções e assuma novas incumbências, fundamentada em sua proposta pedagógica e em regras de funcionamento e gestão balizadas em seu próprio regimento. O CEE também deixou de tratar dos aspectos relativos à supervisão dos estabelecimentos por considerar ser este um ato da Secretaria da Educação (SEE), responsável pela definição de parâmetros para a ação supervisora.

O conjunto de medidas adotadas para a implementação da LDB e das diretrizes da atual política educacional, no período de 1995 a 1998, acrescido daquelas mais recentes que promoveram a reorganização das atuais Diretorias de Ensino, deu início a uma segunda etapa da reforma educacional paulista, consolidando políticas que exigem a adequação do desenho organizacional da SEE a ser complementado por um conjunto de ações concretas e legais, capazes de dar sustentação e permitir a operacionalização do modelo de supervisão preconizado.

A partir de 1995, com o início de nova reorganização da Secretaria da Educação houve a extinção das Divisões Regionais de Ensino, que eram o elo das Delegacias com o Órgão Central e, assim, este deixou de existir. No que diz respeito ao aspecto administrativo, a extinção das Divisões Regionais de Ensino não provocou alterações

significativas, ocorrendo até uma maior agilização nas ações das Delegacias e um entrosamento mais satisfatório entre os órgãos¹² administrativos.

Com relação ao aspecto pedagógico não podemos dizer o mesmo. Nas extintas Divisões Regionais de Ensino, havia as Equipes Técnicas de Supervisão Pedagógica que formavam o elo entre o Sistema de Supervisão Pedagógica, as Delegacias de Ensino e o órgão da estrutura da Secretaria da Educação, responsável pelas diretrizes pedagógicas e avaliação do processo pedagógico das escolas – a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP).

A supervisão perdeu bastante com essa mudança, porque as referidas Equipes Técnicas orientavam os Supervisores, por meio de reuniões, avaliavam as ações e os projetos desenvolvidos nas diversas regiões, discutiam os problemas enfrentados e, depois, os levavam para ciência e posterior tomada de decisão da CENP. Era um trabalho de ação e de reflexão de ambas as partes, que, aos poucos, foi se extinguindo.

Prosseguindo a reorganização, em 1999, houve a transformação das Delegacias em Diretorias de Ensino. Houve a redução do número de Diretorias, com um significativo aumento da área de abrangência de cada uma delas. Este fator tornou, conseqüentemente, a sua administração muito mais complexa e dificultou o trabalho da supervisão. Concluindo a reorganização, houve a redução do módulo da supervisão, com o recolhimento dos cargos. O argumento dado para isso foi de que as escolas deveriam ser supervisionadas em reduzido tempo de permanência, alguns aspectos da supervisão deveriam ser deixados de lado, como, por exemplo, o controle da documentação de aluno e, também, esse modelo de supervisão não se encarregaria das escolas particulares.¹³

Essa etapa de reforma educacional, principalmente no que diz respeito ao novo modelo de supervisão, começou a tomar forma após o seguinte diagnóstico:

- 1) com o processo de descentralização e desconcentração promovido nos últimos anos em nível de Diretoria de Ensino, múltiplas e novas tarefas de caráter mais gerencial e burocrático acabaram sendo, em grande parte, assumidas pela equipe de supervisão;
- 2) as Diretorias de Ensino apresentam formas bastante diferenciadas de organização do seu trabalho interno em todas as áreas de funcionamento, mas principalmente em

¹² Os órgãos que fazem parte da cadeia das orientações administrativas são o Departamento de Recursos Humanos (DRHU), a Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo (COGSP), a Coordenadoria de Ensino de Interior (CEI) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE)].

¹³ A Diretoria de Ensino supervisiona as escolas estaduais, municipais e particulares.

relação à equipe de supervisão, que, apesar de ter atribuições definidas em lei, atua e age diferentemente nas diversas regiões do Estado;

- 3) a maior parte das equipes de supervisão está organizada por tarefas: alguns entendem de legislação, outros de assuntos de vida funcional, outros de projetos pedagógicos e assim por diante. Nem sempre se conta com uma coordenação efetiva e articulada das ações, de forma a possibilitar um trabalho solidário, integrado e em equipe, em que todos possam apreender e atuar em todas as áreas e oferecer segurança no apoio às escolas;
- 4) em algumas Diretorias de Ensino mais centrais e em centros urbanos de grande porte, devido à ausência de funcionários em decorrência de afastamentos junto a outros órgãos públicos, observa-se que os supervisores têm assumido até mesmo a execução de trabalhos administrativos internos ou a coordenação de tarefas como: controle e verificação de folha de pagamento, verificação e contagem de tempo para concessão de benefícios, controle e repasse de verbas às escolas e outras. No entanto, algumas atividades burocráticas pontuais e periódicas, tais como atribuição de aulas, contagem de tempo para concursos e demais, sempre foram realizados pelos supervisores e continuarão sob a responsabilidade dessa equipe;
- 5) recentemente, profissionais com outras experiências na área educacional estão assumindo a função de supervisão e necessitam de momentos compartilhados com a equipe, que representem oportunidades de troca de experiências e de capacitação em serviço ¹⁴.
- 6) em algumas Diretorias constata-se que há pouca clareza em relação às funções que devem ser exercidas pela equipe da Oficina Pedagógica e pela Equipe de Supervisão de Ensino e, nesses casos, a ação supervisora fica difusa, os papéis não são definidos e ora abandona-se o administrativo que deveria dar sustentação às ações pedagógicas, ora abandona-se o pedagógico e se permanece em atividades meramente burocráticas.
- 7) com base neste diagnóstico e nos problemas levantados foi sugerida e discutida uma nova estrutura e organização dos trabalhos realizados nas Diretorias de Ensino pela equipe de supervisão coerentes com um novo modelo de supervisão.

Desse modo, em 2002, a Secretaria de Educação se posicionou sobre isso e, considerando a importância da função do supervisor de ensino como “uma das

¹⁴ Diretores, Vice-diretores e PEB I (Professor de Educação Básica do Ciclo I – de 1ª a 4ª séries), com oito anos de serviço no magistério ou com título de mestre em Educação podem substituir supervisor.

lideranças fundamentais para o desenvolvimento das políticas educacionais e consolidação das propostas pedagógicas das escolas” comunica “a realização do concurso público de provas e títulos para o preenchimento de cargos de supervisor de ensino, na conformidade do perfil de profissional desejado e dos referenciais teóricos que fundamentam o exercício da função¹⁵”. O concurso foi uma vitória do Sindicato dos Supervisores – APASE, representando também a vitória da Educação no Estado de São Paulo, no momento em que com o concurso pretendeu cristalizar o reconhecimento da importância do supervisor de ensino como uma liderança fundamental para o desenvolvimento de políticas educacionais, sendo-lhe atribuída a responsabilidade pela melhoria da qualidade do ensino oferecido pelas escolas e pela reconstrução de sua ação enquanto agente de transformação da sociedade, que se faz necessária na recuperação da dignidade profissional.

No entanto, algumas incoerências são evidentes entre a proposta de implementação de uma política educacional pela Secretaria de Educação e a sua prática. Ao mesmo tempo em que reconhece a importância do supervisor para uma escola de boa qualidade, a secretaria reduz o módulo de supervisores em 372 cargos, tornando, em algumas Diretorias, inviável a implementação de tal política.

O Comunicado SE apresenta três partes: 1) o perfil do profissional; 2) o temário; 3) a bibliografia.

- 1) em relação ao perfil do profissional, temos as seguintes características:
 - a) assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema;
 - b) retro-informar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas.
- 2) quanto ao temário, podemos afirmar que os principais temas que subsidiam a ação supervisora e dos quais os supervisores devem ter conhecimento profundo e sistematizado são:
 - a) Educação no mundo contemporâneo: desafios, compromissos e tendências:
 - A sociedade do conhecimento e as exigências de um novo perfil de cidadão;
 - Tendências atuais da educação;
 - Novas demandas para a educação escolar e alternativas de atendimento;
 - O aluno brasileiro: perfil e expectativas;

¹⁵ Texto retirado do Comunicado SE, D.O.E Poder Executivo, Seção I, S.P, 30 de julho de 2002.

- Currículo e cidadania: saberes e práticas voltados para o desenvolvimento de interações sociais, capacidades cognitivas, afetivas, culturais e psicomotoras.

b) Educação escolar e qualidade de ensino:

- Diretrizes e fundamentos legais para a educação básica, educação de jovens e adultos, educação profissional, educação especial e educação indígena;
- A escola como efetivo espaço de aprendizagem e de socialização;
- Proposta educacional e pedagógica da escola: expressão das demandas sociais, das características multiculturais e das expectativas dos alunos;
- Novas alternativas de gestão escolar: gestão compartilhada e integradora da atuação dos colegiados, das instituições escolares e da comunidade;
- Desenvolvimento curricular: o ensino centrado em conhecimentos contextualizados e ancorados na ação;
- Currículo e avaliação: as dimensões da avaliação institucional e do processo ensino-aprendizagem;
- A utilização das tecnologias educacionais a serviço da aprendizagem;
- Protagonismo juvenil no cotidiano escolar: uma forma privilegiada de aprender e socializar saberes, praticar o convívio solidário, desenvolver valores de uma vida cidadã e enfrentar questões associadas à violência e à indisciplina;
- Pedagogias diferenciadas: progressão continuada, correção de fluxo, avaliação por competências, flexibilização curricular e da trajetória escolar;
- Formação profissional: a Diretoria de ensino e a escola enquanto espaços de partilha da experiência, de reflexão e de aperfeiçoamento do educador.

3) Bibliografia:

Ao relacionar o temário com a bibliografia, vamos agrupá-los em módulos. A análise desses módulos é apresentada da seguinte forma: primeiro, apresentamos os temas destacados em negrito e, em seguida, relacionamos os textos, livros e legislação e fazemos a equivalência com os temas. A intenção dessa análise é mostrar que há no concurso a idéia de abrangência da atuação, das ações e das funções do supervisor, que requer uma atualização contínua de conhecimentos, tanto referentes às teorias da administração como às que se referem ao currículo e aos processos de ensino e de aprendizagem.

Módulo I – Legislação básica: Constituição Brasileira/ 1988; Constituição do Estado de São Paulo/1989; LDB nº 9394/96; Lei 8069/90 – Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei nº 9424 – Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério; Deliberação CEE nº 9/97 – Progressão Continuada no Ensino Fundamental; Deliberação CEE nº 9/2000 – Implementação dos Cursos de educação de Jovens e Adultos; Parecer CEE nº 67/98 – Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais.

Analisando o conteúdo desse módulo, observamos que o supervisor deve dominar os seguintes conhecimentos: 1) conhecer a natureza, a organização e o funcionamento da educação escolar e da gestão e administração do sistema escolar, seus níveis e modalidades de ensino; 2) relacionar princípios e normas legais a situações reais; 3) identificar os impactos de diretrizes e medidas educacionais, objetivando a melhoria do padrão de qualidade do ensino e aprendizagem.

Módulo II – Legislação referente à instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais e a implementação dessas diretrizes no Sistema de Ensino de Estado de São Paulo: Parecer CNE/CEB nº 04/98 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental; Indicação CEE nº 08/01 – Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do estado de São Paulo; Parecer CNE/CEB nº 15/98 – institui as Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Indicação CEE nº 09/2000 – Diretrizes para a implementação do ensino Médio no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo; Parecer CNE/CEB nº 22/98 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; Parecer CNE/CEB nº 17/01 – institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial; Parecer CNE/CEB nº 11/2000 – institui as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos; Parecer CNE/CEB nº 14/99 – fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena; Parecer CNE/CEB nº 16/99 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Aqui já podemos sentir que o supervisor deve ter o domínio das competências de conhecer a organização e funcionamento da educação escolar, suas relações com o contexto histórico-social e com o desenvolvimento humano; conhecer as diretrizes e fundamentos legais para a Educação Básica, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional, a Educação Especial e a Educação Indígena.

Módulo III – Legislação referente à gestão administrativa e pedagógica: Lei 10.261

– Estatuto dos funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo; Lei 500/74 – institui o regime jurídico dos servidores admitidos em caráter temporário; Lei Complementar nº 444/85 – dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista; Lei Complementar nº 836/97 – institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da SEE; Lei Complementar nº 180/78- dispõe sobre a instituição do Sistema de Administração de Pessoal; Decreto nº 12983/78 – estabelece o Estatuto da APM .

Com esse módulo pretende-se o aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, com especial atenção para a valorização dos agentes organizacionais e para as novas alternativas de gestão escolar com a atuação das instituições escolares e da comunidade.

Módulo IV – Estudo dos Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e Ensino Médio: Bases legais do MEC, 1997/1998 e 1999 – núcleo comum, parte diversificada e temas transversais.

Observamos que esse módulo tem como fundamento a busca da consolidação da identidade e da autonomia da escola, através do desenvolvimento de um projeto pedagógico em que o ensino esteja centrado em conhecimentos contextualizados e ancorados na ação. Textos indicados: Jornal do Projeto Pedagógico da UDEMO (Ano 2002) e Arroyo, Miguel - Ofício de Mestre.

Módulos V e VI – Pedagogia Diferenciada e Competências para ensinar. As relações professor/aluno: disciplina e indisciplina.

A análise desses módulos nos leva a refletir sobre a importância do supervisor, que se fundamenta no sentido dele se tornar um agente de supervisão junto às unidades escolares atuando, numa relação de parceria e companheirismo, como articulador e elemento de apoio à formulação das propostas pedagógicas das escolas, orientando, acompanhando e avaliando a sua execução, prevenindo falhas, redirecionando rumos e orientando as equipes escolares com ênfase na avaliação educacional e na adoção de programas de formação continuada. Quanto à relação pedagógica entre professor e aluno, o supervisor deve possibilitar a prática do convívio solidário, deve desenvolver valores de uma vida cidadã e enfrentar questões associadas à violência e à indisciplina. Em sua atuação, o supervisor deve considerar as novas demandas para a educação escolar e as novas alternativas de atendimento, considerando a construção de saberes e práticas voltados para o desenvolvimento de interações sociais, capacidades cognitivas, afetivas, culturais e psicomotoras.

Em relação a esse temário, os textos utilizados foram: a) Imbernon, Francisco – Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza; b) Fullan, Hargreaves – A escola como organização aprendente buscando uma educação de qualidade; c) Rios, Terezinha Azeredo – Compreender e ensinar, por uma docência da melhor qualidade; d) Rodrigues, Neidson – Educação: da formação humana à construção do sujeito ético; e) Morin, Edgar – Os sete saberes necessários à educação do futuro; f) Perrenout, Philippe – Pedagogia diferenciada e Dez novas competências para ensinar; g) Groppa, Júlio – A desordem na relação professor/aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento; h) Estrela, Maria Teresa - Relação pedagógica – disciplina e indisciplina .

Módulos VII e VIII – Trajetória e desafios dos ciclos escolares. Avaliação Educacional – fundamentos e práticas. Considerações a respeito da nova gestão da unidade escolar e da supervisão educacional para uma escola de qualidade.

Esses módulos estão centrados nos seguintes temas: a) no estudo da proposta educacional e pedagógica da escola, como expressão das demandas sociais, das

características multiculturais e das expectativas dos alunos; b) nas novas alternativas de gestão escolar: gestão compartilhada e integradora da atuação dos colegiados, das instituições escolares e da comunidade; c) finalizando, na análise das duas dimensões da avaliação: a institucional - SARESP – (5)¹⁶ e a do processo ensino-aprendizagem.

Os textos indicados para o estudo desses módulos são: a) Barreto, Elba – Trajetória e desafios dos ciclos escolares no país; b) Hadji, Charles – Avaliação Desmistificada; c) Luchesi, Cipriano - Avaliação da aprendizagem escolar; d) Thurler, Mônica Gather – Inovar no interior da escola; e) Motta, Paulo Roberto – Gestão contemporânea: a ciência e arte de ser dirigente; f) Machado, Lourdes Marcelino – Quem embala a escola? ; g) Ferreira, Naura S.Carapetto – Supervisão educacional para uma escola de qualidade ; h) Santos, Clóvis Roberto – O gestor educacional em uma escola em mudança.

Módulos IX, X e XI – Pedagogia da autonomia : democratização do ensino e construção da proposta pedagógica da escola, considerando os valores proclamados e os valores reais das instituições escolares brasileiras. As políticas e planos de educação no Brasil: desafio de transformar e reorganizar a prática escolar. As novas tecnologias e mediação pedagógica, considerando o novo público e a nova natureza do ensino, principalmente do ensino médio.

Aqui o tema central é o currículo, considerando a construção de uma nova proposta pedagógica, a transformação da rotina escolar, a reorganização da trajetória escolar e a ressignificação da escola – da informação ao conhecimento.

A ação supervisora deve ser mediadora da construção da identidade da escola e do fortalecimento da autonomia escolar, deve conduzir a escola ao desenvolvimento curricular em que o ensino deva estar centrado em conhecimentos contextualizados e ancorados na ação, deve facilitar a utilização das tecnologias educacionais a serviço da aprendizagem e deve considerar as pedagogias diferenciadas, cujos aspectos principais

¹⁶ (5) A sigla SARESP significa Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, que é a avaliação institucional do rendimento das escolas públicas e, atualmente, de algumas escolas do ensino municipal e particular. É uma avaliação anual, feita em todos os níveis de ensino: Ciclo I, Ciclo II e Ensino Médio.

são : a progressão continuada, a correção de fluxo, a avaliação por competências, a flexibilização curricular e a trajetória escolar.

Os principais textos desses módulos são: a) Freire, Paulo – Pedagogia da autonomia, saberes necessários à prática escolar; b) Moran, José Manuel – Novas tecnologias e mediação pedagógica; c) Azanha, José M. Pires – Políticas e planos de educação no Brasil; d) Baccega, Maria Aparecida – Da informação ao conhecimento; e) Candau, Vera Maria – Reinventar a escola; f) Hernandez, Fernando – Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho ; g) Sacristán, J.Gimeno – O currículo: uma reflexão sobre a prática; h) Menezes, Luis Carlos – O novo público e a nova natureza do ensino médio.

Como vimos o concurso define a abrangência do campo de atuação do supervisor que analisamos no próximo capítulo.

5 Programando a ação supervisora

As práticas da ação supervisora propostas no concurso como sendo características do novo perfil do supervisor são as seguintes: a) a garantia da educação escolar de qualidade como direito de todos; b) o trabalho cooperativo e integrador da supervisão nos espaços intra e inter-escolares; c) a mediação na construção da identidade da escola e do fortalecimento da autonomia escolar; d) a contribuição da supervisão para o desenvolvimento profissional dos educadores que atuam na escola.

Esta última prática é muito importante se considerarmos a relevância da atuação do supervisor no processo de conscientização dos professores de que somente com o seu potencial podem transformar a escola. A escola, como uma organização existente dentro do sistema social, transforma o indivíduo no seu aspecto psicossocial, psicomotor e cognitivo que, por sua vez, deveria provocar novas transformações nos ciclos de evolução do grupo social onde está inserida.

Essa escola seria uma organização especial, de caráter dialético, e assim a transformação educacional ocorrida não se daria em uma única dimensão, nem como um evento isolado.

A bibliografia do concurso e todas as ações de desenvolvimento profissional dos gestores, feitas pelos supervisores, falam sempre que “a melhoria da qualidade do ensino e da escola precisa ser entendida como um empreendimento coletivo” e que “a estruturação da gestão democrática e participativa é competência de todos os agentes envolvidos” e que “a escola é a organização voltada para o processo de mudança: transformação de pessoas e da sociedade.”

A ação da supervisão deve ser organizada e planejada, e para que haja essa melhoria da qualidade do ensino, a ação precisa ser entendida como um empreendimento coletivo e, também, participativo e organizado dentro de um sistema operacional capaz de permitir a definição clara dos objetivos e metas e de estabelecer as diferentes responsabilidades.

Para se operarem as mudanças necessárias que garantam o êxito da escola deve-se construir um processo de ações de planejamento, avaliação e controle.

Num primeiro momento, é preciso estabelecer finalidades, objetivos e diretrizes gerais a partir da análise diagnóstica, situacional para se conceituar o planejamento que pode ser: estratégico, setorial e operacional.

No planejamento estratégico da escola será definido o processo de planejamento participativo em que a escola estabelece um roteiro de trabalho, especificando tarefas e atribuindo responsabilidades. Nessa etapa, a avaliação estratégica feita a partir da análise situacional da escola revelará o nível de concretização de sua Proposta Pedagógica. A partir dessa análise serão estabelecidas prioridades, para serem tomadas decisões, favorecendo a administração das dificuldades e a superação dos entraves existentes entre a realidade da escola e o perfil pretendido, como também a construção de sua própria identidade.

Assim, com a Proposta Pedagógica redefinida, a equipe escolar estabelecerá objetivos, diretrizes e procedimentos para cada área de atuação, realizando o planejamento setorial, em que se incluem o Plano de Gestão da Escola e os diferentes Planos de Curso e Planos de Ensino.

No planejamento setorial, temos como ponto de partida as Normas Regimentais que:

- a) estabelecem regras para a organização e funcionamento das escolas;
- b) explicitam os princípios e diretrizes que fundamentam a gestão democrática;
- c) norteiam a elaboração de Regimento Escolar.

Em seguida, temos o Regimento Escolar que:

- a) estabelece a organização e o funcionamento da escola;
- b) regulamenta as relações entre os participantes do processo educativo;
- c) fundamenta-se nos propósitos, princípios e diretrizes definidos na Proposta Pedagógica.

A Proposta Pedagógica é:

- a) a síntese dos princípios, diretrizes e prioridades estabelecidas pela equipe escolar;
- b) a expressão clara e objetiva dos valores coletivos assumidos.

A partir dessa proposta temos o Plano de Gestão da Escola que:

- a) constitui instrumento de trabalho dinâmico e flexível;
- b) operacionaliza a Proposta Pedagógica da Escola, em um determinado período letivo;
- c) tem duração quadrienal com anexos anuais.

O Plano de Curso faz parte integrante do Plano de Gestão e apresenta:

- a) os objetivos do curso;
- b) a integração e seqüência dos componentes curriculares;
- c) a síntese dos conteúdos programáticos;
- d) a carga horária do curso;

- e) os planos de estágio profissional;
- f) os procedimentos para acompanhamento e avaliação.

Finalmente, no planejamento setorial, temos o Plano de Ensino, que é o documento elaborado pelos docentes de determinada disciplina e/ou série, a partir do Plano de Curso e apresenta:

- a) os objetivos específicos;
- b) os tópicos de conhecimento relevantes;
- c) os procedimentos metodológicos e avaliatórios;
- d) os recursos didático-pedagógicos.

Como última etapa do planejamento temos o planejamento operacional, que é o detalhamento dos procedimentos, recursos e atribuições.

Em relação ao planejamento estratégico, a Diretoria de Ensino e, principalmente, as equipes de supervisão vão contribuir no processo de análise situacional de cada escola da seguinte forma: a) na organização de comissões para reflexão, levantamento de estudo de normas, organização de sugestões, materiais e instrumentos; b) na agregação dos diferentes indicadores regionais e macro-indicadores (Coordenadorias de Ensino, Secretaria da Educação, MEC); c) na organização e no cronograma de acompanhamento.

A gestão de resultados faz parte de um processo consistente de supervisão, que supõe propostas de diferentes metodologias de análise e de planejamento, diferentes sugestões de encaminhamentos e organização do trabalho subsidiando a elaboração e reelaboração dos Planos das Escolas e dos Planos de Trabalho das Diretorias de Ensino. Quanto ao Plano das Escolas, a supervisão deve exercer as funções de articuladora e mediadora entre as políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada escola, exercendo, no sistema de ensino, funções de assessoria, acompanhamento, orientação e avaliação bem como de controlador dos processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema. A supervisão deve orientar a escola a identificar suas dificuldades, suas ações irrealizáveis, as situações externas à escola (política, econômica, social, tecnológica e legal) e as ameaças que, se conhecidas, podem ser minimizadas.

Também ao supervisor cabe a função de retro-informar aos órgãos centrais da Secretaria as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas. Nesse aspecto, a atuação do supervisor busca a articulação com os demais setores e profissionais da Diretoria de Ensino, especialmente com a

Oficina Pedagógica, para a realização de estudos e pesquisas, sempre por meio de atitudes participativas e de valorização do trabalho coletivo compartilhado.

É importante a construção do Plano de Trabalho da Diretoria de Ensino em que o supervisor atua, pois promove o fortalecimento da autonomia das escolas, realiza processo de avaliação institucional e permite verificar se há qualidade no ensino oferecido. A partir dos indicadores obtidos deve formular propostas que possibilitem a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Os processos interativos e articuladores da ação supervisora devem envolver os órgãos centrais, a escola, a Oficina Pedagógica, os setores da Diretoria de Ensino e a Equipe de Supervisão.

Se analisarmos a definição do novo perfil do supervisor do Comunicado SEE, de 30/7/02, verificamos que, nesse documento, foi dado destaque à importância do trabalho coletivo da ação supervisora, ao papel de liderança que o profissional precisa exercer na coordenação de pessoas, na administração de potenciais, na identificação de necessidades, tudo isso considerado indispensável à realização de uma mediação adequada e pertinente entre o desenvolvimento de políticas educacionais adotadas e a prática das escolas.

Além disso, o supervisor se torna viabilizador das mudanças também quando exerce a função de regulador do sistema: aplicação correta das normas gerais, leis, decretos, resoluções, deliberações e outros, da educação nacional e do sistema estadual garantindo a observância da LDB.

Ao participar do planejamento estratégico das Diretorias de Ensino, da definição das linhas educacionais do projeto Pedagógico da escola e da análise da avaliação institucional a equipe supervisora redireciona a sua ação, dando-lhe um enfoque de ação estimuladora de pessoas, processos e instituições.

O movimento da ação supervisora se dá em duas instâncias: na Diretoria e na escola. Trata-se de um processo que elabora a transformação a partir da prática vivida pela escola, refletida e reformulada pela escola e pela supervisão. Na Diretoria temos: a) reflexão da equipe pedagógica e de supervisão; b) levantamento de estudos e normas; c) organização de sugestões, materiais e instrumentos; d) organização e agendamento de visitas. Na escola, a supervisão orienta quanto à: a) análise da situação da escola; b) organização de informações; c) verificação de procedimentos adotados e avaliação dos resultados; d) aplicação de normas; e) oferta de sugestões e instrumentos para a aplicação ou reelaboração pela equipe; f) observação e acompanhamento; g) avaliação.

De volta à Diretoria, a supervisão cria instrumentos para controle e avaliação, para a elaboração de sínteses dos resultados da escola e síntese dos resultados da Diretoria.

Para a concretização do processo da ação supervisora como articuladora entre a Diretoria (Oficina Pedagógica, supervisão e outras seções) e a escola, é necessário que se considere a possibilidade de agrupamento dos diferentes níveis e categorias da gestão de escolas, em todas as suas dimensões: pedagógica, administrativa, jurídica e financeira.

Como todas as dimensões da gestão escolar (ANEXO A) precisam de acompanhamento, controle e avaliação pelas equipes das Diretorias, é preciso que se agrupem as diversas áreas de gestão, para que se visualize a situação da escola e a sua necessidade de mudança.

Essas formas de agrupamento devem ser elaboradas considerando os seguintes aspectos:

- a) os segmentos da gestão a serem supervisionados devem ser agrupados por categoria e as equipes de supervisão podem, por meio do trabalho coletivo, definir os melhores instrumentos que serão utilizados para realizar o acompanhamento das ações das escolas;
- b) a importância da elaboração, seleção e identificação das características das escolas supervisionadas e também a possibilidade da avaliação qualitativa dos aspectos acompanhados, incluindo critérios de valor;
- c) a troca de experiências entre os supervisores e a construção coletiva dos instrumentos para o acompanhamento na escola.

Esse trabalho da equipe de supervisão, com base nos indicadores obtidos pela análise dos instrumentos de acompanhamento, poderá ser relevante na medida em que as escolas com necessidades semelhantes se agrupassem para que os gestores pudessem, por meio da análise de resultados e mediante a assessoria da supervisão, encontrar melhores soluções para as dificuldades detectadas. Realmente esse tratamento das informações em conjunto com os gestores das escolas agrupadas por dificuldades, possibilitará avanços na ação da busca da mudança e da qualidade do processo educacional.

A esquematização da ação supervisora na Diretoria de Ensino e nas Unidades Escolares visam a melhoria dos sistemas e organizações e propiciam a elaboração de novas estratégias de avaliação. Nesse esquema, serão especificadas as áreas da gestão escolar – os temas e as ações realizadas, agrupadas de acordo com as quatro dimensões

da gestão escolar – a partir dos quais as equipes de supervisão poderão criar instrumentos específicos para acompanhamento e orientação, controle e avaliação.

Considerando as dimensões da gestão escolar, temos um quadro da complexidade das funções da equipe de supervisão, que precisam ser bem articuladas, sem correr o risco de privilegiar um aspecto da gestão em detrimento do outro.

As principais dificuldades encontradas pela equipe de supervisão da Diretoria analisada estão relacionadas à gestão de recursos financeiros e à gestão estratégica, no que diz respeito ao convívio democrático entre professor e aluno, diretor e professor, diretor e aluno, na compatibilização das normas com a prática.

6 Obstáculos para a implementação da ação supervisora

Antes de algumas colocações e dos fatos analisados, vamos fazer, nesse momento, uma reflexão sobre o poder.

Dois autores tratam do poder, de forma diversa, mas que em determinado momento podem se complementar: Hannah Arendt e Foucault.

Para Arendt (2004, p.211), o poder não pode ser armazenado e mantido em reserva para casos emergenciais. O poder só existe em sua efetivação e se não é efetivado, se perde.

Foucault (1979, p.12) diz que [...] “o poder não é uma realidade que possua uma natureza, ou seja, não é um objeto natural, mas é uma prática social constituída historicamente”.

De acordo com Arendt (2004, p.212) o potencial de poder passa a existir entre os homens quando eles agem juntos e desaparece no instante em que eles se dispersam. Dessa forma,

[...] o poder só é efetivado enquanto a palavra e o ato não se divorciam, quando as palavras não são vazias e os atos não são brutais, quando as palavras não são empregadas para velar intenções, mas para revelar realidades, e os atos não são usados para violar ou destruir, mas para criar relações e novas realidades.

Arendt (2004, p.214) cita Montesquieu, que diz ser o último pensador seriamente preocupado com o problema das formas de governo e que ele percebeu que a principal característica da tirania era que se baseava no isolamento do tirano em relação aos súditos. A tirania impede o desenvolvimento do poder em sua totalidade e só ela é incapaz de engendrar suficiente poder para permanecer no espaço da aparência, que é a esfera pública. Tão logo a tirania passa a existir, gera sementes de sua própria destruição.

Arendt (2004) também diz que a vontade de poder, denunciada ou glorificada pelos pensadores modernos, de Hobbes a Nietzsche, longe de ser uma característica do forte é, como a cobiça e a inveja, um dos vícios do fraco, talvez o seu mais perigoso vício.

Em maio de 2000, houve em São Paulo uma Reunião de Dirigentes Regionais de Ensino, promovido pela Secretaria de Estado da Educação, quando foram discutidos os seguintes temas: avaliação institucional e a construção de um novo modelo de

supervisão. O programa de avaliação institucional está relacionado ao novo modelo de supervisão. A implementação de ambos faz parte de um plano de ação, cuja meta é a reorganização dos trabalhos das Diretorias de Ensino.

Os principais objetivos a serem alcançados com um programa de avaliação institucional são os seguintes:

- a) obter um processo contínuo, permanente e articulado de análise das várias instâncias do sistema educacional de ensino – nível central, nível regional e unidades escolares;
- b) identificar os aspectos dificultadores e facilitadores para o funcionamento do sistema, tendo em vista os propósitos gerais e locais;
- c) estimular o planejamento, desenvolvimento e acompanhamento de medidas que corrijam distorções e promovam a melhoria da qualidade dos serviços públicos prestados à população.

Em relação ao tema da construção de um novo modelo de supervisão, os objetivos da reunião foram:

- a) a avaliação institucional: os conceitos, métodos e a aplicabilidade nos sistemas educacionais;
- b) a apresentação e discussão de uma nova proposta preliminar do novo modelo de supervisão;
- c) a consolidação da política educacional: avançando e melhorando os padrões de qualidade de gestão do ensino.

A principal discussão na reunião dos dirigentes girou em torno dos principais objetivos a serem alcançados com um novo modelo de supervisão, que no nível de Diretoria de Ensino seriam:

- a) promover a autonomia das Diretorias de Ensino e da escola como “locus” privilegiado da execução do processo educativo;
- b) melhorar os processos de gestão da educação para a construção de uma escola pública de sucesso;
- c) direcionar o trabalho das D.Es, criando condições para um trabalho mais voltado e comprometido com uma gestão de qualidade da escola pública;
- d) diferenciar radicalmente a ação supervisora, agora como uma função de Estado, revendo e promovendo a reorganização das funções de supervisão e fiscalização do Poder Público;
- e) avaliar os padrões de qualidade.

Desta primeira proposta surge a idéia do concurso, convergindo para o mesmo ideal de um novo modelo de supervisão. No entanto, a realidade da Diretoria A é diversa daquela proposta feita na reunião dos Dirigentes e no concurso: não há relação entre a ação supervisora e a avaliação institucional, ou seja, não é dado ao supervisor o espaço para a análise da proposta pedagógica das escolas, a discussão com os gestores e a construção de um plano de ação que promova uma gestão de qualidade da escola pública.

No Capítulo anterior, apresentamos as ações pertinentes à função supervisora nas quatro dimensões da gestão escolar. Constatamos, na observação da Diretoria, que há uma série de fatores que impossibilitam ao supervisor o desempenho de suas novas funções. Como são inúmeras as funções do supervisor, analisaremos algumas delas, as quais consideramos relevantes num processo inicial de mudanças educacionais: a) garantia da educação escolar de qualidade como direito de todos; b) convívio democrático entre os atores do processo de ensino e do processo de aprendizagem: professor - aluno, aluno - aluno, diretor – aluno, funcionários – aluno; c) possibilidade de execução de um trabalho cooperativo e integrador entre escola e diretoria, em todos os seus setores, desde o Dirigente, Supervisão, Oficina Pedagógica e demais funcionários; d) mediação da supervisão no desenvolvimento profissional dos educadores que atuam na escola.

Em primeiro lugar, analisaremos o principal obstáculo à prática da ação supervisora que é o convívio democrático, com respeito e responsabilidade, permeando uma ação em equipe e tendo como líder o Dirigente. Como esse convívio não ocorre, fica prejudicado o outro objetivo importante da ação supervisora que é a garantia de uma educação escolar de qualidade como direito de todos.

As representações do discurso da bibliografia, que foi assimilada pela maioria dos aprovados, são de um supervisor que leva as propostas para dentro da escola adequando-as à sua realidade, deixando de lado a função de fiscalizar e punir. Principalmente na Diretoria analisada, as condições objetivas de trabalho, no entanto, nos mostram um outro cenário: de um lado, a escola e, de outro, a Diretoria, que através do seu Dirigente nega essa filosofia, não deixando que seja implantada.

O cenário educativo, que vai da Diretoria, através do seu Dirigente, que é um cargo de confiança, até os diretores de escola, cargo efetivo, mostra que ambos dificultam e não participam desse processo. As suas atitudes, como vamos demonstrar, estão enquadradas numa pedagogia tradicional, no sentido estrito da palavra: autoritária,

hierárquica, do uso e do abuso do poder, contrária à pedagogia do diálogo e do convívio democrático.

Na Diretoria analisada há uma cisão entre a supervisão, os gestores escolares, a Oficina Pedagógica e outros setores administrativos, proporcionada pelo Dirigente. Desse modo, os supervisores são afastados dos problemas das escolas no seu cotidiano, tanto pelos gestores como pelo Dirigente.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, desde 1996, vem, sistematicamente, avaliando, através do SARESP, o sistema de ensino paulista, verificando o desempenho escolar dos alunos dos ensinos Fundamental e Médio e identificando os fatores que interferem nesse desempenho. O SARESP foi criado com a intenção de gerar uma prática de avaliação: fornecer dados e informações sobre o desempenho dos alunos e agilizar a tomada de decisão de melhoria e incrementar a capacitação contínua dos professores e demais profissionais envolvidos no sistema.

De acordo com orientações da CENP, o SARESP deve envolver várias equipes de trabalho que, em diferentes níveis, desempenham funções diversificadas mas inter-relacionadas. Para o desenvolvimento das atividades da avaliação, foram estruturadas equipes em três níveis: central (SEE e FDE), regional (Diretorias de Ensino) e local (escolas). A Equipe de Gerenciamento da Avaliação é composta por técnicos da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). A Equipe Central faz a Coordenação Geral do SARESP e é composta por técnicos da SEE (CENP, CEI, COGSP) e por técnicos da FDE. A Equipe de Avaliação da Diretoria de Ensino é composta pelo Dirigente de Ensino, Supervisores de Ensino, Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs) e o coordenador de avaliação. O coordenador de avaliação deve ser de “preferência” o supervisor de ensino.

Na Diretoria A, no SARESP de 2004, foi indicado pelo Dirigente um supervisor para ser o coordenador regional da avaliação. Depois de participar de todas as sessões de orientações da CENP, presenciais ou através de videoconferências, juntamente com as ATPs e instruída a seguir a Resolução 101, de 18/11/04, que regulamentava a aplicação das provas do SARESP e determinava que os supervisores e a Oficina Pedagógica como um todo participassem da orientação e aplicação das provas em suas escolas, estranhou a atitude da Oficina Pedagógica e do próprio Dirigente. A ATP responsável pela Oficina Pedagógica teve um comportamento agressivo e arremido, respondendo em tom irônico: “Não temos pessoal suficiente. Só se a gente colocar os serventes”. De acordo com orientações da CENP, os diretores seriam responsáveis pela

conferência do material e posterior envio à FDE. A coordenadora da Oficina contesta essas orientações, porque “não considera os diretores competentes para conferirem os dados e os documentos das turmas.” Não satisfeita com as suas respostas, a coordenadora do SARESP foi, no mesmo dia, procurar o Dirigente. Expôs-lhe a necessidade dos supervisores acompanharem a aplicação das provas, juntamente com a equipe técnica da Oficina Pedagógica, dando, inclusive, cumprimento à Resolução citada acima e às orientações recebidas nas capacitações em São Paulo, onde houve gastos e investimentos do Estado e desgaste físico do profissional. O Dirigente disse que não convocaria a equipe da Diretoria, conforme o determinado pela Resolução porque: “Não preciso dos supervisores. Eu sei qual escola vai dar ou não problema. E também se houver alguma coisa errada em qualquer escola, logo será denunciada por alguém. Sou supervisor, mas para mim, o supervisor não tem nenhuma função. A contratação do supervisor é um dinheiro gasto à toa pelo Estado, é o dinheiro mais mal gasto por ele. O único que tem uma função é o diretor. Somente eliminando o cargo de supervisor é que o Estado começará a melhorar o ensino”.

No ano de 2005, o supervisor não foi comunicado sobre o SARESP, assim como também não foi indicado um coordenador regional e a equipe da Diretoria não participou das orientações dadas pela CENP. Como neste ano de 2005, houve alterações no SARESP, pois foi introduzida a avaliação de Matemática, a Diretoria não poderia ter deixado de indicar tais profissionais para realizar o acompanhamento das ações. Dois dias antes da aplicação da prova, o Dirigente fez uma reunião com os supervisores, juntamente com a coordenadora da Oficina, para que fosse feito um cronograma de visita às escolas, com o intuito de verificar se houve fraude por parte dos professores e gestores. Tal postura do Dirigente, que ocupa um cargo de confiança do Estado, contraria toda a atual política educacional da Secretaria da Educação: trabalho em equipe, respeito, solidariedade, responsabilidade e valorização profissional do supervisor. Na Diretoria A predomina o autoritarismo, o desrespeito e o medo que resultam em silêncio e omissão. Como disse um supervisor: “O dirigente tem um ranço em relação aos supervisores e que já lhe foi dito que mudasse a tela pois o Secretário e a política educacional do Estado eram outros.”

Mediante o exposto, resolvemos conversar com o Dirigente, mas não em forma de questionário, mas de modo informal sobre a ação supervisora, momento em que colocou a sua opinião e a sua postura de trabalho: a) o supervisor não deve ficar na Diretoria de Ensino, mas sim ir à escola para ver se a escola está limpa e se o jardim

está bem cuidado; b) não vê nenhuma importância na função de supervisor, pois, por exemplo, autorizar abertura de escola qualquer profissional com segundo grau bem treinado poderia fazer; c) faz cinco anos que não reúne a supervisão porque não vê necessidade e tornou a falar que “o dinheiro mais mal gasto pelo Governo é com a supervisão”. Pelas suas colocações e observando o comportamento de todos os envolvidos, detectamos que o Dirigente desvaloriza os supervisores e valoriza em demasiado os ATPs da Oficina Pedagógica, que são professores afastados de sua função por escolha do Dirigente, atribuindo-lhes funções que são exclusivas dos supervisores, ou que pelo menos teriam que ser feitas por ambos. Também com essa atitude leva os funcionários, de todos os setores, a terem uma representação equivocada da supervisão como aquele que tem um “supervidão” e que não tem nenhuma ação relevante para o processo educacional. Tudo isso criou um estado geral de apatia e, se analisarmos profundamente a questão do espaço físico, veremos que até mesmo a localização das salas de trabalho dos supervisores representa a idéia de descarte da sua função e de intencionalidade para não haver uma interação com a equipe da Diretoria de Ensino. Os supervisores, em geral, dizem: “Vamos para a torre de marfim”.

Na análise da atitude de autoritarismo do Dirigente da Diretoria estudada, comparando as suas atitudes como uma forma de tirania, comprovamos tudo isso, ou seja: o poder como potencialidade só se efetiva se houver relação entre palavra e ação, se fica só na aparência, isola a pessoa e leva à destruição.

Segundo Foucault (2004), contrário a Arendt (2004), na sociedade moderna, há um processo constante de vigilância em que se processa um treinamento minucioso e concreto das forças e uma acumulação e centralização do poder. Dessa forma, essa sociedade disciplinar assegura a ordenação das multiplicidades humanas e é próprio da disciplina definir em relação às multiplicidades uma tática de poder, cujos critérios principais são “[...] fazer com que os efeitos desse poder social sejam levados a seu máximo de intensidade e estendidos tão longe quanto possível, sem fracasso, nem lacuna” e “fazer crescer ao mesmo tempo a docilidade e a utilidade de todos os elementos do sistema” (FOUCAULT, 2004, p.180)

Em relação ao poder, Foucault (2004) procurou não se limitar ao Estado, pois viu delinear-se claramente em seus estudos uma não sinonímia entre Estado e poder e procurou não estabelecer uma relação direta com o Estado, considerado como um aparelho central e exclusivo de poder, mas procurar a articulação com poderes locais, específicos e circunscritos a uma pequena área de ação.

O poder fixa, mobiliza, domina todas as forças que se formam a partir da própria constituição de uma multiplicidade organizada, neutraliza os efeitos de contrapoder que nascem da multiplicidade e que formam resistência ao poder que quer dominá-la, tais como: agitações, organizações espontâneas, conluíus e tudo o que pode se originar das conjunções horizontais. Daí o fato do poder utilizar processos de separação e de verticalidade, de introduzir entre os diversos elementos, de um mesmo plano, barreiras tão estanques quanto for possível e de definir redes hierárquicas precisas.

O poder, como prática social, se expande por toda a sociedade, assumindo formas mais regionais e concretas, investindo em instituições e tomando corpo em técnicas de dominação.

O que aparece como evidente é a existência de formas de exercício do poder diferentes do Estado, mas a ele articuladas de maneiras variadas: o poder que atingindo o próprio corpo social e penetrando na vida cotidiana se caracteriza como micro-poder ou sub-poder.

Não se trata de minimizar o papel do Estado nas relações de poder existentes na sociedade, mas o que se pretende é insurgir contra a idéia de que o Estado seria o órgão central e único de poder. Há, inegavelmente, uma rede de poderes nas sociedades modernas, mas não é extensão dos efeitos do Estado. Segundo Foucault (2004, p.16), isto destruiria a especificidade dos poderes, pois “[...] o poder tem uma existência própria e formas específicas ao nível mais elementar”.

Esses dois tipos de poder são realidades distintas e mecanismos heterogêneos que se articulam e obedecem a um sistema de subordinação que deve ser traçado considerando-se a situação concreta e o tipo de intervenção.

Os poderes periféricos (micro-poderes) não são, necessariamente, criados pelo Estado. Eles se exercem em níveis variados e em pontos diferentes da rede social e existem integrados ou não ao Estado. E aqui voltamos aos nossos dados.

As relações de poder existentes na Diretoria de Ensino são características dos micro- poderes, pois há uma relativa independência, ou mesmo autonomia, dos poderes periféricos com o poder central. O Estado é um instrumento específico de um sistema de poderes, mas nem sempre esse sistema se encontra unicamente localizado nele, mas o ultrapassa e o complementa.

O fato do Dirigente da Diretoria analisada isolar os supervisores, não os reunir para que não se configure a equipe de trabalho, conversar com cada um isoladamente e não permitir que um comente com o outro o que foi dito pode ser considerado como

uma outra característica do exercício do poder, que é a individualização. Não há lugar para o coletivo onde há o uso excessivo e indiscriminado do poder, pois o poder se torna mais anônimo e funcional quando aqueles sobre quem se exerce tendem a ser mais individualizados. De acordo com Foucault (1979, p. XXII)

[...] a ação sobre o corpo, o adestramento do gesto, a regulação do comportamento, a normalização do prazer, a intervenção do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que apareça pela primeira vez na história esta figura singular, individualizada – o homem – como produção do poder.

O poder na sociedade capitalista individualiza, isola e divide: dividir para não perder o poder.

As ações desse Dirigente levam os supervisores e diretores a sentirem medo. Medo de falarem, de se unirem e formarem um grupo de trabalho ou até mesmo de denunciarem, pois, muitas vezes, como alguns relataram: “o que interessa é o resultado e não a forma como se atingiu esse resultado”. Por exemplo, durante quatro anos o módulo da equipe de supervisão da Diretoria era de 16 supervisores. O Dirigente não abria edital de substituição para quatro cargos vagos, mantendo sempre na Diretoria doze supervisores. Este fato provou à Secretaria da Educação que a Diretoria funcionaria normalmente com o módulo reduzido de dezesseis para doze supervisores. O resultado foi a redução do módulo em 2003, após o concurso.

O fato do cargo de Dirigente ser de indicação política e de confiança, faz com que se sinta praticamente imune, dotado de um poder impessoal que recai sobre os indivíduos que dirige.

Analisando as circunstâncias em que está presente o sentimento de medo na Diretoria, fica bem clara a relação de poder que aí se estabelece. É o poder impessoal, onipresente e onipotente que está tão presente na estrutura de poder, que envolve as pessoas, não lhes dando alternativas de reação: é como se fosse invisível e permeasse toda a estrutura. Sendo invisível, as pessoas se tornam presas desse processo, que nem é claro nem objetivo.

Só se percebe a estrutura de poder, que ameaça e domina, quando não se aceita essa estrutura. Nesse momento, o Dirigente corre o risco de ver ameaçada a estrutura de poder de sua administração. A sua principal arma deveria ser a força dos seus princípios e de iniciativas que levassem a ações concretas para a real mudança da estrutura educacional e não a ação repressiva através do medo.

Também é importante assinalarmos que o fato de ter sido aprovado num concurso não significa que o supervisor incorpore as concepções nele contidas, pois para isso é preciso que conheça as raízes dos problemas e conflitos com os quais se depara nas escolas. Deve desmascarar o processo ideológico que afeta a equipe escolar, pois, hoje, podemos dizer que a escola não está conseguindo ensinar, porque não aceita o aluno com toda sua carga social e cultural: pais desempregados, violência familiar, violência social, pais ou mães presidiários, subempregos, movimentação de migração rural e urbana, miséria, falta de respeito. O supervisor precisa, através do discurso dos profissionais da escola e até mesmo do Dirigente e dos colegas de supervisão, captar o processo ideológico e não deve deixar de se situar diante disso, ficando à mercê desse processo. Em todo o momento de sua ação, o supervisor não pode perder o novo perfil proposto na política educacional da década de 90.

Relataremos, a seguir, quatro fatos ocorridos em escolas da Diretoria estudada, nas quais houve manifestação de indisciplina e violência e a negação total do convívio solidário e inclusivo, proposto pela política de uma nova gestão democrática. Nesses casos, a ação supervisora só aconteceria depois que tudo havia ocorrido, para que fosse feita uma apuração preliminar, e, em seguida, uma sindicância.

Inúmeras são as situações em que a violência e o desrespeito constituem o cotidiano das pessoas envolvidas. Tais fatos despertaram o nosso interesse e nos mostraram a necessidade de compreendermos o que acontece na escola e que relações podem ser estabelecidas nesse contexto violento e desordenado, o qual está inserido num contexto sócio-político mais amplo.

Os dados foram levantados através de apurações preliminares feitas pelos supervisores da Diretoria em análise - da qual fazíamos parte da equipe - e confirmadas através de atas de Conselhos de Escola, prontuários e depoimentos de alunos, pais, professores e diretores de escola.

O primeiro caso ocorreu com um aluno de 8ª série que, desde a 6ª série, época em que seu tio fora condenado à prisão por assassinato, passou a ser humilhado, perante os colegas, pela diretora da escola em que estuda, com palavras ofensivas. Os fatos foram apurados numa sindicância e houve a confirmação das agressões: comportamentos hostis da diretora, alguns professores e funcionários em relação a alguns alunos, atitudes discriminatórias explícitas manifestadas verbalmente, dirigindo-se a eles com palavras como “pobres”, “analfabetos”, “marginais”, “bandidos”. Os alunos dessa escola se sentem discriminados por sistemas internos de classificação em

que as salas de aula não são nomeadas por letras, mas pelo nome dos Estados brasileiros: a 8ª série Rio de Janeiro é a dos melhores alunos e a 8ª Sergipe é a dos alunos “pobres”, “marginais”, indisciplinados e “problemáticos”. Em depoimento à comissão sindicante, uma professora desta escola disse: “Não dá mais a escola de hoje, que tem que abrir as portas para todo o tipo de gente: pobre, negro, marginal e até deficiente”. Quando a diretora da escola foi depor, disse que “a família desse aluno é de assassinos, o pai é traficante e ele deve ser viciado, está magro e não come”. Também alguns funcionários falaram que: “tinham medo de depor, por morarem no bairro onde o aluno mora e que a família dele “é de bandidos e traficantes”. Ficou bem claro que o aluno foi rotulado por todos da escola. A conversa com os alunos revelou a discriminação da gestora e de sua equipe quando disseram: a) gostavam da escola e das festas; b) gostavam dos professores que os tratavam bem, que os compreendiam; c) gostavam de vir à escola nos finais de semana para a Escola da Família; d) não gostavam da sujeira da escola e da Diretora porque ela discrimina a classe, trata mal os alunos. Um deles disse com muita tristeza: “ela humilha e magoa muito a gente”. O pior é que esse fato não é isolado, mas é uma constante nas nossas escolas.

Precisamos mesmo buscar, como quer Chauí, o *discurso de*, ao invés de colher apenas o *discurso sobre*: “Por este motivo, uma das operações fundamentais da ideologia consiste, segundo Claude Lefort, em passar do *discurso de* ao *discurso sobre*[...](CHAÚÍ, 1980, p.26).

Chauí (1980) complementa dizendo que o *discurso sobre* é o conhecimento que se apropria intelectualmente de um certo campo de dados, fatos ou idéias: “O discurso sobre, em geral, oculta seu caráter ideológico chamando-se a si mesmo de Teoria.” (CHAÚÍ, 1980, p.26)

Por outro lado, o *discurso de* é o pensamento: “Para que o trabalho do pensamento se realize é preciso que a experiência *fale de si* para poder *voltar-se sobre si* mesma e compreender-se”. (CHAÚÍ, 1980.p.26)

O segundo caso aconteceu com 14 alunos do ensino fundamental, Ciclo II de 5ª a 8ª série e do ensino médio, que foram expulsos da escola, ou seja, foram convidados a se retirarem da escola, sem que fossem encaminhados a outra unidade escolar. Hoje, a escola não pode de modo algum expulsar o aluno. Essa atitude fere o Artigo 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente, no momento em que nega ao aluno o direito de estudar: o que a escola pode fazer é dar uma transferência compulsória, isto é, o aluno sai da escola, mas lhe é garantida uma vaga em outra unidade escolar. A falta de diálogo

e a discriminação racial e social causaram este desfecho. A escola tinha um sistema de controle de frequência e disciplina na sala de aula, semelhante ao modelo jesuítico do “Ratio Studiorum” em que os alunos são “rivais” dos outros, em que um fiscaliza o outro e delata o colega, chegando a assinar um caderno, que fica sobre a mesa de todas as classes, como testemunhas de um ato de indisciplina de um colega. Lembramos mesmo do romance “O Ateneu”, de Raul Pompéia, do século XIX.¹⁷ Um dos comportamentos de indisciplina desses alunos era, justamente, destruir ou mesmo sumir com os cadernos. Pelo fato de não aceitarem esse sistema e não conseguirem serem ouvidos passaram a ser chamados de “bandidos” e a ser tratados como tais. No entanto, nessa mesma escola, os traficantes ou intermediários que estão dentro dela têm comportamento exemplar e nela permanecem. Todos sabem quem são, mas não têm provas. São castigados e convidados a deixarem a escola aqueles que criticam ou se rebelam por algum motivo e até mesmo os que não levam os livros ou que não copiam a matéria.

O terceiro caso ocorreu com um aluno de 13 anos, que brincou com uma colega de classe, durante a aula. Como a aluna não gostou da brincadeira, reclamou à professora que o humilhou e desclassificou perante os colegas. O aluno reagiu e respondeu à professora de forma agressiva. Esta ligou do seu celular para o marido, que é da Guarda Municipal. Logo, a escola foi cercada por diversas viaturas da Guarda Municipal e, em seguida, o aluno de 13 anos foi levado à Delegacia de Polícia, no carro da polícia militar. Um caso simples que poderia ser resolvido na sala de aula pela professora, que é uma educadora, toma vulto e se transforma num caso de polícia, em que houve atitude discriminatória e uma séria agressão, que é fazer a criança passar por uma situação vexatória. A diretora permitiu que a professora tomasse essa atitude e ambas infringiram o Artigo 232 do ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) (SÃO PAULO, 1999). De acordo com este artigo, é crime definido por lei como de ação incondicionada “Submeter criança ou adolescente sob sua autoridade, guarda ou vigilância a vexame ou constrangimento”. Nas escolas públicas, em geral, o Artigo 232 é o mais infringido pelos gestores e corpo docente.

¹⁷ “*No Ateneu* formávamos a dois para tudo. Para os exercícios ginásticos, para a entrada na capela, no refeitório, nas aulas, para a saudação ao anjo da guarda, ao meio-dia, para a distribuição do pão seco depois do canto. Por amor da regularidade da organização militar, repartiam-se as três centenas de alunos em grupos de trinta, sob o direto comando de um decurião ou *vigilante*. Os vigilantes eram escolhidos por seleção de aristocracia...” (Raul Pompéia – *O Ateneu*, p.29)

De acordo com Foucault (2004, p. 119), nas escolas (como no exército e nas prisões) existem métodos de controle do corpo exercendo sobre ele uma coerção ininterrupta e constante, que levam à imposição de uma relação de docilidade-utilidade, a qual chamamos de disciplina.

Foucault (2004, p. 119) afirma que

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”.

O quarto caso ocorreu do seguinte modo: dois alunos se desentenderam na sala de aula, uma menina e um menino. A professora, que já havia se mostrado preconceituosa em relação a outros alunos, porque muitas eram as reclamações contra ela, ao invés de controlar a situação, segurou o aluno com força e o prensou contra a parede e chamou a menina para bater nele. A aluna a obedeceu e bateu no colega, tendo todos os alunos como testemunhas.

Na escola a disciplina funciona como repressora, caracterizando-se como uma “micropenalidade do tempo”, “da maneira de ser”, dos discursos”, “do corpo”, “da sexualidade”. (FOUCAULT, 2004, p.120)

Para Foucault (2004, p. 120), na essência de todos os sistemas disciplinares funciona um pequeno mecanismo penal:

Ao mesmo tempo é utilizada, a título de punição, toda uma série de processos sutis, que vão do castigo físico leve a privações ligeiras e a pequenas humilhações. Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora.

A escola também faz intolerância e um dos fios condutores da intolerância é o preconceito, que dá lugar à discriminação. Em pleno século XXI, o desrespeito à diversidade ocorre no dia-a-dia. Diversos casos de agressão física e psicológica têm ocorrido, com frequência, nos próprios estabelecimentos de ensino, não somente no Brasil como também em todo o mundo: casos de intolerância racial, religiosa, social, de

gênero e até de casos de discriminação pelo estado de saúde dos alunos, por exemplo, dos portadores do HIV. Em alguns casos evidenciamos uma conexão entre intolerância e ignorância, no entanto, a questão é ideológica, enraizada, que envolve professores, famílias, estudantes, comunidade, autores de livros didáticos, mídia e até governos.

Há no Brasil e, isto na escola está muito evidente, um preconceito velado, contido e que é o pior tipo de preconceito que existe, pois se manifesta através da exclusão cruel e avassaladora e tem uma ideologia justificadora reforçada pela violência na mídia.

De acordo com Bobbio (1992), o conceito de tolerância tem usos diferentes, dependendo do contexto. Um dos significados, historicamente predominante é o que diz respeito ao problema da convivência de crenças, primeiramente religiosas e, depois, políticas. No entanto, “hoje, o conceito de tolerância é generalizado para o problema da convivência das minorias étnicas, lingüísticas, raciais, para os que são chamados geralmente de “diferentes”, como, por exemplo, os homossexuais, os loucos ou os deficientes”. Bobbio (1992, p. 204) ainda diz que há diferenças entre os dois tipos de tolerância, sendo que

o problema da tolerância em face de quem é diverso por motivos físicos ou sociais é um problema que põe em primeiro plano o tema do preconceito e da conseqüente discriminação.” E “deriva de um preconceito, entendido como uma opinião ou conjunto de opiniões que são acolhidas de modo acrítico passivo pela tradição, pelo costume ou por uma autoridade cujos ditames são aceitos sem discussão.

Dessa forma, esses comportamentos demonstram como a exclusão na escola perpetua o que ocorre na sociedade. Atitudes de preconceito são bastante comuns e explícitas em nosso cotidiano, principalmente quando agregadas às desigualdades socioeconômicas e servem justamente para justificar essas desigualdades.

Considerando essas situações de discriminação e violência em algumas escolas, o supervisor tem como função primordial não só refletir sobre a escola pública, sua função na sociedade moderna como também sobre a organização política, a sociedade civil e a educação brasileira, de um modo geral, e principalmente, em especial, sobre a educação no Estado de São Paulo.

Atualmente a política educacional paulista está centrada em quatro eixos fundamentais: a) a autonomia na aprendizagem; b) a escola eficaz focada em processos e resultados; c) a organização da aprendizagem ; d) a educação inclusiva e cidadã.

O eixo importante para a nossa pesquisa é o da educação inclusiva e cidadã: desafio para todo o corpo docente, gestores e supervisores.

Nesse sentido, o Estado atribui à escola uma função dupla: a) uma função compensatória: em que ajude a reduzir a distância e a desigualdade social, abrindo possibilidades para a diversidade, para as diferenças existentes. A palavra de ordem, hoje, é mudança. O objetivo dessa mudança é que a escola deixe de ser homogeneizadora e se torne pluralista, diferenciada, propiciando abertura de novos espaços, com características novas tais como a flexibilidade e autonomia; b) uma função formadora: em que tenha como objetivo central a formação do cidadão para uma participação efetiva na vida pública, supondo-se que haja o desenvolvimento do homem crítico que forma juízos e que implique na formação de atitudes e valores.

Não é essa a real situação da escola pública e nem mesmo se concretizará, enquanto estiver sozinha. A escola não tem conseguido preencher o vazio deixado pela escola tradicional, porque essa escola, nos moldes do método pedagógico jesuítico, tinha um objetivo bem definido: dedicar-se à formação das classes dirigentes da sociedade e dos profissionais liberais que comporiam a sociedade civil.

A função social de inclusão e de formação do cidadão atribuída à escola atual não será, como não está sendo, realizada nesse quadro sócio-econômico, político e cultural da sociedade brasileira. Não pode ser atribuída à escola esta responsabilidade, isoladamente. Os problemas estão interligados e as soluções também. Para encaminhar uma solução para os problemas é preciso que tenhamos uma certa visão de conjunto deles. Somente com essa visão de conjunto – com a totalidade – conseguiremos descobrir a estrutura significativa da realidade que estamos vivendo. Não basta dar um giz ou um computador e dizer para os professores: inclua este cidadão.

Muitas são as palavras e conceitos ditos e empregados por educadores e formadores de opinião pública em nome de uma intenção legítima de solucionar os problemas educacionais, tais como: cidadania, democracia, inclusão social, direito subjetivo, diversidade, pluralismo; mas que foram sendo enfraquecidos e se transformaram em “slogans” vazios.

Desse modo, diante da realidade que observamos nas escolas e na Diretoria e no modo de enfrentamento desses problemas, consideramos que a violência, tanto na sociedade como na escola decorre de três fatores: a) o neocontratualismo: neoliberalismo e a globalização; b) o autoritarismo brasileiro e o neopatrimonialismo e c) questões culturais, que apresentaremos na seqüência.

A concepção de cidadania surge com a Revolução Francesa em que houve a ascensão da burguesia, ultrapassando os limites estamentais – Igreja e nobreza. Assim, de acordo com Thomas Marshall (1967, p.86), a cidadania é uma concepção da burguesia em oposição a uma sociedade estamental, mas está distante da idéia de democracia. A cidadania engloba os seguintes direitos: a) direitos civis, que são os direitos de vida, pensamento, trabalho, liberdade de se movimentar e propriedade. Tais direitos são a marca de construção do Estado Liberal, voltados para a expansão da burguesia e a representação de um grupo social e não a de todos; b) direitos políticos – que são os do grupo social ser representado e representar-se perante o Estado, através de participações sindicais e de participação representativa na política; c) direitos sociais – busca das necessidades sociais básicas: educação, saúde, moradia, transportes.

Quanto ao conceito de inclusão ou exclusão, devemos considerar a contraposição entre sociedade civil e o estado de natureza ou estado natural. Tanto Hobbes como Locke e também Rousseau apresentam concepções do estado de natureza, mas há diferenças entre elas. Hobbes contraria Aristóteles para quem o homem é, naturalmente, um animal social e argumenta que no homem é básico o instinto de conservação e que os indivíduos entram em sociedade somente quando a preservação da vida está ameaçada. Portanto, o pacto social é artificial e precisa estar embasado num contrato social.

O contrato social é uma obrigação política moderna e para Rousseau é uma obrigação entre homens livres, é complexa e contraditória, porque foi estabelecida para maximizar e não minimizar essa liberdade (SANTOS, 2001).

Um ponto comum entre os três pensadores – Hobbes, Locke e Rousseau - é a idéia de que a opção de abandonar o estado natural para constituir a sociedade civil e o Estado moderno é uma opção radical e irreversível: a única natureza que conta é a humana e será domesticada pelas leis do Estado e pelas regras de convivência da sociedade civil. Toda outra natureza é ameaça e é excluída do contrato (SANTOS, 2001).

Como qualquer outro contrato, o contrato social se assenta em critérios de inclusão, que são também critérios de exclusão. Há uma tensão no contrato social entre a lógica operativa – incluídos / excluídos – e a lógica de legitimação – a não existência de excluídos (SANTOS, 2001): ou seja, se por um lado os critérios de inclusão e de exclusão fundam a legitimidade da contratualização das interações econômicas,

políticas, sociais e culturais; por outro lado, o contrato social só se legitima pela não-existência de excluídos.

Assim, na definição da obrigação política dos cidadãos perante o Estado e deste perante os cidadãos se estabelece o espaço-tempo nacional, que é o espaço-tempo da deliberação política, da ação burocrática do Estado e o espaço da cultura, como um conjunto de mesma identidade e de pertença – neste caso, cultura no sentido antropológico.

Atualmente vivemos uma crise da contratualização moderna – o pós-contratualismo - decorrente do neoliberalismo e da globalização. Na contratualização moderna há a predominância estrutural dos processos de exclusão sobre os de inclusão. As exclusões são radicais e inelutáveis. Aqueles que são atingidos por tal processo sofrem, apesar de formalmente cidadãos, são de fato excluídos da sociedade civil e lançados num estado de natureza, a uma volta ao pré-contratualismo onde predominam o desgoverno, o caos, a barbárie e a ansiedade em relação ao presente e ao futuro. Ao considerar o desrespeito à diversidade é, nessa esfera, que a intolerância no Brasil chega ao nível de um “apartheid” provocado pelo pós-contratualismo característico do neo-liberalismo, em que parte da população é excluída da sociedade civil, vivendo em condições miseráveis. Uma tolerância maléfica da desigualdade pela sociedade, como se a pobreza fosse algo natural e de responsabilidade do indivíduo (SANTOS, 2001).

Submetidos a humilhações, exclusões, preconceitos, assédios ou violências físicas, diante da lei do silêncio, os alunos se fecham em seu fracasso escolar, na agressividade, na recusa de si mesmo e na depressão.

No que diz respeito ao sistema político e à relação entre Estado e sociedade, o Brasil é um país de longa tradição autoritária, “[...] herdou um sistema político que não funciona como “representante” ou “agente” de grupos ou classes sociais determinados, mas que tem uma dinâmica própria e independente” (SCHWARTZMAN, 2000, p. 65).

O relacionamento entre Estado e sociedade é permeado pela dimensão neopatrimonial, em que predomina um Estado com as seguintes características: 1) burocrático e administrativo – em que os setores privados se apropriam de funções, órgãos e rendas públicas, mas permanecem subordinados e dependentes do poder central; 2) despótico burocrático – não há um processo de representação de setores da sociedade junto ao Estado. O jogo político consiste numa negociação contínua entre o Estado neopatrimonial e os setores sociais quanto à inclusão ou exclusão no acesso aos

benefícios ou privilégios normalmente controlados pelo Estado. (SCHWARTZMAN, 2000).

Desse modo, nessa negociação, as lideranças mais ativas são cooptadas pelo sistema político e colocadas a seu serviço. A cooptação, ao se institucionalizar, assume características corporativas e, conseqüentemente, de exclusão de pessoas e setores da sociedade.

Ainda em função do tipo de colonização, de origem patrimonialista, um dos fatores perturbadores a respeito da história política brasileira é “[...] a falta constante de correspondência entre as instituições formais do país e sua realidade social e econômica” (SCHWARTZMAN, 2000, p.31).

Esse aspecto da política brasileira é importante e se reflete em todos os setores, inclusive na educação. As reformas e as políticas educacionais, tanto a nível nacional como estadual, não retratam as necessidades e nem correspondem com a realidade sócio-econômica e cultural da maioria da população brasileira. O que se quer é promover a inclusão social na escola a através dela, com um professor, muitas vezes, despreparado e preconceituoso e com alguns recursos didáticos tradicionais e modernos, e é só.

Assim, a barbárie não está somente nos excluídos. Ela se instala e se torna *visível* nas populações vulneráveis, mas é articulada e “fabricada” nas e pelas elites, em cujos espaços está *invisível*.

Surge então o movimento social, através do qual os excluídos buscam a inclusão e são acusados de violência e barbárie (“baderneiros” diziam os presidentes em geral no governo militar, mas os ecos permanecem no discurso das elites e de alguns presidentes civis).

Quando nos deparamos com as relações e contradições de um fenômeno social, como este da inclusão social na escola e através dela, percebemos a necessidade e, até mesmo, a possibilidade de desvelarmos ideologicamente as manipulações envolvidas e as situações subjacentes.

Mas para isso é preciso que argumentemos com base numa teoria, principalmente porque utilizaremos, neste momento da análise, dois conceitos da Teoria Sociológica: o conceito de Cultura e o de Ideologia.

De acordo com Whitaker (2003, p. 15), devemos nos preocupar com a utilização desses conceitos, pois são antagônicos, precisando que consideremos “[...] a questão histórica da elaboração dos conceitos”.

O conceito de cultura foi criado pelos antropólogos e caracteriza-se por ter um aspecto humanizador, ser uma idéia unificadora de compreensão da maneira de ser do outro: “O conceito de cultura visava, como visa realmente, derrubar o etnocentrismo do homem ocidental no sentido de criar pontes de comunicação e compreensão de outras formas de ser historicamente” (WHITAKER, 2003, p.15)

O conceito de ideologia foi criado por Marx e Engels, com uma intenção política. Do modo como foi elaborado, era exatamente o contrário do conceito de cultura. Se a cultura torna democrática a visão do outro, na medida em que compreende outros povos e outras sociedades, a ideologia denuncia, desmascara e desvela a própria sociedade ocidental na qual ele foi engendrado.

Concordamos com Whitaker (2003, p. 16) quando diz que

[...] são conceitos antagônicos, difíceis de harmonizar, embora muita gente os use sem nenhuma preocupação com essa discrepância. Quando se pensa em termos de cultura não se pensa em termos de opressão, mas em modos de vida e até em maneiras lúdicas de ser. E quando se pensa em ideologia, a primeira idéia que surge é a de opressão, de dominação.

Nesta nossa análise, ao falarmos em cultura da sociedade brasileira, tomamos o conceito de cultura tal como utilizada pela Escola de Frankfurt.

Como vimos anteriormente, cultura é um conceito antropológico, mas os frankfurtianos utilizavam outro conceito: o de cultura como conhecimentos elevados – “algo como o intelecto”.

Desse modo, em relação à cultura da sociedade brasileira, vivemos o momento em que a dimensão assumida pela formação é a de semiformação cultural, caracterizada pela “onipresença do espírito alienado”, de acordo com o pensamento de Adorno e os frankfurtianos. Adorno (1995) constata historicamente que a burguesia, quando conquistou o poder estava bem desenvolvida econômica e culturalmente, o que lhe deu condições de se emancipar enquanto classe dominante e de se afirmar como classe hegemônica. Isso não ocorreu com o proletariado inicial, que não tinha nem poder econômico e nem a formação cultural nova necessária para se estruturar como classe e até mesmo fazer frente à burguesia.

No momento em que partes da cultura parecem abrigar traços relativos à opressão, isso ocorre porque estão sendo manipuladas pela ideologia enquanto falsa consciência.¹⁸

Como diz Whitaker (2005, p. 217)

A cultura é jogo simbólico e nesse sentido tem caráter lúdico e estabelece a sociabilidade prazerosa. Contrariamente, a ideologia é falsa consciência e se forma por meio do fenômeno da dominação. O que acontece é que a dominação provoca uma intersecção entre ideologia e cultura e nessa intersecção a ideologia pode recobrir parte da cultura, desumanizando e desnaturando os atores sociais envolvidos.

O importante a ser dito é que como processo capitalista de produção se implantou a desumanização do proletariado, do povo, pois foram-lhe negados todos os pressupostos para a formação e o tempo livre, o ócio, destinado à restauração das forças desgastadas pelo trabalho, “[...] mas sobretudo, para reorganizar seus momentos vitais, sua experiência, a partir de seus interesses e necessidades, em atividades que dessem prazer, crescimento espiritual, conhecimentos novos e gosto pela vida”. (ZUIN, 1998, p.92)

Mesmo quando os trabalhadores conseguiram melhorar suas condições de vida e de trabalho, a burguesia continuou o processo de exclusão dos trabalhadores da formação cultural mediante “a exclusão da formação pela semiformação”. Segundo Adorno, há momentos repressivos e opressivos no conceito de educação e de cultura: os repressivos produzem e reproduzem a barbárie nas pessoas submetidas a essa cultura. A razão objetiva da barbárie é a falência da cultura, que dividiu os homens. A divisão mais importante é aquela entre trabalho físico e intelectual e que subtraiu aos homens a confiança em si e na própria cultura. (ZUIN, 1998, p. 95)

O que Adorno (1995) mostra, e é o que vemos na educação brasileira, é que temos não uma não-cultura ou o não-saber, mas sim a semicultura. De acordo com Sócrates no não-saber há uma perspectiva do homem buscar o saber. No entanto, no semi-saber, a pessoa se julga sabedora e se fecha às possibilidades da sabedoria. A semiformação cultural não eleva a pessoa à consciência crítica e é “um inimigo mortal da formação cultural”. Também a semiformação propicia apenas “um verniz formativo” superficial, não instigando as pessoas a desenvolverem suas potencialidades.

¹⁸ Importante ressaltar que estamos refletindo os problemas desta Dissertação a partir do conceito original de Marx e Engels, para quem ideologia é falsa consciência – aliás adotado também pelos frankfurtianos,

A burguesia ao destruir o básico dos trabalhadores – a formação cultural, o ócio e a construção de sua consciência – negou-lhe as condições sociais, fez com que houvesse a perda da tradição, que se manifesta numa série de desdobramentos, sendo o principal a perda da autoridade. Concordo com Adorno quando diz que “as reformas escolares descartaram a “antiquada autoridade”, mediadora entre a tradição e o sujeito, em nome de uma maior liberalização do indivíduo e um dos pressupostos para a maturação.” (ZUIN, 1998, p.99). Assim, ao descartá-la “ enfraquece o aprofundamento íntimo do espiritual e a liberdade se atrofia e dá lugar à sua contrafigura – a violência.”

Dessa forma, a semiformação cultural poda o espírito, despojando-o de seu potencial crítico. Na relação entre sujeito e objeto, o sujeito se distancia do objeto, perdendo a capacidade de interferir em sua objetividade e tornando sua reflexão vazia: “ no semiculto, o processo formativo fica “travado” e a continuidade da consciência é substituída por um estado informativo pontual, desconectado”. (ZUIN, 1998, p.101)

Na sociedade e na escola, o processo da semicultura priva o sujeito de iniciativa e de criatividade subjetiva e “o despontecializa em suas ações concretas” (ZUIN, 1998, p.111). Kant (1966) já destacava que no processo de conhecimento, o momento subjetivo potencializa a dimensão criativa da razão e também a formação do homem e sua atuação como sujeito ousado, autônomo e emancipado.

Defender a educação é antes de tudo resistir criticamente ao processo de semiformação e aos mecanismos que geraram esse processo, pois sem a formação crítica não é possível mudar a formação social.

Repensar a educação e mudá-la é inserir no pensamento e na prática educacional a emancipação, no sentido de, numa relação dialética na educação, reunir, simultaneamente, princípios individualistas e sociais: “formar as pessoas para a sua individualidade e para a sua função social”.

No entanto, nos dias de hoje, a questão mais urgente da educação é se “desbarbarizar”. Somente quem está em contato direto com a escola sabe que estamos vivendo um momento de violência e de barbárie social que está se refletindo nela. Apesar do mais alto desenvolvimento tecnológico, do progresso enquanto elevação do nível de vida, as pessoas estão atrasadas em relação à sua própria civilização, não necessariamente em esclarecimento, mas conduzindo, ao contrário, à “agressividade e ódio primitivo” e ao impulso de destruição”.

como Adorno e Horkheimer, por exemplo.

Mesmo que muitos neguem, a escola ainda está se voltando a determinados modelos ideais burgueses, que se opõem à idéia de aceitação de que qualquer cidadão tinha o direito de ser uma pessoa autônoma e emancipada.

A origem da indisciplina e a violência não reside no aluno, mas nos fatores expostos no decorrer desse capítulo da pesquisa e no fato da escola ser idealizada e gerida para um tipo de aluno e estar sendo ocupada por outro. A escola continua elitista no seu cotidiano, pois se o acesso das camadas populares era obstruído pela própria estruturação escolar, hoje, as estratégias de exclusão continuam existindo na sociedade e na escola, onde se sofisticaram em: fracasso escolar, humilhações, preconceitos, assédios, violências físicas, expulsões e transferências compulsórias.

Quando, às vezes, há discriminação nas salas de aula, seja a vivenciada diretamente pelo aluno, seja a existente nos textos de alguns livros didáticos ou paradidáticos, os professores silenciam e se omitem, porque está incutida neles a ideologia burguesa de exclusão social. A discriminação na sociedade brasileira é social, mas não propriamente só racial ou cultural.

A constância da discriminação produz uma imagem de inferioridade que fica na cabeça dos alunos, os quais aos poucos vão naturalizando esse preconceito.

Se há violência na escola, tanto da parte dos alunos como dos professores é porque eles também são frutos de uma semiformação cultural e são excluídos socialmente, fazendo com que criem entre eles e os alunos “desertos de comunicação”, que geram situações de marginalidade.

Outra função relevante da ação supervisora, que destacamos no início desse capítulo, é a mediação da supervisão no desenvolvimento profissional dos educadores que atuam na escola: gestores e professores.

A palavra “mediação” tem sido muito utilizada entre os pesquisadores do campo da educação. Nos cursos de capacitação, os capacitadores são chamados de mediadores, aqueles que são a ponte entre o conhecimento e o professor, minimizando a diferença entre ensino e aprendizagem. Assim, a mediação é entendida no sentido de união de igualdade e é compreendida como um resultado, como um produto entre dois elementos antagônicos que, por meio dela, podem ser homogeneizados.

A importância da mediação na ação supervisora se dá quando ela conduz os gestores e professores a lidarem com a realidade do seu trabalho e estabelecerem relações entre os elementos que fazem parte dela e que não podem ser pensados isoladamente – a sua formação acadêmica e a necessidade de aprofundamento dessa

formação; a realidade social de seus alunos; a realidade cultural e a diversidade dessas realidades; o conhecimento da pessoa do seu aluno e outros fatores que devem ser descobertos, construídos e reconstruídos aos poucos. Para que o professor mude a sua atitude diante da escola e dos alunos, o supervisor deve levá-lo a perceber a dimensão imediata da realidade, que é o que nós percebemos imediatamente e, depois, apreender que esta realidade possui uma dimensão mediata, que negamos, depois refletimos sobre ela e a superamos, num movimento de descoberta, construção e reconstrução.

A ação supervisora se limita à “formação continuada”, em serviço. No entanto, o cenário educacional no que diz respeito aos seus profissionais está caótico: a formação acadêmica precisa ser melhorada e aprofundada. Sem isso não há o que fazer. Voltamos à nossa posição da importância da totalidade da nossa realidade: estrutura social, estrutura política e formação cultural dos atores da escola pública.

Em suma, o poder, que é positivo em sua totalidade, só é efetivado quando a palavra e o ato se unem e são usados para criar novas relações e realidades.

No entanto, de modo generalizado, o sistema se apresenta fechado e pautado por uma ideologia de poder que divorcia a palavra e o ato e impede a relação entre o micro e o macro: como por exemplo, a reunião dos Dirigentes, realizada para que fosse definido o novo modelo de supervisão, sem que os profissionais interessados fossem consultados.

Este fato revela que o uso e abuso de um poder impessoal e invisível definem a ação desse supervisor em que predominam: a cisão entre os profissionais, a ausência de diálogo e convívio democrático e, principalmente, a ausência de uma visão de totalidade do quadro sócio-econômico, político e cultural da sociedade brasileira, nos moldes da ideologia burguesa.

7 Considerações finais

A análise que fizemos dos fatos ocorridos na Diretoria analisada e nas escolas e a análise dos discursos dos profissionais envolvidos nos mostram que a supervisão não está conseguindo implementar a sua nova função, aquela proposta pelo concurso.

Adotamos, ao analisarmos o discurso do Dirigente e dos demais gestores, o ponto de vista monista de que pensamento e a utilização da linguagem constituem, nos processos do conhecimento e da comunicação, dois elementos indissociáveis de uma unidade. Há uma unidade da linguagem e do pensamento, mas não identidade ; monismo lingüístico e mental, mas não a teoria da identificação. A linguagem contém em si uma idéia do mundo definida e é através dela que é determinado o nosso modo de percepção e de concepção da realidade e as nossas representações e a nossa formação ideológica (BOBBIO, 1997).

Segundo Bobbio (1997, p.11), existe e sempre existiu em todas as sociedades, ao lado do poder econômico e do poder político, o poder ideológico

que se exerce não sobre os corpos como o poder político, jamais separado do poder militar, não sobre a posse de bens materiais, dos quais se necessita para viver e sobreviver, como o poder econômico, mas sobre as mentes pela produção e transmissão de idéias, de símbolos, de visões do mundo, de ensinamentos práticos, mediante o uso da palavra. O principal meio do poder ideológico é a palavra, ou seja, a expressão de idéias por meio da palavra e, com ela, a imagem.

De acordo com Romanelli, (1987, p.19)

a evolução do sistema educacional, a expansão do ensino e os rumos que esta tomou só podem ser compreendidos a partir da realidade concreta criada pela nossa herança cultural, evolução econômica e estruturação do poder político, refletindo o jogo antagônico de forças conservadoras e modernizadoras.

Os principais fatores, que impossibilitam essa implementação do novo perfil do supervisor, são a postura do Dirigente, dos gestores e dos professores e a passividade de alguns supervisores, que, mesmo sendo efetivos no cargo, não criam mecanismos de ação que viabilizem a ação supervisora, que como vimos no decorrer do trabalho, é

extensa, complexa e muito importante, pois abarca todos os setores da administração pública.

No decorrer do texto, mostramos que as diferentes concepções de supervisão surgem em diferentes momentos de sua evolução histórica.

Desde as primeiras tentativas no sentido de se combinar esforços individuais na conquista de uma finalidade comum, foram criadas diversas imagens da função supervisora, algumas, como vimos, influenciadas pela Teoria das Organizações.

Em longo período, a partir da implantação de um sistema educacional, a supervisão apresentou ora características autoritárias de inspeção, de aplicação de normas e regulamentos, ora características de “laissez-faire” quanto à orientação e aperfeiçoamento do processo educativo.

Apesar das inúmeras modificações por que passou o ensino e a estrutura da função supervisora, a ênfase nos aspectos legais persiste até hoje. Certamente o controle permanece como uma das responsabilidades da supervisão, no entanto, esta atividade é essencial em qualquer tentativa de inovação planejada, com objetivos definidos e critérios estabelecidos.

Com o rápido desenvolvimento industrial, aos poucos, a administração e a supervisão tornaram-se práticas científicas, sendo as organizações providas de mecanismos que conduzem à eficiência: divisão de trabalho, seleção de pessoal especializado e hierarquia de autoridade.

As teorias da administração acabam por adentrar as escolas, trazendo consigo as palavras-chaves: controle, responsabilidade e eficiência, que se articulam com as estruturas organizacionais do modelo jesuítico, baseadas na fiscalização e na repressão.

Apesar da contribuição dos autores, em cujas teorias o documento da CENP se baseou, para a administração e a supervisão, várias limitações têm sido apontadas. A mais importante diz respeito à distinção entre ações administrativas e ações supervisoras ou pedagógicas.

Não se deve separar administração de ensino. Ao contrário, é preciso articulá-los, considerando a administração, o meio a serviço do ensino, o fim. Silva Jr (1986, p. 86) diz que

a supervisão, elemento do processo administrativo, legitima-o na medida em que se encarrega exatamente dessa articulação. É ela quem controla (ou deve controlar) o direcionamento das estruturas administrativas para o objetivo precípua das organizações escolares: o aprimoramento do processo de ensino.

O pedagógico tem embasamento no administrativo, ou seja, o pedagógico é a essência do serviço educacional e o administrativo é o suporte do trabalho pedagógico.

Ainda hoje, o sistema de supervisão tem por base o “Modelo de Supervisão” da CENP, mas é fundamental, na atuação do supervisor, a superação histórica da dicotomia administrativo versus pedagógico, pois não se pode atuar no pedagógico sem se pautar no administrativo.

Segundo Barroso (2002), em relação à administração central do Estado, do poder local e das escolas, devem ser criadas estruturas, modos de organização e de gestão que conciliem a aliança entre o Estado, os professores, os pais, os alunos e o restante da comunidade. É no quadro deste processo integrado e interdependente que “a modernização administrativa, pautada no pedagógico”, “a descentralização política”, “a autonomia do estabelecimento de ensino” e outras propostas incluídas em reformas recentes de gestão local de educação poderão ganhar um sentido diferente do habitual e contribuir para desenvolver o sentido cívico e comunitário à escola pública. (BARROSO, 2002).

No entanto, a realidade é diversa e poderíamos afirmar que ainda não exhibe resultados positivos apreciáveis, pois para isso seria preciso a criação de um novo cenário para a educação no que diz respeito à administração, ao planejamento e à gestão, de acordo, inclusive, com os novos modelos de desenvolvimento.

Ainda nesse contexto, a profissionalização da ação constitui o conceito central que deve caracterizar as atividades desta nova etapa do desenvolvimento educacional. Entendemos por profissionalização o desenvolvimento sistemático da educação, fundamentado na ação e no conhecimento especializados. Mas, essa profissionalização não constitui um ato exclusivamente técnico, devendo ser concebida num quadro de consenso e de acordos educacionais estáveis democráticos.

Pensando na profissionalização dos gestores, para que a gestão das unidades educacionais passasse por uma renovação, seria necessário reconsiderar suas funções, a sua autonomia e até mesmo a inclusão de novos atores – no caso, o supervisor de ensino – como reais participantes e também modificar as práticas cotidianas que consolidem uma nova organização e uma nova atitude.

Queremos dizer que ao pensarmos nesta nova concepção da gestão das instituições educacionais, em conjunto com os processos de descentralização administrativa e curricular, se faz necessária a transformação da atribuição de

responsabilidade e do perfil do diretor das escolas de ensino, fazendo com que as unidades escolares emergem como unidades educacionais.

Tudo o que aqui mencionamos exige ampliação de condições administrativas e políticas e, fundamentalmente de formação e de aperfeiçoamento para o acesso a tais cargos.

Constatamos na nossa pesquisa que nem o diretor de escola nem o Dirigente não abrem espaço para o supervisor, o que, certamente, definirá o seu trabalho.

Observamos que, na Diretoria analisada, não é possível ao supervisor exercer a sua nova função proposta no concurso, quando questionamos os aspectos pertinentes e centrais propostos na presente pesquisa, tais como: a realidade da escola brasileira, a tradição escolar que permeia o estilo de gestão e o trabalho docente, a formação profissional do corpo docente, o poder do aparelho administrativo, a resistência dos agentes educacionais e a omissão dos supervisores.

As respostas aos questionamentos são as seguintes, considerando a Diretoria analisada:

1) O supervisor não exerce função administrativa, porque não lhe é oferecida oportunidade de atuação em busca de uma articulação com os demais setores e profissionais da diretoria de Ensino: Setores Administrativos (Vida Escolar, Planejamento, Patrimônio, Seção de Pessoal); Financeiros (Pagamento, recursos e Verbas), Jurídico. Não há nessa Diretoria um Plano de Trabalho. Tudo é feito sem planejamento e sem que tenham sido discutidos os objetivos, as metas e os fins a que se propõem as equipes das Diretorias em relação à proposta educacional da SEE. Os dados revelam que o supervisor ainda é um generalista, porque não lhe foi dado nem espaço e nem oportunidade para fazer o diagnóstico das causas que interferem na qualidade da ação docente, da escola, da comunidade, para levantar alternativas e avaliar resultados. O seu trabalho continua sendo o de fiscalizar e punir, como por exemplo: fazer sindicâncias, apartar briga de diretores/ professores e professores/alunos e denunciar desvios de verbas.

A ideologia contemporânea está montada sobre o conceito de racionalidade do real e exprime-se através das idéias de organização e planejamento. Com a racionalidade surge a burocracia, a reunificação do disperso e a idéia de administração. Administrar é organizar e planejar.

Como diz Chauí (1980, p. 28):

A “racionalidade” consiste pura e simplesmente em separar de modo radical aqueles que decidem ou dirigem e aqueles que executam ou são dirigidos, retirando destes últimos todo e qualquer poder sobre sua própria atividade.

2) o supervisor tem dificuldade em exercer sua função pedagógica porque lhe são repassados alguns projetos pedagógicos da Secretaria, em particular aqueles em que há obrigatoriedade da participação de um supervisor. Não há entrosamento entre a equipe de supervisão e a Oficina Pedagógica. Muitos são os projetos e ações em andamento: Escola da Família, Letra e Vida (alfabetização), Trilha de Letras (Língua Portuguesa na sala de informática), Números em ação (Matemática na sala de informática), PNLD (Plano Nacional do Livro Didático), Ensino Médio em Rede (formação continuada de professores coordenadores e professores de Ensino Médio), Tecendo leituras, Ler e viver (projetos de leitura), Ta na roda (uma conversa sobre drogas), Educação Viária, Educação Fiscal e outros. Em poucos desses projetos há a participação efetiva da equipe de supervisão. Não há, como já vimos, um processo interativo e articulador da ação supervisora: os órgãos centrais solicitam à Diretoria de Ensino ações e informações via e-mail, que não são transmitidas aos supervisores. As ações são realizadas pelos funcionários administrativos da Diretoria, mas os resultados devolvidos aos órgãos centrais são assinados pelos supervisores.

Além dessa desarticulação entre supervisão e Oficina Pedagógica quanto a uma proposta de trabalho conjunto e coletivo, existe uma cisão de espaço, pois trabalham em prédios separados. A supervisão não é comunicada sobre as capacitações, videoconferências e projetos, a não ser que a Secretaria da Educação exija a participação de um supervisor. Diríamos que ele é visto na Oficina Pedagógica como um intruso.

3) A questão da gestão democrática está parando em alguns Dirigentes de Ensino, em especial ao da Diretoria analisada, que não tem este estilo de gestão em seu plano de trabalho. Ainda não temos, em relação à democratização da gestão, a vivência de democracia, pois vivemos num país onde as instituições democráticas existentes são, na verdade, debilitadas. A fragilidade de nossas instituições, a ausência de tradição histórica e uma série de fatores já analisados dificultam a concretização de uma gestão democrática. O poder no aparelho administrativo é o da burocracia com sua estrutura hierárquica de superiores e subordinados. O poder é, portanto, uma relação entre pessoas, é o que uma pessoa ou um grupo tem ou exerce sobre outra pessoa ou grupo.

Importante atentar para o fato de que o poder não deriva simplesmente da posse ou do uso de certos recursos, mas também da existência de determinadas atitudes dos sujeitos implicados na relação que estabelece no convívio social e no âmbito profissional.

De acordo com Foucault (2004, p. 152), o poder

Põe em funcionamento cinco operações bem distintas: relacionar os atos, os desempenhos, os comportamentos singulares a um conjunto, que é ao mesmo tempo campo de comparação, espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir.

4) O medo manifestado pelos supervisores de sofrerem retaliações caso respondessem às questões da entrevista é real. Mesmo sendo efetivos temem o isolamento e o descaso. Podemos dizer que o poder é exercido quando provoca intencionalmente o comportamento de uma pessoa ou de um grupo. Entendemos que o principal inimigo da gestão democrática seja o autoritarismo. Este aspecto é relevante na Diretoria analisada: o Dirigente desta Diretoria se nega a tratar e analisar determinados fatos, de forma transparente e, até mesmo, estando em desacordo com as funções do supervisor propostas no concurso, porque quaisquer argumentos apresentados são ligados a ações políticas partidárias. Gestores e professores vêm a Diretoria e, no caso, os supervisores como defensores do Estado e eles como opositores. Na verdade, o que deveria ocorrer na Diretoria como um todo, seria a reflexão, a análise e a discussão sobre todas as questões pertinentes à educação. No entanto, há, sim, favoritismos e perseguições.

Podemos relacionar esse comportamento dos profissionais desta Diretoria à lógica ideológica do silêncio ou do *discurso sobre* e não do *discurso de*. Há uma exclusão desses profissionais do discurso educacional, deles que poderiam falar da educação enquanto experiência que é sua.

Concordamos com Chauí (1980, p. 28) quando diz:

Assim, a regra da competência, somada ao mito da racionalidade encarnada no “taylorismo” e na burocracia (com suas seqüelas, isto é, hierarquia, fragmentação, separação entre dirigentes e dirigidos), e acrescida dos padrões de organização e planejamento sob a forma “neutra” da administração, silencia o discurso da educação, para que o poder fale sobre ela.

5) As representações que os especialistas da educação apresentam em relação ao seu trabalho são importantes. Por exemplo, os diretores ainda não conseguem assimilar a questão da autonomia do seu trabalho na escola. Parece-nos que o conceito de autonomia também não é entendido por esses profissionais: na educação, existem as normas dos órgãos centrais, que têm que ser depois adaptadas à realidade de cada unidade escolar. Essa adaptação é que consiste na autonomia do gestor, exercida, é claro, com responsabilidade. Não assumem a devida responsabilidade e para tudo consultam o supervisor, necessitando do respaldo deste profissional. Mas, às vezes, a co-responsabilidade da supervisão lhe é prejudicial, quando, por exemplo, o gestor comete uma ação irresponsável, que contraria a orientação dada pelo supervisor. Nesse momento, só resta ao supervisor ser autoritário e impor o que é legal.

6) Em relação ao convívio democrático em sala de aula, falta a mediação do supervisor, no sentido de levar o professor a refletir sobre a realidade da escola e dos alunos, os problemas sociais, políticos e culturais num movimento de negação, reflexão, construção e reconstrução.

Fala-se em “intolerância” dos professores para com os alunos que estão ingressando na escola nos dias atuais. No entanto, a escola deve trabalhar com o conceito de diversidade, não de tolerância. Ninguém precisa “tolerar” ninguém. Em relação à escola, principalmente pública, não podemos deixar de considerar este fator: a escola é um direito de todos os membros da sociedade, tem que receber todo tipo de aluno, de todas as classes sociais, sadios ou doentes, disciplinados ou indisciplinados, drogados ou não, inseridos ou não na sociedade.

7) Ao analisarmos as representações dos professores nas escolas dessa Diretoria evidenciamos a dificuldade da ação supervisora de orientação e mediação, pois a estrutura escolar, com suas relações, formas de trabalho e suas relações sociais e de poder, está arraigada de uma lógica e de valores que até o momento legitimaram tal estrutura. Nas discussões notamos a falta do referencial legal básico para definição do papel da educação e da escola: a Constituição Brasileira, a LDB 9294/96 e o ECA.

Ainda é forte a presença de algumas crenças docentes de elitismo, autoritarismo e preconceito, que se transformam em certezas absolutas e indiscutíveis. Falta ao profissional da educação uma visão da totalidade dos problemas, não há como mudar uma situação sem enxergá-la na sua relação com as outras: não adianta modernizarmos conteúdos, os métodos de ensino, sem tocarmos nas estruturas e lógicas, na organização e nas relações sociais do trabalho pedagógico. O confronto entre as crenças e valores

dos docentes e as mudanças sofridas pela escola, devido à expansão da escolarização, tem desestabilizado a prática docente.

As escolas analisadas mostram isso: o confronto entre as crenças e valores dos professores e os alunos da nova escola desestabilizam a prática docente com a perda da autoridade e levam-nos a adotar atitudes agressivas para com os alunos. A solução é excluir o aluno dessa escola, expulsando-o.

Muitas vezes o professor tem dificuldade de situar o aluno dos meios desfavorecidos em relação aos códigos verbais, paraverbais e não verbais e de perceber que o desinteresse e a indisciplina são decorrentes da dificuldade de que o aluno tem de captar os códigos tácitos da aula, considerando o seu meio social e cultural.

Há uma tendência de classificar os alunos de acordo com aptidões, comportamento e, até mesmo, segundo o uso que se poderá fazer deles quando saírem da escola.

Como afirma Foucault (2004, p. 152)

[...] exercer sobre eles uma pressão constante, para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos “à subordinação, à docilidade, à atenção nos exercícios, e à exata prática dos deveres e de todas as partes da disciplina”. Para que todos se pareçam.

A escola mede em termos quantitativos e hierarquiza em termos de valor as capacidades, o nível e a natureza dos alunos. Ao definir a diferença em relação a todas as diferenças, a escola traça a fronteira externa do anormal.

E ainda como diz Foucault (2004, p.153): “A penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*”.

8)Todos os desequilíbrios que afetam a vida social afetam a vida escolar, tanto para os professores como para os alunos: desentendimento, crise de valores, exclusão social que geram indisciplina e violência na sala de aula. Verificamos que, na escola, estão confundindo indisciplina com delinquência: prova disto é a presença constante da polícia militar nas escolas públicas, chamadas pela direção da escola para resolverem os problemas de indisciplina dos alunos. Desse modo, em geral, é feita a associação entre indisciplina, violência e delinquência. É uma generalização não fundamentada, pois se a indisciplina pode manifestar-se pela violência, ela não é delinquência. A indisciplina infringe normas básicas de convivência no âmbito escolar, que tem como valia principal

assegurar o funcionamento dos processos de ensino e de aprendizagem e garantir a socialização dos alunos, mas não infringe as normas legais que asseguram a ordem na sociedade civil.

É evidente nas escolas o fato da violência estar relacionada à distância entre os valores e crenças (ou supostas crenças) dos professores em relação às dos alunos, à conseqüente perda de autoridade. A perda de autoridade, no nosso ponto de vista, está relacionado também ao problema do conceito de educação e de formação cultural.

Kant (1966, p. 9), nas “Reflexões Pedagógicas”, disse que : “[...] a educação é o maior e mais árduo problema que pode ser proposto aos homens”, pois é pela educação que o homem será livre e autônomo.

9) Outro problema enfrentado na realidade educacional brasileira: a formação do corpo docente. Surge a pergunta sempre que nos defrontamos com o processo de ensino e aprendizagem: quem vai educar o homem? Adorno e os frankfurtianos retomam a proposta iluminista quanto à formação educacional, afirmando que a educação é a produção de uma consciência verdadeira que leva à emancipação, “a decisão consciente independente de cada pessoa em particular” (ZUIN, 1998, p.112).

A formação dos nossos professores está, no momento, sendo um problema sério e cabe à universidade pública refletir sobre que medidas tomar para solucionar esta questão, que merece um debate cuidadoso e criterioso por parte dos estudiosos..

Há três problemas difíceis em relação à emancipação: a) a organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante; b) a adaptação, porque emancipação significa o mesmo que conscientização e racionalidade; c) formação educacional dos docentes.

A emancipação precisa ser inserida no pensamento e na prática educacional, numa relação dialética, pois na educação se reúnem, simultaneamente, princípios individualistas e sociais. A análise das situações problemáticas nas escolas nos leva a considerar que depende da atuação do professor na sala de aula, que ao criar condições do desenvolvimento de sua emancipação e da manifestação da autonomia do aluno, transforme-o numa pessoa livre e responsável. No entanto, esse desenvolvimento não deve ser tratado isoladamente e nem deve se restringir à educação e à escola, mas à sociedade. A crise social que leva à violência e à exclusão só será resolvida quando se considerar a dimensão político social da emancipação e da autonomia, pois “ uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado.” (ADORNO, 1995, p. 113)

Reportando-nos à função do inspetor de ensino, muito bem estudada por Ribeiro (1990), e que, historicamente, antecedeu à função denominada de supervisor de ensino, verificamos que seu trabalho foi sempre marcado pelo aspecto fiscalizador, em que a preocupação fundamental era zelar pelo cumprimento dos programas estabelecidos e pelo preenchimento da escrituração. A sua preocupação era apenas com aspectos formais, tais como visitar as escolas para controlar o trabalho do diretor e os serviços de secretaria. Por muito tempo esta também foi a função do supervisor de ensino.

O concurso procurou mudar esse aspecto fiscalizador e policialesco da ação supervisora, mas a conclusão a que chegamos é que o perfil do supervisor proposto no concurso não foi ainda implementado nesta Diretoria e se apresenta descaracterizado, no sentido de que o supervisor não consegue ser o mediador e orientador e nem ter força e respaldo legal para ser o fiscalizador, pois esta ação de controle se contrapõe aos princípios de uma gestão democrática veiculada pela legislação.

Os “termos de visita”, hoje denominados “termos de acompanhamento”, revelam que os supervisores procuram assessorar os gestores, orientá-los e, mesmo sem que tenha a garantia de que as orientações e recomendações serão cumpridas, se torna co-responsável por toda a ação gestora. Essas ações são pouco significativas, não podendo ser vistas como uma transformação da ação supervisora.

Quanto à dimensão pedagógica, toda a orientação de práticas de ensino, de novas metodologias para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem é realizada pela Oficina Pedagógica, composta de Assistentes Técnicos Pedagógicos, que são professores da rede pública, escolhidos e designados pelo Dirigente de Ensino.

O seu trabalho ainda é extremamente burocrático e de controle e não conseguiu transformar o administrativo em uma base fundamental do pedagógico, ou seja, possibilitar a articulação da administração a serviço do ensino, que como diz Silva Jr (1986, p. 86) “é a função primordial da supervisão e é a busca da superação histórica da dicotomia administrativo versus pedagógico”.

8 Referências

- ADORNO, T.W. **Educação e Emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- AZANHA, J.M.P. **O conceito de experimentação educacional**: contribuição à sua análise. 1972. Tese (Doutorado), Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1972.
- _____. Democratização do ensino: vicissitudes da idéia no ensino paulista. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, nº 30, setembro 79.
- _____. **Uma idéia de pesquisa educacional**. São Paulo: EDUSP, 1992.
- AZEVEDO, F. O sentido da educação colonial. In: **A cultura brasileira**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1943.
- BARROSO, J. Gestão local da educação: entre o Estado e o mercado, a responsabilidade coletiva. In: MACHADO, L.M.E.T (Org.) **Política e gestão da educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- _____. **Os intelectuais e o poder**. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Editora UNESP, 1997.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1991.
- BRASLAVSKY, C.; TIRAMONTI, G. **Conducción educativa y calidad de enseñanza media**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1990.
- CHAUÍ, M.S. Educação & Sociedade. **Cadernos Cedes**, São Paulo, n.5, p. 24 – 40, jan. 1980.
- COHEN, E.;FRANCO, R. **Avaliação de projetos sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 1988.
- DAHRENDORF, R. Cidadania e classe social. In: DAHRENDORF, R. **O conflito social moderno**: um ensaio sobre a política de liberdade. Rio de Janeiro: Zahar, 1992.
- ECO, U. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1980.
- FÁVERO, O. (org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras 1823 – 1988**. 2. ed. ver. e aum. Campinas: Autores Associados, 1996.

FAZENDA, I. et al. **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande: MS: Ed. UFMS, 1999.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In GENTILI, P. e SILVA, T.T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIORDAN, A. et al. **As origens do saber**: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos. Porto Alegre: ArtMed, 1996

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Editora Cortez, 2002.

KANT, E. **Reflexions sur l' Education**. Paris: Librairie Philosophique J. Vrin, 1966.

KUBO, E. M. **A legislação e a instrução pública de primeiras letras na 5ª comarca da Província de São Paulo**. Curitiba: Biblioteca Pública do Paraná, 1986.

LÜDCKE, M.; ANDRÉ, M. Abordagem qualitativa. **Pesquisa em educação**, São Paulo: CPU, 1986.

MACHADO, L.M. Quem embala a escola: considerações a respeito da gestão da unidade escolar. In: MACHADO, L.M. (Org.) **Administração e supervisão escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira Educação, 2000.

MANACORDA, M.A. **História da Educação**: da Antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

MARSHALL, T.H. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MONROE, P. **História da Educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1952.

NEVES, L.M.W. (Org.) **Educação e Política no limiar do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2000.

PARO, V. **Gestão Democrática da Escola Pública**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

PÊCHEUX, M. **L'inquiétude du discours**. Paris: Éditions des Cendres, 1990.

PEREIRA, M.F.R. Concepções teóricas da pesquisa em educação: superando as dificuldades. In: LOMBARDI, J.C. (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação**: história, filosofia e temas transversais. Campinas: Autores Associados, 2001.

PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POMPEIA, R. **O Ateneu**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2004.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação - uma prática em transformação. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.) **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Editora Cortez.

RIBEIRO, R. **Inspeção e escola primária em São Paulo**: trabalho e memória. 1990. Tese (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade São Paulo, São Paulo, 1990.

ROSAR, M.F.F; KRAWCZYC, N.R. Diferenças da homogeneidade: elementos para o estudo da política educacional na América Latina. In: **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral de Ciências da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) Campinas, n. 75, p. 33 – 47, 2001.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed. 1998.

SANTOS, B.S. **A crise dos paradigmas em Ciências Sociais e os desafios para o Século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.

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, 1999: 13 – 38.

SCHAFF, A. **Linguagem e conhecimento**. Coimbra: Livraria Almedina, 1964.

SCHWARTZMAN, S. **Bases do autoritarismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

SHIROMA, E.O; MORAES, M.C e EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA JR., C. A. **Supervisão da Educação**: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo: Edições Loyola, 1986.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Supervisão Pedagógica em ação**: coord. Loyde Amália Faustini. 3ª ed. São Paulo, SE/CENP/FLE, 1981.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Legislação de Ensino de 1º e 2º Graus**; Federal. Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo, SE/CENP. p. 52 – 71, 1996.

SÃO PAULO (Estado). ECA, **Estatuto da Criança e do Adolescente**, CONDECA, 1999.

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, 1999: 13 – 38.

SOUZA, R. F. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no estado de São Paulo: 1890 – 1910. São Paulo, 1998.

WEBER, M. Burocracia. In: GERTH, H.H. e MILS, W. **Ensaio de Sociologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1963.

WHITAKER, D.C.A. A comunicação televisiva e as metamorfoses da ideologia. In: Bezzon, L.C. (org.) **Comunicação, Política e Sociedade**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005.

ZAGO, N. et al. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

ZUIN, A.A (org.). **A educação danificada**: contribuições à teoria crítica da educação. Petrópolis: Vozes, 1998.

9 APÊNDICE

ROTEIRO DE ENTREVISTAS

I. **Cursos realizados.**

1. Qual a sua primeira licenciatura? Em que faculdade?
2. Você tem outras licenciaturas? Quais? Em que faculdade as realizou?
3. Você fez outros cursos como de especialização? Ou pós-graduação? Cite-os.
4. Qual a sua experiência profissional? Você foi professor e diretor? Quanto tempo?
5. Qual o seu tempo de serviço no magistério público?
6. Você exerce o cargo de Supervisor como efetivo ou em substituição?
7. Por que você quis ser Supervisor?

II. **Papel do Supervisor**

1. Qual o papel do Supervisor de Ensino quando você ingressou?
2. Com a nova LDB nº 9394/1996 houve alteração do trabalho e de atuação do Supervisor de Ensino?
3. Quais as principais alterações que a nova LDB nº 9394/1996 traçou para o cargo de Supervisor de Ensino?
4. Como você tomou conhecimento deste novo papel do Supervisor de Ensino?
5. Faça uma comparação do perfil do profissional- Supervisor de Ensino – antes e depois da LDB nº 9394/1996.

III. **Viabilização do trabalho**

1. Quais as condições que lhe são oferecidas para que desenvolva o seu trabalho?

2. Na nova LDB, o Supervisor de Ensino tem um papel de co-responsável pelo trabalho pedagógico da escola. Ele deve ter a capacidade de detectar problemas e propor soluções para a escola. Pergunto: Os diretores das escolas em que você atua como supervisor aceitam e implementam as sugestões que você faz? Diretores e professores abrem o espaço pedagógico da escola para as suas sugestões?

3. Os diretores das escolas sabem da nova responsabilidade do Supervisor de Ensino? Eles aceitam a sua participação?

4. Os diretores procuram os supervisores para participarem do Planejamento da escola ou só os procuram para resolver problemas depois de ocorridos?

5. De quantas escolas você é supervisor? Quais as condições que você tem para realizar seu trabalho? Quais as condições de sua locomoção?

6. Como é feita a distribuição das escolas? Quais os critérios?

7. Como são agendadas as visitas às escolas? Quem as determina?

8. Os Supervisores participam dos projetos de implementação pedagógica promovidos pela Secretaria da Educação, como Teia do Saber, Ensino Médio em Rede, SARESP, TIC e outros?

9. Qual a orientação da Dirigente Regional de Ensino em relação à nova proposta pedagógica do trabalho do Supervisor de Ensino e das implementações pedagógicas dos projetos promovidos pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo?

10. Como sua Dirigente de Ensino vê e implementa o novo perfil do Supervisor de Ensino e a sua participação nos projetos pedagógicos promovidos pela Secretaria da Educação como, por exemplo, o da Formação Continuada de Professores?

11. Em que situações a Dirigente de Ensino solicita a participação dos Supervisores? Ele lhes delega poderes e cobra resultados?

12. O que significa o trabalho dos Supervisores de Ensino para esta gestão da Diretoria de Ensino?

13. O Supervisor de Ensino, na atual política educacional, ocupa o espaço que lhe é garantido pela legislação, conforme suas competências?

14. Em que medida o Supervisor de Ensino consegue colocar em prática as concepções educacionais que lhe foram exigidas pela bibliografia educacional do último concurso público para provimento de cargo? O que o dificulta colocá-las em prática?

10 ANEXO A

I - DIMENSÃO JURÍDICA

A - SUPERVISÃO DA GESTÃO ESTRATEGICA

Temas:

- 1) Projeto político-pedagógico;
- 2) Planejamento;
- 3) Avaliação interna/externa;
- 4) Normas de convivência;
- 5) Democratização das relações/ participação e trabalho coletivo.

Ações:

- a) organização de indicadores;
- b) proposta pedagógica;
- c) plano quadrienal;
- d) planos de ensino;
- e) planos anuais de trabalho;
- f) compatibilização das normas com as práticas;
- g) calendário escolar homologado;
- h) projetos de reforço e recuperação (homologação do Projeto: critérios usados na seleção dos alunos para recuperação e reforço; disciplinas e séries envolvidas; quantidade de turmas, etc);
- i) projetos especiais da SEE implantados na escola: os responsáveis, os registros de acompanhamento, a quantidade de alunos, os cronogramas etc ;
- j) projetos da escola : quantidade, responsáveis, protagonismo juvenil, cronogramas, parcerias, etc.

II – DIMENSÃO PEDAGÓGICA

A - SUPERVISÃO DA GESTÃO DO CURRÍCULO

Temas:

- 1) Cursos, habilitações, carga horária;
- 2) Composição do currículo;
- 3) Organização curricular;

- 4) Educação inclusiva;
- 5) Classe de aceleração;
- 6) Reforço e recuperação.

Ações:

- a) matrizes curriculares;
- b) organização de módulos;
- c) flexibilização e enriquecimento curricular
- d) quadro de aulas;
- e) integrações verticais , horizontais e transversais;
- f) organização curricular : classes de aceleração, classes de Educação Especial, recuperação de ciclo;
- g) instrumentos de avaliação da aprendizagem;
- h) instrumento de controle de estágios;
- i) verificação da conformidade dos planos de ensino dos professores com os PCNs

B - SUPERVISÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA

Temas:

- 1) Rotinas integradas: Diretor e Professores Coordenadores;
- 2) proposta de capacitação;
- 3) usos de avaliação;
- 4) Regularização do fluxo escolar.

Ações:

- a) número de alunos da U.E.;
- b) organização dos períodos;
- c) duração da hora aula;
- d) fluxo de alunos: entrada e saída;
- e) recreio;
- f) horário dos professores;
- g) organização dos alunos em sala de aula, atendimento da demanda, organização de matrícula
- h) h)organização de turmas de recuperação paralela;
- i) projeto de flexibilização curricular ou sistema semestral:

- classes de Educação Especial (quantidade/modalidade);
- classes de aceleração (quantidade, modalidade, formas de agrupamento de alunos);
- organização do trabalho pedagógico coletivo – HTPC - : programação e controle;
- planos de estudo das Propostas Curriculares da CENP e dos PCNs nas HTPCs;
- orientações didáticas e metodológicas;
- registro de diagnóstico de alunos em defasagem idade/série e medidas de correção de fluxo;
- uso de recursos e materiais pedagógicos;
- tecnologias na escola e na sala de aula;
- reposição de aulas e compensação de ausências;
- avaliação das aprendizagens;
- controle de frequência;
- evasão e abandono escolar;
- trabalho diversificado;
- atividades extra-classe.

C - SUPERVISÃO DE GESTÃO DE RESULTADOS

Temas:

- 1) Avaliação institucional – (SARESP, SAEB)
- 2) Avaliação de desempenho;
- 3) Indicadores.

Ações:

- a) Instrumentos de registro da escola e análise de indicadores sobre
 - a clientela a ser atendida;
 - o desempenho dos sistemas (macro-indicadores);
 - os processos de aprendizagem dos alunos.
- b) Criação, aplicação e análise de instrumentos de avaliação;
- c) Organização da análise do censo escolar;
- d) Organização das informações prestadas para o censo escolar e outras demandas dos órgãos superiores;
- e) Organização e análise comparativa dos resultados ao longo dos últimos anos;
- f) Organização da avaliação de desempenho de professores e funcionários;

- g) Instrumentos e procedimentos para a divulgação dos resultados e indicadores da escola: quadros, gráficos, textos, etc.

III - DIMENSÃO ADMINISTRATIVA

A - SUPERVISÃO DA GESTÃO DA VIDA ESCOLAR

Temas:

- 1) registros: entrada , permanência e saída de alunos;
- 2) arquivos ;
- 3) emissão de documentos;
- 4) processos de informatização.

Ações:

- cadastramento de alunos – Registro de Matrícula – RM;
- processamento de dados sobre matrículas, dados pessoais e faixa etária dos alunos;
- fechamento mensal/bimestral/semestral/anual;
- controle de frequência de alunos;
- aproveitamento escolar;
- adaptações;
- equivalência de estudos;
- classificação e reclassificação de alunos;
- dispensa de frequência em educação física;
- atrasos e saída antecipadas;
- ocorrências e advertências;
- organização dos prontuários de alunos;
- livros de assentamentos;
- fichas individuais;
- certificados de conclusões de curso;
- históricos escolares;
- dossiê de alunos;
- transferências;
- diários de classe;
- atas de resultados finais protocolados na Diretoria de Ensino;

- número de alunos que ficaram fora das laudas de conclusão (descrição das providências tomadas pela Unidade escolar para regularização);
- situação junto ao GDAE.¹⁹
- atas assinadas dos Conselhos de classe/ série/ termo/ ciclo (bimestrais e finais);

- registro de comunicação aos Conselhos Tutelares;
- fichas de acompanhamento dos alunos;
- arquivo morto e desmobilização de ativos;
- organização e atualização de arquivos.

B - SUPERVISÃO DA GESTÃO DA INFORMAÇÃO

Temas:

- 1) organização, registro, arquivo e socialização das informações;
- 2) fluxo;
- 3) atendimentos;
- 4) protocolo.

Ações:

- a) atendimento à comunidade interna e externa e encaminhamento de alternativas de solução aos órgãos competentes;
- b) atendimento e fornecimento de informações para instituições e órgãos públicos;
- c) fornecimento de informações referentes à vida escolar dos alunos;
- d) controle de documentos e arquivo da legislação de ensino;
- e) arquivo de informações e processos;
- f) reuniões de pais e mestres; livros de comunicados e de reclamações;
- g) editais da APM;
- h) jornais da escola;
- i) quadros de avisos.

B - SUPERVISÃO DA GESTÃO DE PESSOAS

Temas:

- 1) Recursos humanos: docentes e funcionários;

- 2) Vida funcional: situação/ progressão;
- 3) Descrição das atividades e serviços/ competências e atribuições;
- 4) Estrutura e funcionamento da Secretaria Escolar;

- 5) Rotinas integradas : Diretoria e Secretaria Escolar;
- 6) Capacitação em serviço;
- 7) Colegiados;
- 8) Instituições auxiliares.

Ações:

- módulo: descrição de déficits;
- frente de trabalho: quantidade, discriminação;
- contratados com verba do Estado;
- adequação dos horários do pessoal ao horário de funcionamento da escola;
- registro de atribuição de aulas /classes;
- quadro pessoal docente da escola: quantidade, situação funcional, habilitação;
- organização dos prontuários de professores e funcionários;
- livro ponto docente e administrativo;
- arquivo de declarações sobre acúmulo;
- publicação de pareceres de acúmulo;
- cadastros de professores eventuais;
- pendências de pagamentos (professores / funcionários/ discriminação e providências tomadas);
- quadro de horário para trabalho coletivo;
- registro de Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo- HTPC;
- professores coordenadores (quantidade, nome, situação funcional, habilitação, horário de trabalho, proposta de trabalho, aprovação da proposta pelo conselho de Escola;
- escala de férias;
- escala de substituição;
- horário administrativo;
- trabalho voluntário;
- articulação do trabalho ao redor de projetos;

- composição do conselho de Escola;
- níveis de representatividade do Conselho de escola: informações quantitativas e qualitativas;
- atas atualizadas das reuniões do Conselho de Escola: estatuto, organização de comissões e projetos;
- composição e organização da Associação de Pais e Mestres (APM) : data da última eleição e composição dos órgãos diretores na conformidade do estatuto padrão com registro no Cartório de Título e Documentos;
- atas da APM e plano anual de trabalho;
- Conselho de classe/ série e termo: participação de alunos;
- Cronograma de reuniões/ organização e ats das reuniões;
- Composição, organização e projetos do Grêmio Estudantil

IV – DIMENSÃO FINANCEIRA

A - SUPERVISÃO DA GESTÃO DE RECURSOS FINANCEIROS

Temas:

- 1) Imposições legais;
- 2) Modalidades de transferências e aplicação de recursos públicos;
- 3) Planejamento financeiro da Unidade.

Ações:

- a) controle de movimentação e acompanhamento de gastos gerais da unidade escolar;
- b) compras e contratações;
- c) contabilidade geral realizada pela escola;
- d) arquivo de documentos financeiros;
- e) controle do conselho de Escola do recebimento e aplicação de verbas e prestação de contas da aplicação de verbas para a comunidade organizadas pelo Conselho de Escola;
- f) balanço anual da APM : controles da contribuição (recursos próprios)
- g) contratos pela APM – encargos sociais;
- h) convênio com a FDE: prestação de contas
- i) planejamento geral da escola : APM e Grêmio estudantil.

B - SUPERVISÃO DA GESTÃO DO PATRIMÔNIO

Temas:

- 1) Prédio Escolar;
- 2) Mobiliário escolar;
- 3) Equipamentos escolares;
- 4) Multimeios;
- 5) Almoxarifado;
- 6) Aquisição
- 7) Manutenção e preservação do patrimônio;
- 8) Segurança patrimonial;
- 9) Estoques;
- 10) Serviço de Merenda Escolar.

Ações:

- estado de conservação do prédio escolar;
- existência de material inservível;
- seguros;
- administração da cantina escolar;
- merenda: organização e fixação de cardápios;
- zeladoria: controle e avaliação da qualidade do serviço de zeladoria.