

INTRODUÇÃO

Atuando na rede escolar estadual paulista como professora, até a extinção do curso de Magistério em 2004 e, atualmente, como professora assistente na USP – São Carlos, lecionando as disciplinas de Didática e Estrutura nas licenciaturas em Matemática, Física e Química dessa instituição, além de prestar serviços na Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino de Araraquara, percebo de modo crescente em mim, um interesse e preocupação com a melhoria e com a qualidade do ensino público. Analiso, nesse estudo, uma possível contribuição dos atores escolares para que, de fato, esse ensino seja de qualidade. Nessa análise, de maneira especial, o papel da supervisão escolar me chama muito a atenção. Quem é esse ator cujo papel é altamente importante na ligação entre as UEs -Unidades Escolares- e o macro sistema? Mostra-se especialista por função, educador por essência, vínculo imprescindível quando se pensa em qualidade de ensino, cuja função sofre os revezes contextuais, consequência de uma sociedade em contínua transformação. Torna-se assim, um elemento continuamente notado e questionado por sua função “*ambígua*”, quando se quer definir se a mesma é de especialista ou de educador, ou mesmo as duas, concomitantemente. Ainda, se não fosse suficiente, em minha dissertação de mestrado concluída em 2000, trabalhei, pesquisando sobre os novos rumos da Escola Pública Paulista dos finais dos anos 90, preferencialmente as novas políticas educacionais que contemplam o processo da Autonomia e a construção coletiva do Projeto Pedagógico da escola.

Desta forma, me vi propensa a fazer nova leitura sobre essas políticas públicas acima citadas, colocando o enfoque no papel do supervisor como agente aglutinador e imprescindível para realização de uma escola de qualidade onde o projeto pedagógico, fruto de uma gestão democrática e no bojo da autonomia “*concedida*”, viesse a se tornar realidade. Isso porque percebo que a resignificação do papel do supervisor, necessita ser realizada, já

que não cabe na escola, que se quer democrática, um especialista, mas um educador que por sua função, contribua a favor de uma escola em transformação. Finalmente, coloco como justificativa para a escolha do tema, minha própria formação, qual seja, tendo habilitação para a função supervisora, aguardo a chamada para ocupar esse cargo, já que fui aprovada no último concurso público estadual.

A supervisão escolar, concebida primeiramente como parte de um processo de dependência cultural e econômica e integrada a seguir a um projeto militarista e tecnocrático de controle do povo e da nação, durante a , no Brasil, ditadura militar passou, recentemente, a ser alvo de discussão entre os educadores e pedagogos quanto a uma reconceituação e até mesmo uma ressignificação do seu papel, tendo em vista os novos desafios trazidos pela sociedade atual.

Percebe-se, tanto do ponto de vista epistemológico como do teórico-prático, aspectos significativos e relevantes que envolvem a função supervisora. Com efeito, chegar à caracterização dessa função, no circunstancial que a referencia, torna-se primordial, visto que é no contexto social, político e econômico que ela é determinada.

Há uma relação intrínseca entre a supervisão e a sociedade onde está a instituição escola, locus importante da atuação supervisora, no campo preferencial das políticas públicas educacionais, dando a essas, consistência. É aí que se encontra a figura do supervisor, objetivando, justificando e orientando a educação que nela se processa.

Assim sendo, dentre as coordenadas trazidas pelo cenário educacional da década de 90, mais precisamente do seu final, deve-se conferir destaque às estipulações da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – Lei n.º 9394/96. Com ela, ocorreram mudanças que começaram a ser projetadas e delineadas no cenário educacional. Nela, os artigos de n.º 61 a 67 mostram o papel esperado do funcionário da Educação para realizar as tão esperadas mudanças.

Retomando esses artigos, deparamo-nos com o seguinte conjunto de enunciados:

Art. 61 A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;

II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

Como se pode verificar, os conteúdos desses artigos apontam para uma nova imagem de educador, cuja formação deve estar voltada para realizar a transposição entre teoria e prática, mediante a capacitação e experiência.

Também, igual importância se dá à sua valorização, já que no artigo 67, incisos II e III estabelece a experiência docente como pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções do magistério. Nele, discorre-se sobre o aperfeiçoamento profissional continuado, como também a sua progressão funcional e as condições adequadas a seu trabalho.

Art. 67 Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino.

Percebe-se, na leitura desses artigos, a defesa da docência como base da identidade profissional do pedagogo, deixando-se claro que se entende por trabalho docente para além de sua dimensão técnica, envolvendo atividades de reflexão, pesquisa, coordenação pedagógica,

administração de escolas e de sistemas educacionais, o que implica uma estreita associação entre a concepção e a execução, entre a dimensão técnica e a política.

Nesta ótica, a docência faz parte intrínseca da formação oferecida no curso de Pedagogia, diferente do que pensam aqueles que acham que ela deve apenas se preocupar com a formação do especialista. O debate sobre os rumos dessa formação tem ultrapassado o campo das concepções filosóficas, incorporando propostas de políticas de valorização profissional. Assim, cada vez mais, sedimenta-se a concepção de uma política global de formação de professores da educação, abrangendo formação inicial e continuada, carreira e salários.

No entanto, as condições concretas de trabalho enfrentadas por esses profissionais, pela sua precariedade demonstram que as políticas educacionais brasileiras não têm feito jus ao esforço de gerações que colocam a educação como direito de cidadania. Portanto, a formação do profissional da educação continua sendo objeto de disputa no interior de projetos de sociedade e de educação diferenciados, onde a definição do rumo a seguir, na atual conjuntura, revelará, de fato, qual o grau de prioridade dado pela sociedade brasileira aos processos de formação humana.

Com relação aos especialistas, mais especificamente ao supervisor escolar, estudos tentam definir o papel desse ator. No entanto, sabe-se não ser fácil estabelecer limites e demarcar procedimentos específicos de profissionais pertencentes a qualquer campo das atividades humanas. E se avolumam mais as dificuldades, quando se trata de refletir sobre a educação ministrada no sistema de ensino organizado pela sociedade, buscando situar, dentro dele, o âmbito específico de atuação de funções, sejam elas administrativas e/ou pedagógicas; no caso, o da supervisão (TRIVIÑOS, 1978, p.12).

Essa dificuldade aparece nesse trabalho, já que não se quer discutir a educação na totalidade da vida social, mas pesquisar um dos aspectos da função educativa própria da

escola, que é a do supervisor e o trabalho que vem realizando esse ator. Quando assim se faz, tem-se como referência os movimentos que fazem da educação um processo dinâmico, histórico, gerado no seio das relações sociais, econômicas, políticas, estabelecidas em um contexto temporal. Assim, sendo um processo humano, a educação emerge de situações históricas específicas, da luta pela conquista, de uma forma que é própria de ser humano.

Além do que, os dados sobre a ação supervisora aqui em análise, contemplam também a estrutura da escola, “*lócus*” por excelência de atuação desses profissionais. Uma análise dessa estrutura se faz necessária, já que é nas relações de seus profissionais que a organização se evidencia. Assim sendo, a estrutura da escola é recriada no sentido de maior autonomia, de trabalho em equipe e de gestão compartilhada. É necessária essa análise, uma vez que é a sociedade, com sua organização institucional de ensino, realmente democrática, ajuda no intuito de atender às necessidades da população. A citação de MEDINA, vem reforçar essa afirmação:

Sendo autônoma, a escola poderá evitar as repetições rotineiras dos modismos teóricos metodológicos que são gestados fora dela, deixando de gravitar em torno do poder do sistema que a dirige, passando a construir seus objetivos e ações a partir das necessidades geradas pela comunidade na qual está inserida. (MEDINA, 2000, p. 16)

Portanto, o supervisor que tiver como ponto de partida o pensamento de que a escola como instituição social precisa ser pensada dialeticamente, cria um espaço novo, diferente daquele que historicamente foi ocupado por ele e que era caracterizado pelo controle e pela burocracia. Assim, o supervisor, com suas ações, passa a ter repercussões diretas na estrutura organizacional da escola, modificando-a no sentido de torná-la mais eficaz no atendimento das necessidades geradas pelo seu próprio contexto.

Para compreensão da função supervisora, levanta-se uma questão básica no que se refere à falta de especificidade da habilitação que, segundo Silva (1987), pode ser analisada em diferentes níveis, como por exemplo: inexistência de uma teoria da supervisão e

inexistência de estatuto teórico próprio que fundamente os seus objetivos e caracterize o seu papel, o que a reduz, não só à dependência de fundamentações outras que não relacionam com sua função, como também a torna um instrumental técnico a serviço de fins. Sem um objeto teórico próprio, e aliada à ênfase no aspecto técnico e metodológico, a supervisão suscita determinados questionamentos tais como:

- Qual o significado da função desempenhada pela Supervisão Escolar? A que fins se propõe?

- Em termos políticos, a função supervisora identifica com clareza os fins a que se propõe?

- Existe um espaço possível de ser ocupado pelo supervisor no interior da escola, relacionado com seu real objeto do trabalho?

- Qual é esse trabalho? Está relacionado com o trabalho docente?

- É possível rever a natureza do poder e do controle na escola e ressignificar a função supervisora?

- Qual deve ser afinal a função da Supervisão Escolar dentro do contexto social, político e educacional atual?

Uma vez formuladas as questões da pesquisa, buscou-se constituir os objetivos que presidiram o processo de investigação. E, assim fazendo, colocou-se como objetivo principal, o de caracterizar a função supervisora no contexto educacional brasileiro, a partir de uma análise crítica de suas relações com o modelo social e político no qual se encontra e com o qual interage. Assim fazendo, refletir sobre o papel da supervisão, tomando como ponto de partida as estipulações da LDBEN/ 1996, articulando essa função supervisora às novas políticas educacionais que querem uma escola transformada, bem de acordo com o movimento de mudanças aceleradas que caracterizam nossa sociedade.

A escolha desse objetivo geral parte do princípio de que não se pode pensar a supervisão sem que se estude a sociedade e seus reflexos na formação e conformação da escola, dos professores, dos “*especialistas*” e das políticas educacionais que circundam tal organização. Ademais, a função supervisora é antes de mais nada política e só o conhecimento de suas relações com o contexto social, político e educacional é que lhe vai dar sentido. (SILVA, 1987). Assim, há necessidade de acentuar bases teóricas indispensáveis para que o papel do supervisor não fique superficialmente circunscrito, mas aprofunde-se nas raízes de um trabalho educacional comprometido com os princípios e os objetivos sociais da educação. .

A partir desse objetivo geral, os objetivos específicos foram estabelecidos e ficaram assim enunciados:

- Explicita as características da nova gestão escolar que se propõe atualmente em comparação com o modelo burocrático de administração, para propugnar um novo espaço que nela surge para o supervisor.
- Elenca condições e relações institucionais escolares que são necessárias, adequadas e desejáveis ao desempenho da função supervisora, no âmbito da escola e a partir da análise de casos pontuais de exercício dessa função, e onde se possa notar diferenças significativas ou traços comuns, que servirão de ponto de partida para a tão desejada resignificação do papel desse profissional.
- Diante da fundamentação, como também das análises de documentos, depoimentos e entrevistas relacionadas ao trabalho do supervisor, propor possíveis áreas de ação e redimensionamentos necessários que possam dar estrutura e contribuam para um novo perfil de supervisor.

- Identifica a natureza do poder e do controle concedidos ao supervisor na escola em que atua.
- Compreender a função supervisora na escola brasileira e paulista de hoje dentro do contexto mais amplo do pensamento educacional e das mudanças históricas, culturais, políticas do final do século XX e início do século XXI.
- Configurar a concepção de educação no contexto brasileiro, analisando a questão do Projeto Pedagógico da escola como expressão de uma nova ordenação administrativa e pedagógica das relações escolares comprometidas com o envolvimento de diferentes atores educacionais e dentre eles, o supervisor.

Esta pesquisa sobre a ressignificação do papel do supervisor é de natureza qualitativa por permitir se chegar a *“uma visão na qual se observa o fenômeno em sua evolução e em suas relações estruturais fundamentais”* (TRIVIÑOS, 1987, p. 134). Isto porque, assim fazendo, há um ajuste mais adequado ao objeto desta pesquisa, já que permite detectar as causas e as conseqüências do campo de ação estudados e observados, como também suas contradições e suas relações com o contexto educacional mais amplo.

Situando a ação supervisora, objeto dessa pesquisa, dentro da instituição escolar e, estando essa na confluência da sociedade civil e da sociedade política, há sempre em seu interior choques de idéias e convicções como frutos de tensões e correlações de força que caracterizam a própria sociedade (SILVA, 1987). Assim, os fenômenos - supervisão, projeto pedagógico da escola e gestão escolar - emergem nesse trabalho, não só em sua visão atual que marca o início da análise, mas também em seus aspectos evolutivos na história da educação escolar brasileira.

Portanto, a pesquisa tem o compromisso de ampliar os horizontes do conhecimento, buscando aclarar conceitos, definições e concepções que estão implicados na questão. Tem

também o compromisso de proporcionar maior familiaridade com o tema, visando torná-lo mais explícito possibilitando a construção de hipóteses, e o aprimoramento de idéias. Assim, a natureza desse trabalho de pesquisa exige a pesquisa teórico-bibliográfica a partir de fontes bibliográficas relevantes: livros e periódicos científicos, dissertações, teses etc, proporcionando recursos para a constituição de um quadro de referência teórico-conceitual fundamental para a sustentação da argumentação, visando construir as fontes essenciais dos conteúdos que foram submetidos à análise para esclarecer aspectos teóricos, históricos, políticos e administrativos da educação escolar que afetam, influenciam e incidem sobre o papel da supervisão. São eles: as políticas públicas voltadas para a educação, os ideais pedagógicos e os princípios orientadores do sistema escolar.

Exigiu também essa pesquisa, na parte empírica, o uso de entrevistas e depoimentos com pessoas que tiveram ou têm experiências práticas com a questão pesquisada, como também a análise de exemplos obtidos que estimulam a compreensão do fenômeno pesquisado (GIL, 1994, p.45-48). Foram, portanto, realizadas entrevistas semi-estruturadas com cinco supervisores que proporcionaram a verificação da participação desses nas decisões escolares, com objetivos diversos e com implementação de ações. Solicitou-se a cada um, a manifestação quanto a um conjunto de aspectos relevantes de sua vida profissional no contexto intra-escola e no nível de Diretoria de Ensino, sempre procurando aferir a importância de sua “*práxis*”, fazendo a diferença para o alcance dos objetivos aos quais a escola se propõe atualmente.

Além da realização das entrevistas e das questões formuladas aos supervisores, também uma interlocução com as demais categorias de profissionais que atuam na escola- diretores, coordenadores e professores. Isso favoreceu a compreensão do modo de pensar e agir dos mesmos. Nessas falas, procurou-se relacionar os papéis desses profissionais com o

Projeto Pedagógico da Escola coletivamente construído e dentro de um novo conceito de Gestão Escolar.

Por sua vez, a *análise documental*, contemplou a análise de alguns textos e documentos legais e oficiais que dizem respeito ao trabalho dos supervisores nas referidas escolas onde atuam. Os frutos dessa análise proporcionaram os recursos para se compreender um pouco melhor a forma como atuam e o grau de inserção dos mesmos.

Com isso, foram reunidos recursos para abordagem da ação supervisora num quadro mais amplo de seu desempenho dentro da rede escolar sob sua responsabilidade, bem como das orientações emanadas da diretoria de ensino pelo qual responde e serve de ligação. Foram analisados alguns documentos diretamente ligados à sua função junto à D.E. a qual pertence, como outros que compõem o conjunto documental administrativo das escolas que supervisionam. Dentre esses estão: atas de observação, termos de visita, Plano Diretor, Projeto Pedagógico da Escola, Regimento Escolar e Projeto da coordenação. Feito isso, se pode detectar indícios que caracterizam o tipo de ação de contribuição e de envolvimento desse profissional com seu local de trabalho.

Portanto, o exame de documentos oficiais das escolas públicas analisadas, proporcionou a obtenção de dados esclarecedores das orientações principais que regulam a vida administrativa e pedagógica das mesmas, bem como o cenário formalmente estabelecido para a atuação do supervisor, dando alguns espaços para se propugnar algumas ações e envolvimento que poderão servir de pontos essenciais para a ressignificação do papel desse profissional.

Ainda cabe dizer, que a natureza qualitativa da presente pesquisa diz respeito ao fato de que boa parte do conjunto de argumentos por meio dos quais a parte empírica está apresentada, foi sendo gradativamente construído com os dados coletados e com as observações da pesquisadora ao longo do trabalho.

Reforçando o tipo de pesquisa escolhido, cabe enfatizar que o estudo formulativo ou exploratório é expressão relevante da atividade de pesquisa em Ciências Humanas, pois pode favorecer ao pesquisador: “[...] *adquirir familiaridade com um fenômeno, ou obter novos discernimentos sobre ele; muitas vezes a formulação de um problema mais preciso de pesquisa ou para desenvolver hipóteses*” (SELLTIZ et al, 1965, p. 61). Este é o estudo que, além disso, também pode:

[...] intensificar a familiaridade do pesquisador com o fenômeno que ele deseja investigar, em um estudo subsequente de contextura mais elevada ou do ambiente em que ele pretende realizar tal estudo; esclarecer conceitos; estabelecer prioridades para pesquisas posteriores; colher informações sobre possibilidades práticas para realizar pesquisas em ambientes da vida real; fornecer um recenseamento de problemas considerados urgentes por pessoas que trabalham em um determinado setor de relações sociais (SELLTZ, et al, 1965 p. 62).

Assim, com esse tipo de pesquisa, houve a interpretação dos dados coletados, significativos das ações supervisoras observadas, distinguindo-se uma ação da outra, na medida em que cada uma prioriza determinados procedimentos, produzindo assim um diferencial que distingue esses dados. Isso por certo constitui o eixo central das interpretações dessa pesquisadora, quando caminhou para distinguir a supervisão como função técnica, da supervisão como função política transformadora. Desta forma, a orientação da presente pesquisa trata a função supervisora ligada a uma nova ordenação administrativa e envolvida nas relações dos diversos atores educacionais. Com esse conjunto de procedimentos foi propugnada uma ressignificação para o papel da supervisão.

Na estrutura textual da pesquisa constam quatro partes. A Parte I, intitulada *A trajetória da supervisão escolar – momentos significativos*, contém dois capítulos. Por meio deles são caracterizadas a função supervisora, nas referências oriundas da literatura, mostrando também a evolução histórica dessa supervisão a partir do momento inicial de seu

aparecimento até, de fato, se constituir numa profissão (Capítulo 1).Foram feitas análises de leis, decretos e resoluções, ligadas à origem da supervisão.(Capítulo 2).

A Parte II, com o nome de *A Escola – locus preferencial da ação supervisora*, contém três capítulos. Por meio deles são explicitados os objetivos e a organização da escola, levando-se em conta a conjunção das variantes sociais que incidem sobre sua atuação (Capítulo 3); também o conceito de gestão, levando-se em conta sua abrangência quando se pensa que abarca o trabalho administrativo, como também o pedagógico da instituição escolar (Capítulo 4); e, por último, os espaços de inovações e mudanças cada vez maiores, criados por educadores e pesquisadores através da reflexão e análise, pensando num melhor qualidade do ensino (Capítulo 5).

A Parte III, intitulada *A Ressignificação da função Supervisora*, contém dois capítulos. Através deles são feitas referências ao poder inerente à função supervisora, decorrente tanto da subjetividade de cada um que a exerce, como também da envergadura que se reveste, já que subsiste pelo exercício no nível da lei e do direito (Capítulo 6); aponta também caminhos que podem levar a uma ressignificação da ação supervisora, considerando os elementos estruturais que compõem o contexto sócio-político atual (Capítulo 7).

A Parte IV retrata as considerações finais dessa tese, propugnando um novo perfil de supervisor a partir do estudo realizado junto a esses profissionais da educação.

**PARTE I – A TRAJETÓRIA DA SUPERVISÃO:
MOMENTOS SIGNIFICATIVOS**

CAPÍTULO 1 – PERSPECTIVA HISTÓRICA DA FUNÇÃO SUPERVISORA ATÉ À SUA EFETIVA PROFISSIONALIZAÇÃO

Busca-se, a princípio, entender e caracterizar a função supervisora, nas referências oriundas da literatura que a orientaram e ainda a orientam, a fim de indicar as lacunas existentes na real função desse profissional, bem como esclarecer as indagações sobre o qual deva ser, de fato, o seu papel dentro do cenário educacional.

A evolução histórica do papel da supervisão sempre refletiu o momento vivido pela sociedade. E assim, com as evoluções: econômica, social, cultural e política, surge um tipo de mentalidade dominante que irá revestir a função supervisora da adequabilidade necessária para a implantação das políticas públicas educacionais.

À medida que essa função vai se tornando clara, cria-se, uma representação mental do profissional ideal em supervisão, representada nas idéias dos que elaboram e organizam o Sistema Educacional. Com isso, chega-se a elaboração da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – 5692/71, com a deliberação de uma formação específica, com contornos definidos e que implicam determinadas qualificações para esse profissional. (SAVIANI, 1979, p.13) Assim, a função fica definida a partir de atributos próprios, necessários a essa função e impondo-se como uma tarefa que, na divisão técnica e social do trabalho, vai exigir agentes especializados, definindo-se como profissão.

Na verdade, quando se analisa a trajetória da Supervisão, aparecem esses momentos sucessivos, embora articulados, onde se percebem seqüencialmente: a função supervisora, a idéia de supervisão e a profissão de supervisor,.

Nas comunidades primitivas os homens não estavam ainda divididos em classes e, produzindo sua existência em comum, se educavam. Nesse contexto, não se pode falar de ação supervisora propriamente dita; no entanto, essa ação já se fazia presente. A ação

educativa acontecia através do ambiente e do meio, através das relações e ações vitais desenvolvidas pela comunidade, envolvendo a nova geração e tendo por perto a vigilância discreta dos adultos, protegendo, orientando os mais jovens pelo exemplo e, eventualmente, por palavras; assim fazendo, supervisionando-os (SAVIANI, 1987). Kieffer, citado por Foulquiê (1971), afirma: “*A supervisão deve aparecer aos olhos de quem recebe, como uma simples ajuda às suas fraquezas.*”

Com a divisão dos homens em classe, a educação também fica dividida, diferenciando-se a educação destinada à classe dominante daquela à que tem acesso a classe dominada. É nessa divisão que se localiza a origem da escola que, etimologicamente, significa “*lugar do ócio*”. Assim, os membros das classes mais privilegiadas, que dispunham de ócio, lazer, tempo, recebiam a educação na escola, enquanto que a maioria se educava nas relações de trabalho. Na Idade Média, essa situação se reforçou, sendo a educação escolar destinada aos membros da classe dominante que não precisavam viver do trabalho, se contrapondo à educação da maioria da população, que era determinada pelo trabalho.

Embora em todo esse período que corresponde à Antiguidade e à Idade Média, tenha surgido uma educação diferenciada, caracterizada pela atuação da Escola, ainda não se configurava nela, a ação supervisora em sentido estrito. Segundo Saviani (1994, p.98), a escola tendo uma estrutura simples, comportava em seu interior, praticamente por inteiro, o trabalho de formação de seus discípulos, à semelhança do artesão que, individualmente, realizava o trabalho por completo, desde a concepção até o produto final de sua obra. Assim também, na escola, o mestre realizava por inteiro o trabalho de formação de seus discípulos. A função supervisora, nesse contexto, vai assumir a forma de controle de confirmação, de fiscalização e até de coerção, expressa nas punições e castigos fiscais. Exemplos dela é o pedagogo que supervisionava a educação das crianças da classe dominante (*Paidéia*), como

também o capataz que supervisionava a educação dos trabalhadores, isto é, dos escravos (*duléia*).

Na Idade Moderna, com a exigência da disseminação dos códigos formais, se põe também a necessidade de uniformização da escola, já que para o domínio de uma cultura intelectual é necessário seu componente elementar, o alfabeto. Assim, a escola como expressão objetiva da institucionalização da educação, é instituída a partir das formações econômicas e sociais anteriores, posicionando-se como forma principal e dominante de educação. Como afirma Saviani (1991):

[...] ao deslocamento do eixo do processo produtivo de campo para cidade e da agricultura para a indústria; ao deslocamento do eixo do processo cultural do saber espontâneo, assistemático para o saber metódico, sistemático, científico, correspondeu o deslocamento do eixo do processo educativo de formas difusas, identificadas com o próprio processo de produção da existência, para formas específicas e institucionalizadas, identificadas como escola.

O processo de institucionalização, segundo esse autor, começa a delinear a idéia de supervisão educacional, marcando presença na organização da instituição pública desde a sua manifestação ainda religiosa nos séculos XVI e XVII com as propostas de Lutero, Calvino e Melanchthon, com Comenius, com os jesuítas e com os lassalistas, passando nos séculos XVIII e XIX às propostas de organização dos sistemas estatais e nacionais de orientação laica, até as amplas redes escolares instituídas no século atual.

No contexto do incremento de trocas e da expansão comercial, se deu a descoberta do Novo Mundo e nele, o Brasil. Na situação brasileira, a idéia de supervisão começa a despontar com a vinda dos jesuítas em 1549, dando início às atividades educativas. No Plano de Ensino formulado por Nóbrega aparece a função supervisora, mas não se manifesta, de maneira clara ainda a idéia de supervisão. É com o Ratio Studiorum – o Plano Geral dos Jesuítas – que a idéia de supervisão se torna presente.

O Plano Geral, segundo Franco, citado por Saviani (1987), é caracterizado por um conjunto de regras que cobria todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, atingindo desde as regras do provincial às do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de maneira geral e de cada matéria de ensino, passando pelas regras da prova escrita, da distribuição de prêmios do bedel, chegando às regras dos alunos e, concluindo com as regras das diversas academias. O Ratio também previa a figura do prefeito geral de estudos, uma espécie de assistente de reitor, para auxiliá-lo na ordenação dos estudos e a quem os professores e os alunos deviam obedecer. Explicitava-se, pois no Ratio Studiorum, a idéia de supervisão educacional quando a função supervisora vinha destacada das demais funções educativas, aparecendo como uma tarefa específica e tendo na figura do prefeito de estudos o seu agente específico. Isto fica bem caracterizada nas 30 regras que compõem o Ratio. Dentre elas, para não citar todas, aparecem:

- a de número 1, estabelecendo que é dever do prefeito organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas;

- a de número 5, determinando que o prefeito deve lembrar ao professor a necessidade do cumprimento da programação;

- a de número 17, referindo-se à função de ouvir e observar os professores; assistindo, de quando em quando, as aulas dos mesmos, para orientá-los e adverti-los sempre que necessário.

Com a instituição das Reformas Pombalinas na instrução pública e em decorrência da expulsão dos jesuítas e da extinção do seu sistema de ensino, foram criadas as aulas régias, que se caracterizavam por não ter nenhuma sistematização e tampouco seriação, ficando com elas diluído o caráter orgânico da função supervisora existente até então. A institucionalização dessas aulas implicava a designação de comissários para fazer, em cada local, o levantamento

do estado das escolas, além de acumular a função de diretor de estudos, concentrando assim as funções de inspeção e de direção.

Portanto, a idéia de supervisão englobava os aspectos políticos-administrativos no nível de sistema, estando concentrada na figura do diretor geral; e, por designação do mesmo, no nível local e a cargo dos comissários ou diretores de estudos (inspetores), ficavam a eles atribuída as funções de: direção, fiscalização, coordenação e orientação de ensino.

Com a lei de 15 de outubro de 1827, instituem-se as escolas de primeiras letras e determina-se que os estudos se realizem de acordo com o “*Método do Ensino Mútuo*”. Nesse método, o professor absorve as funções de docência e também a de supervisão já que, segundo Saviani, ele instrui os monitores e supervisiona as suas atividades de ensino, assim como a de aprendizagem dos alunos. Esse método vem resolver uma questão relatada em 1834, quando o ministro do Império, Ciro Gama, afirmava:

O bem do serviço, senhores, reclama imperiosamente a criação de um Inspetor de Estudos, ao menos na capital do Império. É uma coisa impraticável em um país nascente onde tudo está para ser criado, e com o péssimo sistema de administração que herdamos, que um ministro presida ele próprio aos exames, supervisione as escolas e entre todos os detalhes. É bom dizer que as Câmaras Municipais tomam parte na vigilância das escolas, mas estas corporações, sobretudo fora das grandes cidades, não são as mais aptas para este serviço (ALMEIDA, 1989 in SAVIANI 1994).

Para melhorar a situação deplorável das escolas, continua Saviani, o ministro ainda afirma que a solução deveria ser o estabelecimento de um supervisor permanente. Isso vem a ser concretizado em 1834, com o regulamento de 17 de fevereiro, estabelecendo como missão do inspetor geral supervisionar pessoalmente ou através de delegados ou ainda pelos membros do Conselho Diretor, todas as escolas, colégios, casas de educação, estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos e particulares; além de presidir exames dos professores e conferir-lhes o diploma, autorizar a abertura de escolas particulares e até escolher o melhor livro didático.

No final do período monárquico há uma convergência para a necessidade de articulação de todos os serviços de educação sob a responsabilidade de uma coordenação nacional, reunindo por esse motivo, todos esforços na organização de um Sistema Nacional de Educação. Ainda, neste contexto, a idéia de supervisão foi ganhando contornos nítidos e também condições objetivas começam a abrir perspectivas para se conferir a essa idéia o estatuto de verdadeira prática, como bem coloca Saviani.

Assim, a própria organização dos serviços educacionais, na forma de um sistema nacional encaminhava a idéia de supervisão na direção da:

- a) organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, implicando na direção da criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como inspeção, controle e coordenação, isto é, supervisão das atividades educativas;
- b) organização das escola na forma de grupo escolar, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, implicando a dosagem e graduação de conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhadas por um corpo relativamente amplo de professores encarregando-se esses do ensino de grande número de alunos emergindo assim, a questão da coordenação dessas atividades, isto é, de um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das Unidades Escolares - UE.

Com a reforma da instrução pública paulista, entre 1892 a 1896, a primeira a organizar o ensino primário na forma de grupos escolares, a supervisão ganha novas feições. Vários órgãos foram instituídos através dessa reforma como o Conselho Superior de Instrução Pública, a Diretoria Geral da Instrução Pública e os Inspectores de Distrito. Nesse último, houve a predominância das atribuições burocráticas sobre as técnicas-pedagógicas, nas funções do supervisor que leva, então, o nome de inspetor.

Essa Reforma nem se estava consolidada e, já o Conselho Superior de Instrução Pública foi extinto, ficando a direção do ensino sob a responsabilidade de um único inspetor em todo o Estado, auxiliado por dez inspetores escolares. Volta-se, desta forma, a prática anterior à Reforma quando, em cada município, a fiscalização das escolas estaduais era exercida por delegados ou representantes dos municípios (SAVIANI, 1994).

Essa involução, continua o mesmo autor, coincide com a consolidação do domínio da oligarquia cafeeira que passa a gerir o regime republicano por meio da política dos governadores. Somente no final da República Velha com a crise dos anos vinte, se retoma as reformas estaduais da instrução pública e se recoloca o problema da educação como questão nacional. Já, no início da segunda década do século XX, estudos feitos nos Estados Unidos, mostram tentativas de distinguir a inspeção de uma escola de sua administração, como também intenções de afirmar uma preocupação a respeito de como e por que ensinar (NEAGLEY e EVANS, 1969, FRANSETH, 1972). A inspeção separada da administração escolar, segundo eles, adquire um novo caráter, evoluindo para a orientação e coordenação pedagógica.

Nesta época há o surgimento dos “*profissionais da educação*” ou seja, dos “*técnicos*”, constituindo esses como uma nova categoria profissional propulsionada pela recém criação da Associação Brasileira de Educação, em 1924. Segundo Almeida (1989), é interessante perceber que o aparecimento da ABE – Associação Brasileira de Ensino, deu destaque aos “*técnicos em educação*” que, por meio dela, receberam vigoroso estímulo.

Em 1925, no plano federal, em substituição ao único órgão encarregado da administração escolar – o Conselho Superior de Ensino - foi criado o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino, reservando assim a órgãos específicos, de caráter técnico, o tratamento dos assuntos educacionais. Em âmbito de Estado, também se instituiu órgãos próprios de administração do ensino em substituição às Inspetorias de Instrução

Pública, empreendendo com essa remodelação, a separação dos setores técnicos-pedagógicos dos especificamente administrativos.

Segundo Saviani (1981), a separação entre o técnico e o administrativo é condição para o surgimento da figura do supervisor distinta da figura do diretor e também daquela específica que caracteriza o inspetor. Com essa divisão do trabalho nas escolas, coube ao diretor a parte administrativa, ficando com o supervisor, a parte técnica. No entanto, quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel preponderantemente de orientação pedagógica, esse profissional passa a ser chamado de supervisor (SAVIANI, 1981). É o caso do Estado de São Paulo, onde, nessa ocasião passou-se a dar o nome de supervisor ao agente educativo que desempenhava as funções antes atribuídas ao inspetor e, dando o nome de coordenador pedagógico, ao supervisor que atua nas UEs.

Nas décadas seguintes, o desenvolvimento da sociedade no sentido capitalista acelerou o processo de industrialização e urbanização, intensificando as pressões sobre a questão educacional, desembocando nas Leis Orgânicas de Capanema e depois, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961. A partir dessa lei, segundo Saviani, organizou-se a burocratização estatal no âmbito da educação, envolvendo a criação e a implantação em 1931, do Ministério da Educação e Saúde e das Secretarias Estaduais de Educação, como também o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - (INEP), dentre outros.

Essa máquina burocrática necessitou de agentes para ser operacionalizada e coube ao Estatuto das Universidades Brasileiras, a implantação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras para formar os professores das diferentes disciplinas das escolas secundárias. No seu corpo, criou-se o Curso de Pedagogia para formar professores das disciplinas específicas do Curso Normal e também formar os “*teóricos de educação*”. Caracterizava-se assim o pedagogo, como o técnico ou especialista em educação até os anos 60 (SAVIANI, 1981).

Percebe-se nesse momento a função supervisora identificada com as funções de inspeção e com atribuições de fiscalização e padronização das rotinas escolares ligadas às normas oficiais emanadas das autoridades centrais. Nesse sentido, o inspetor-supervisor passava a se ligar a vertente mais essencialmente burocrática e controladora no exercício da centralização de um Estado, já que formalmente, de cima para baixo, estipulava as regras do jogo, sem que os demais tivessem outro papel senão o de obedecer sob o risco de não ter suas atividades aprovadas (CARDOSO,1981). Portanto, segundo esse autor, a estratégia do inspetor supervisor era basicamente autoritária – a autoridade do sistema, o fiscal do governo – e encarnava o poder de dominação inerente ao aparato administrativo do Estado. Sua “ética” era condicionada pela visão de subordinação em relação à autoridade do sistema, por ele exercida oficialmente.

Nessa fase, continua Cardoso, em que o grau de instrução do professor era baixo, quase que insuficiente, a figura do inspetor supervisor se constituiu no cerne de sua segurança. Essa figura fazia que as ações do professor estivessem, em seu cotidiano, sendo determinadas pela rotina, tendo um roteiro minucioso e rígido e também por livros, didaticamente aceitos, a serem seguidos.

Os alunos, por sua vez, eram submetidos a exames externos difíceis assim como o próprio professor era submetido à autoridade do inspetor cuja função era a de fiscalizar o maior ou menor grau de desvio de sua prática pedagógica em relação aos padrões oficiais estabelecidos pelos departamentos centrais das secretarias, delegacias ou mesmo pelo Ministério da Educação.

Nessa análise, partindo do pressuposto de uma função supervisora dentro da lógica burocrática punitiva, o supervisor, então inspetor, dá consistência à relação dominação/subordinação próprias das instâncias superiores - órgãos estaduais e federais- em relação às

inferiores da escala ocupacional-diretores, professores, funcionários- dentro da organização escolar.

Com o Parecer n.º 252/69 formaram-se os primeiros supervisores escolares e assim se alinhou, mas não se eliminou a figura do inspetor que foi mantida pelo Conselho Federal de Educação e, de modo concreto, atuou no duplo sentido:- no de conviver com a figura do inspetor e no de atuar em nível micro ou macrosistêmico (CARDOSO, 1981).

Houve também, por essa ocasião, a reformulação dos cursos de Pedagogia, por conta do novo cenário político trazido pelo movimento militar. Neles, foram previstas quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função: administração, inspeção, supervisão e orientação, mostrando uma intenção mais clara de dar à função do supervisor educacional, um status de profissão.

Conforme relata Saviani (1997), essa introdução das habilitações nos cursos de Pedagogia, se deu no âmbito da concepção que se convencionou chamar “*pedagogia tecnicista*”, sendo a partir de 1969 assumida oficialmente pelo aparelho de estado brasileiro, visando sua representação em todo país. Seus objetivos eram garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo através de uma racionalização, envolvendo o planejamento do processo sob o controle dos técnicos supostamente habilitados e passando os professores a ocupar um plano secundário, já que deveriam ser subordinados à organização racional dos meios (SAVIANI, 1991, p.17).

Desta forma, o curso de Pedagogia, organizado na forma de habilitações, teve o papel de formar os técnicos requeridos pelo processo de objetivações do trabalho pedagógico que se queria implantar, e abriu caminho para o reconhecimento profissional das atividades do supervisor no Sistema de Ensino. Estavam assim, segundo esse autor, preenchidos dois requisitos básicos para se construir uma atividade com status de profissão. São eles :

- a necessidade do contexto social, ou seja, um mercado de trabalho permanente representado no caso, por uma burocracia estatal de grande porte, gerindo uma ampla rede de escolas;
- o preparo de novos profissionais com um mecanismo característico de especificações, traduzido no curso de Pedagogia reaparelhado para formar entre os vários especialistas – o supervisor educacional.

Além dos requisitos acima mencionados, há um outro que, de certa forma, é um pressuposto desses - a identidade própria, - o conjunto de características exclusivas da função supervisora que a distinguem das demais atividades profissionais. Segundo Saviani, esse aspecto continua, ainda hoje, objeto de controvérsias, surgindo questionamento sobre a estrutura do curso de Pedagogia, reestruturado nos termos do Parecer 252/69, no sentido de extinguir uma pretensa neutralidade de que era revestido o caráter aparentemente técnico da educação, principalmente no que se refere às habilitações pedagógicas e a atuação dos especialistas, em detrimento da sua dimensão política.

Por fim, a lei 5692 de 11 de agosto de 1971, em seu capítulo V, artigo 33, institucionalizou a supervisão ao referir-se à formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas em educação. E, decorrente disso, a supervisão passou a introduzir modelos e técnicas pedagógicas atualizadas para a época, sem no entanto perder o vínculo com o poder administrativo da escola.

Com o crescimento da população e com o conseqüente aumento das matrículas nas escolas, essa se institucionaliza e passa de uma entidade com tendências filantrópicas passa a se tornar uma instituição complexa e hierarquizada, assemelhando-se, pouco a pouco, às empresas. A referência inicial para o entendimento desse momento foi a primeira fase da Revolução Industrial, na qual a supervisão surgiu nos setores de produção das fábricas para garantir o adestramento de comportamento e desempenhos que possibilitaram o uso de técnica

para assegurar o sucesso da produção. Esse tipo de supervisão deu aos proprietários do capital a garantia do sucesso da produção desejada e, gradativamente, começou a se estender para outros segmentos da organização social global, chegando ao âmbito da educação escolar.

Nesse período, segundo Medina (2002), com o aumento da oferta de ensino nas zonas rurais e a crescente urbanização, aconteceu uma grande demanda por professores, levando a uma improvisação de pessoas leigas e sem preparo específico para a função de ensinar.

Diante disso tudo, acontece a divulgação entre os professores e educadores em geral, das técnicas behavioristas de ensino, destacando a supremacia do conhecimento do objeto sobre o sujeito, como as técnicas gestaltistas, onde se destaca a supremacia do conhecimento do sujeito sobre o objeto.

Estas técnicas previam a aprendizagem rápida e satisfatória e, para resolver o problema da falta de preparo dos professores, começam a surgir cursos obrigatórios de atualização docente em quase todo o país. Exemplo desses cursos é o Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar (PABAE), cujos egressos passavam a compor o quadro de pessoal dos Sistemas Federal, Estadual e Municipal de Educação (MEDINA, 2002).

Em seu relato, Medina afirma que as professoras Sperb (1967), Abu-Merhy (1967) e o professor Sá Telles (1968), utilizando ensinamentos desses cursos com novas bibliografias que entravam no país e, após constatações da necessidade de atualizar os professores das escolas, começaram dar ênfase à função supervisora, publicando os primeiros livros a respeito da supervisão escolar.

Essas bibliografias passaram a serem conhecidas em todo país, bem como em alguns países latino-americanos como: Argentina, Chile, Colômbia, Venezuela e México. O referencial teórico dessas obras era o pensamento norte-americano, tendo como objetivo orientar a prática da supervisão escolar no Brasil. Na verdade as idéias de Abu-Merhy,

direcionadas para o 2.º grau tiveram embasamento nos pensamentos de Kandel (1947), Brigg (1952) e Gwinn (1961), autores citados por Medina. Um deles, Mehry, assim se pronunciou:

A supervisão, no âmbito escolar, abrange a ação do professor sobre os alunos; dos professores-chefes sobre os demais docentes; do diretor sobre os professores-chefes; do diretor quanto à certas funções do processo educativo geral dos alunos; do supervisor sobre professores-chefes e docentes em geral (ABU-MERHY, 1967, p. 16).

Na obra “*Administração e Supervisão na Escola Primária*”, Merhy identifica que os autores citados por Sperb, são, em grande parte, educadores norte-americanos em destaque nas décadas de 40 e 50, entre os quais Kimball Willes considerado autor clássico da supervisão escolar da época. Das 51 referências bibliográficas apresentadas por Sperb, apenas três são de autores nacionais; entre eles Cardoso (1949), Rios (1957), Moreira (1970). Os demais são autores norte-americanos cujas idéias retratam o que se vinha estudando sobre supervisão nos Estados Unidos, com destaque na descrição da função supervisora feita por ela, na página 150, da mesma obra: “*Supervisão será sempre uma forma de verificação, de avaliação, mas também de verificação e avaliação com a finalidade de prestar assistência e colaboração*”.

Por sua vez, Sá Telles (1968), aproveita como referência as idéias trabalhadas por Sperb (1967), aprofundando, de certa forma seu pensamento, quando separa as competências supervisoras das competências da administração escolar. Nessa ocasião, situa a supervisão num contexto de comunidade escolar, analisando as condições materiais da escola e orientando sobre o programa de trabalho a ser executado pelo supervisor na escola. Depreende-se disso que, tanto Sá Teles como Sperb fazem referências a autores norte-americanos por serem estes considerados clássicos da época. No entanto, uma pálida referência a Lourenço Filho também aparece nas citações feitas por Sperb e Sá Teles, dando mostras, uma vez mais, que as idéias “*de fora*” **é que** são, de fato, importadas para a realidade brasileira.

O período seguinte, mais precisamente a década de 70, se mostra arraigada revestida de eficiência de produtividade e de relação custo/ benefício, propagada pelos economistas da educação e onde se revive a antiga relação de subordinação, tendo de um lado os planejadores e controladores do sistema – os tecnocratas - e do outro, os que vivem, de fato, os problemas educacionais nas unidades escolares inseridas nas comunidades locais (MEDINA, 2002).

Nesse contexto, a supervisão evolui para forma combinada de treinamento e orientação com o objetivo de auxiliar todo o pessoal envolvido no processo de educação e ensino. É fortemente influenciada pelas teorias administrativas e organizacionais que assinalam uma etapa importante na história da supervisão escolar no Brasil, caracterizando-se assim, como uma fase em que todos os segmentos da sociedade são mobilizados pelas reformas promulgadas pelo Decreto Lei Federal 200, de 25 de fevereiro de 1967, que descreve a organização administrativa federal e estabelece diretrizes para a reforma administrativa em todo o país. Em seu artigo 6.º, estabelece que as atividades da administração federal obedecerão aos princípios do planejamento, coordenação, descentralização, delegação de competência e controle (MEDINA, 2002).

Segundo essa autora, nessa época há um determinismo na orientação dos currículos escolares firmados nos princípios acima citados, chegando às Secretarias Estaduais e Municipais e também à rede particular. Irrompe também, nesse momento, uma farta literatura sobre supervisão. Algumas obras citadas por Medina, mostram essa macro- produção: Nerici (1973), Lenhardt (1973), Peres (1977) e Rangel (1979). Essas obras, embora sendo de autores nacionais, vêm carregadas do pensamento norte-americano, reconhecendo-se nelas as idéias de Buggs (1952), Welles (1956), Neagley e Evans (1969) dentre outros.

Com toda essa produção literária, mostra-se o fortalecimento das idéias de supervisão que ainda hoje ecoam na literatura contemporânea, e revelam o papel requerido a esse profissional. São idéias que dizem respeito a atitudes, esforços, comportamentos que devem

estar presentes na ação supervisora para que, por intermédio dos professores, os objetivos das escolas se tornem atingíveis (MEDINA, 2002). Desta forma, o supervisor não perde o vínculo com o poder administrativo das UEs, pois além de assegurar o bom desempenho dos docentes, seus colegas, também deve controlá-los para que atinjam os fins propostos e objetivados pela escola.

Surge nesse contexto, a introdução de teorias administrativas que já estavam em prolongado aquecimento, ingressadas no país via sistema econômico, no início do século. Essas teorias foram sendo desenvolvidas a partir do fortalecimento da entrada das empresas multinacionais e passaram a compor a literatura sobre supervisão escolar, partindo do conceito de escola como organização e fazendo parte, quase que obrigatória, das decisões dos cursos de Mestrado em Educação, na área de concentração da administração de sistemas educacionais relacionados à supervisão escolar.

Essas dissertações, compreendendo a complexidade da escola, sublimam a fiscalização dos aspectos burocráticos e administrativos, priorizando uma atuação mais ligada à introdução de modelos e técnicas pedagógicas (MEDINA, 2002). Também, segundo a mesma autora, a literatura da época veio fortalecer a concepção conservadora e utilitária estabelecida por um pensamento com base positivista de verdades intocáveis, onde a causa dos problemas sociais se encontra nas pessoas e não na sociedade enquanto organização sistêmica. Nessa concepção, coloca-se a solução nas diferenças individuais, e busca-se um trabalho chamado democrático. Esses pensamentos vêm assinalar aspectos de liderança, motivação, comunicação, influência, interação e processo decisório, analisados na perspectiva de como deve ser a escola e o trabalho do supervisor. Segundo eles, esse profissional deve ser responsável pela eficiência que leva ao desenvolvimento e também pelo acompanhamento do processo de educação e de ensino, numa sociedade que se quer democrática.

No final da década de 70 e início da de 80, a possibilidade de abertura política se torna mais real. Nesse momento, a sociedade brasileira começa a ser questionada e como consequência, a escola, como instituição social que é, passa a ser influenciada por trabalhos de autores nacionais que vivem esse contexto, entre os quais Freire (1970), Saviani (1973), Tragtenberg (1974), Freitag (1974), Cunha (1975), Berger (1981) e Chauí (1980); além de autores internacionais como Gramsci (1968), Snyders (1974) e Kosik (1976).

Há, nesse momento, uma indagação geral a respeito da escola como um todo e, da ação dos especialistas com ênfase na figura do supervisor, retratada nos trabalhos de Silva (1982), Alves (1982), Balzan (1982), Brandão e também pelos anais dos Encontros Nacionais e Estaduais dos Supervisores, apontando para as dificuldades enfrentadas pelo supervisor no então contexto social brasileiro. Esses problemas que se faziam sentir, eram de ordem antropológica, social, política, econômica, cultural e histórica, e foram debatidos nos fóruns sobre educação e, em especial, nos encontros nacionais e estaduais de supervisores da época, trazendo profundos questionamentos a respeito da função da escola e, conseqüentemente, da função supervisora.

A fala de Miguel Arroyo, por ocasião do IV Encontro Nacional dos Supervisores de Educação foi prova desse fato:

A figura do supervisor como representante do poder guardião de conteúdo e metodologias pré-estabelecidas, dificilmente terá lugar em um projeto que exige criatividade e inovação. Em primeiro lugar, o supervisor terá de conquistar sua autonomia e exercer sua criatividade e, em segundo lugar ou simultaneamente permitir, estimular e organizar a criatividade e a autonomia dos docentes e dos estudantes (1982).

É tido esse contexto como um marco em que na história da educação brasileira, a história da supervisão escolar passa a ser contada, enfocando pontos diferentes dos anteriormente concebidos. Segundo Medina, um desses pontos traz no cerne, a história da educação gerada no seio do grupo que detém o poder, história essa marcada pela redefinição

das forças produtivas da sociedade capitalista. Por outro lado, aponta para uma história que começa a ser contada e que é a da luta de classes populares pelo acesso à escola, caracterizando-se assim, como luta por direitos sociais básicos como: saúde, moradia, alimentação, jornada de trabalho, salário e também por uma participação política mais ativa.

Essa luta é perfeitamente admissível, uma vez que reflete a abertura política concedida com a mudança na forma de governo. Assim, o vislumbamento da volta à democracia, permeia todo o cenário nacional e dá possibilidades de mudança, ainda que no começo, muito sutis.

Até então, a história da supervisão, a partir do ponto de vista dos referenciais teóricos já citados, girava entre afazeres como treinamento, controle e adestramento. No contexto histórico da década de 80, começa a ser contada uma história diferente da supervisão, mesmo porque é parte de um projeto educativo geral que se esboça no seio das classes populares e não é mais imposto pelo poder coercitivo do Estado. Esse projeto passa a refletir os anseios de libertação e organização política que devem ser construídos e, necessitam da escola, ou mais precisamente dos profissionais da educação, incluindo aí o supervisor, para sua implementação.

Assim, no confronto das duas posições – a antiga e a que nasce nesse contexto que se quer democrático,- a supervisão passa a viver o período crítico de sua história. Na história passada, se percebeu posições, apontando para um tipo de supervisor autoritário e incompetente, colocando o professor explorado nos seus direitos, expropriado no seu saber e desmoralizado na sua prática, como bem diz Medina (2002). No entanto, essa posição vai ganhando caráter de denúncia nos fóruns de educação, a exemplo desse citado anteriormente, chegando paulatinamente às escolas. No interior dessas, alguns professores começam a expressar seus sentimentos em função de suas próprias concepções e, assim externando-“o supervisor *chega a ser um obstáculo ao seu trabalho docente*”.

Diante de tais acusações, continua Medina, o supervisor habituado ao pensamento linear e doutrinário, não reage, criando na escola, com sua atitude, uma lacuna que, na verdade, desestrutura todas as suas concepções arraigadas até então, sem que substitua essas concepções por novas. É a chamada “*depressão*”, fazendo com que os supervisores sem poderem definir mais sua função e para justificar sua permanência na escola, refugiem-se em meio às atividades burocráticas, trabalhando junto à secretaria e à direção da escola, coordenando conselhos de classe, programando reuniões, confeccionando boletim de aproveitamento dentre outras atividades. Assim, é próprio dessa época, um certo desconforto entre supervisor e docentes.

Em meio a esse conflito, as pesquisas assim como as políticas educacionais avançam, indicando a necessidade de transformações profundas em todos os segmentos sociais, já que a desorientação se instala na estrutura escolar: “[...] *escola mal, alunos sem apreender, professores sem formação adequada para a nova realidade, sem domínio de conteúdos e de classe, principalmente sem saber lidar com classes sociais heterogêneas que adentram à escola*” (MEDINA, 2002, p.23).

No final da década de 80, início de 90 emerge uma nova conceituação sobre como é vista a sociedade, e nela, a escola, diferenciando-se bastante daquela dada pela pedagogia clássica nas suas várias tendências. Diz Medina que, nessa fase, é impossível afastar a pedagogia escolar da pedagogia mais ampla dos processos educativos pelos quais os seres humanos se formam. Refere-se ela, com certeza, aos processos educativos que não ocorrem apenas na escola, no ato formalizado de ensinar e aprender, mas na leitura de mundo ao qual já se referiu Paulo Freire; na participação da vida social e comunitária, na produção cotidiana do trabalho e na inserção social. Enfim, referem-se ele a espaços informais, de não menos importância do que os ditos formais, e que devem ser explorados pela escola.

Manacorda (1969) já mostrava esse novo aspecto da escola, que é o do aprendizado dos ofícios, dos papéis sociais, da cultura, das relações sociais com o trabalho. Aponta ele para um possível diálogo entre a pedagogia clássica e a pedagogia mais ampla; no cerne de uma escola mais sensível e aberta à pedagogia da prática social. Na verdade, os problemas educacionais começam a ser entendidos como manifestações das contradições circunstanciais e contextuais, como bem explica Medina (1990).

Nesse contexto, novos trabalhos emergem, destacando dentre eles o de Enguita (1989) e Wellis (1991), que enfatizam a escola como local de trabalho, superando antigas tradições pedagógicas e buscando salientar o processo formador da escola, fundamentado na criação e não mais na inculcação.

Para esse momento Peres, citado por Medina (1990), ressalta que o supervisor tem uma contribuição específica e importante a dar no processo de ensino-aprendizagem, que é aquele de, junto ao professor, identificar as necessidades e as inúmeras dúvidas do cotidiano escolar. Sugere esse autor, que professor e supervisor, cada um em sua função, trabalhem em conjunto, ora no processo de ensinar, ora na identificação das demandas da escola.

Diante dessa nova forma de conceber a escola como local de trabalho coletivo, onde todos aprendem e ensinam, surge a oportunidade para que o supervisor ressignifique sua identidade, saindo da pedagogia da fala e da inculcação, para a pedagogia do trabalho e das práticas sociais, dando assim um novo perfil à instituição escolar. É o início da ressignificação de sua função.

Assim, nesse momento em que toda literatura aponta para a possibilidade de uma escola reformulada, o supervisor deve estar inserido, ultrapassando a fase da doutrinação e do “deve ser”, rumo à atividade de pesquisa e ação; permitindo a compreensão e a realização das relações que envolvem todo o contingente dos agentes escolares, no propósito de atingir as mudanças tão esperadas pela sociedade atual.

CAPÍTULO 2 – A FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DA FUNÇÃO DO SUPERVISOR, SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Ao se iniciar uma análise das leis, decretos, resoluções que fundamentaram, e embasaram a função supervisora, faz-se referência, inicialmente a um acordo, mais precisamente, ao Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar, conhecido pela sigla PABAE, iniciado em julho de 1957.

Apoiado em acordos gerais estabelecidos entre o Brasil e Estados Unidos, o Ministério de Educação e Cultura solicitou em abril de 56, assistência técnica ao plano norte americano de Cooperação Técnica com o Brasil (USAID) para a criação de um centro experimental de programa piloto de educação elementar em Belo Horizonte. Em junho de 1956, foi autorizado o planejamento do programa e assinado um acordo com a Universidade de Indiana para a realização de cursos aos brasileiros que viriam atuar nesse programa.

No início de 1957, o Diário Oficial publicou portaria do Ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, atribuindo ao INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais- a execução do programa.

Em julho de 1957, iniciou suas atividades e, em maio de 1964, cessa a participação norte-americana direta na administração, ficando restrita somente às atividades. Em maio de 1965, o PABAE se transforma na Divisão de Aperfeiçoamento (DAP) do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro. Nessa ocasião, quando se instala no Instituto de Educação de Belo Horizonte há, por lá, um sistema articulado de supervisão nas escolas primárias. Embora o PABAE, neste Estado, não tenha sido o iniciador da supervisão nas escolas, com ele há uma alteração da função desempenhada pelos agentes que atuavam como supervisores nas escolas. Passou-se a esperar que os supervisores atuassem sobre o trabalho

do professor em sala de aula, interferindo diretamente no que ensinar, em como ensinar e avaliar, educando professores e alunos para uma organização escolar fundada na ordem, na disciplina, na hierarquia e cimentada na visão liberal cristã (GARCIA, 1988, p.40).

Esse autor defende que a orientação de supervisão introduzida pelo PABAE, corresponde a uma transformação na organização do trabalho que tinha, até então, como pano de fundo, um contexto social marcado pela desqualificação e pela parcialização do trabalho docente. Assim, para ele, com o PABAE, a supervisão em Minas Gerais assume uma nova função e ganha um novo espaço de atuação. Segundo Garcia, a função do supervisor passa a ser definidora dos currículos, retirando da própria característica da escola, a função do planejamento curricular. Enfatiza-se assim, a necessidade da discussão sobre currículos e busca-se a formação de lideranças educacionais que cuidem da reformulação dos mesmos currículos, nos órgãos centrais encarregados do planejamento, da coordenação, da avaliação e da administração do ensino nos Estados.

Com a criação de um Departamento de Supervisão e Currículos, o PABAE acaba conferindo um espaço acadêmico e científico próprio, a essas áreas de conhecimento que, segundo Garcia, não havia nem nos cursos de Pedagogia da época, e que por sua vez, só passaram a ter em 1969, com a reformulação dos referidos cursos. No entanto, a preocupação com currículos por parte da supervisão em uma perspectiva tecnicista, passou a suplantar a preocupação do PABAE com relação ao ensino de métodos e técnicas que eram seus objetivos iniciais.

A partir de 1968, a conjuntura nacional começa a ser reestruturada. Com a Reforma Universitária e com o Ato Institucional n.º5, deu-se maior consistência a essas mudanças. Da Reforma Universitária, afetando diretamente a educação, decorreram medidas como: aposentadoria compulsória de professor, repressão de movimentos estudantis, mudanças de legislação, referentes à representação discente, restrições à liberdade acadêmica, dentre outras

medidas. Essas mudanças acabam contribuindo para a alienação da Universidade da sociedade e da política brasileira, tornando-a autoritária e fechada às discussões dos problemas educacionais e sociais.

Segundo Silva, (1987) a Reforma Universitária, exagerando o seu papel de modernização das universidades brasileiras, teve como consequência uma racionalidade técnica e operatória em sua gestão, permitindo mudanças e correções nas finalidades da própria universidade. Tanto isso se confirma que o artigo 18 da Lei 5540/68 da Reforma Universitária, prescreveu orientação de sua formulação e condicionou a formação de currículos profissionalizantes aos interesses do “*desenvolvimento nacional*”(SILVA, 1987)

No ano seguinte, com o Parecer n.º 252/69 aprovado pelo Conselho Federal de Educação e a Resolução MEC de n.º02/69, esse interesse pareceu se solidificar. Esses documentos, quando lidos em seus conteúdos, se mostram eminentemente políticos, refletindo esse contexto sócio-político-econômico em que surgiram se não, vejamos:

A Resolução fixou os mínimos de conteúdo e duração a serem observados na organização do Curso de Pedagogia, tornando-se instrumento fundamental e básico para a interpretação do princípio do tecnicismo, regulamentando assim as “habilitações técnicas”. O Parecer, já no início, mostra a necessidade de mudança quanto ao currículo e duração dos cursos, quando assim se pronuncia:

A revisão dos mínimos de currículos e a duração a serem observados nos cursos superiores, em que ora se empenha o Conselho, ocorre num momento em que sensíveis alterações operam no setor de preparo de especialistas de Educação, dos professores destinados a formação de mestres para escola primária.

Na conjuntura sócio político-econômica do país, que se mostra capitalista e monopolista, como relata Silva (1987), o Parecer apresenta a exigência de especializações e mostra o reflexo desse contexto social, quando qualifica de assistemático e vacilante os então cursos de Pedagogia que formavam o pedagogo com uma visão genérica de educação. A

preocupação com a especialização, portanto se faz evidente, já que há necessidade de técnicos para a execução do planejamento, consolidando, desta forma, a estratificação social reproduzida pelo capitalismo. Essa intenção já se vislumbrava, nas entrelinhas da LDBEN anterior, a de n.º 4840/61, quando se entrevia uma certa abertura, para que uma racionalização do processo educacional ocorresse, atendendo a novos cargos exigidos pelo modelo social.

Salientava-se, assim, uma conexão das necessidades da economia brasileira deste período e seus reflexos no processo educacional, sustentando o capitalismo no Brasil, segundo o que a elite determinava. Entretanto, os estudos pedagógicos superiores, dessa época, não influenciaram como queriam os seus próprios criadores, já que neles se via traçada uma tradição clientelista do serviço público brasileiro, fazendo com que o título de técnico em educação, chegasse quase ao descrédito (CUNHA, 1978).

A expectativa dos criadores em relação ao Parecer era clara. A maior preocupação, acreditava-se, era com o desempenho técnico do executor das decisões dos tecnocratas, não se importando tanto com a divisão de tarefas no nível de objetiva especialização; fazendo com que acontecesse a polarização e o saber parcelado (SILVA 1987). Esse autor afirma que, no Parecer, está clara a preocupação de valorizar oportunidades de emprego mais ou menos rendosos e ressaltar a importância que deve ter um técnico em educação; embora, nas entrelinhas, segundo o mesmo, pode-se entrever a necessidade de formação de executores, para atender aos cargos criados como um benefício para uma suposta elite do saber. Ideologia esta que mistifica o real código e espírito da Reforma.

Segundo Cunha, nessa fase, não se cogitou de planejamento ou supervisão e mesmo de certas “*especializações mais elaboradas*”; no entanto, o diretor e o inspetor, com suas específicas funções executórias se faziam presentes. A expressão “*certas especializações mais elaboradas*” revela com clareza, o caráter manipulador e ideológico através do qual a

estrutura do poder controlava o profissional da educação. Assim se expressa Cunha, com relação a isso:

A Lei de Diretrizes e Bases (1961), apesar do sentido renovador que a caracterizou em vários aspectos, mostrou-se por demais tímida quanto aos profissionais de Educação 'strictu sensu'. Não se cogitou, direta ou indiretamente, formar planejadores, supervisores e outros especialistas em cursos próprios 'abertos' a graduados em escolas normais de grau colegial.

Já o Parecer CFE 252/69 colocava um pouco mais de ênfase à necessidade de especialista, embora se perceba nas entrelinhas, a relação evidente entre o planejamento e a supervisão, como aconteceu, de fato, na realidade; - uma dicotomia entre decisão e ação, aonde apenas alguns planejam e controlam. Configurava-se, assim, como afirma Silva, a função supervisora como controladora e meramente executora, perfeitamente adequada a uma educação tecnicista que se esboçava para fazer parte do modelo social, político e econômico vigente.

Assim, a formação do especialista, determinada pelo Conselho de Educação, colocava na grade curricular, uma parte comum e outra que levava a dois objetivos: a formação de planejadores e de supervisores. Não determinava áreas obrigatórias de habilitação e deixava explícita a exigência de matérias a serem escolhidas pelas universidades e escolas, dentre várias opções. No entanto, segundo Silva (1987), a indeterminação das áreas obrigatórias, dissimula dicotomicamente a determinação e a exigência de matérias a serem escolhidas, bem como, também, os pressupostos dessa legislação. Isto faz com que se caracterize um grau de dependência e impossibilidade do setor educacional na formação de seus currículos para a realização de uma educação fundamentada em valores voltados para a promoção do ser humano.

É importante também dizer que os cursos funcionavam a partir de padrões oficializados. Esses padrões consistiam, segundo Silva, em uma herança norte-americana que,

perpassando a organização curricular, fragmentava e disciplinarizava o conhecimento, avaliando-o de uma forma compartimentalizada. Essa compartimentalização disciplinar teve efeitos prejudiciais que impediram a compreensão dos princípios mais gerais e básicos do processo educacional, assim como também do desenvolvimento do pensamento crítico e consciente.

Na verdade, a legislação mostra em sua extensão, um discurso vazio de conceitos e formalmente encadeado numa seqüência de justificativas sobre os textos legais que antecedem, determinando, segundo Silva, que:

[...] a formação de professor para o ensino de 2.º grau de disciplinas gerais ou técnicas bem como o preparo de especialistas destinados aos trabalhos de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior.

Aconteceu assim, a formação de professores técnicos administrativos de educação por meio de habilitações, dentre elas a da Supervisão Escolar e não Educacional, justamente por se caracterizar como função executora de diretrizes e decisões planejadas e, em outra instância, por ser uma função que leva a um desenvolvimento apurado de técnicas, procedimentos e processos de avaliação a serem aplicados no sistema. (SILVA, 1987)

No entanto, os verdadeiros problemas educacionais permaneceram insolúveis pela universidade e, conseqüentemente pela Supervisão Escolar, já que os currículos se encontravam fixos nas habilitações, ficando assim estabelecidas as satisfações das necessidades políticas e econômicas, quais sejam, o aumento de eficácia do sistema, aumentando também a produtividade pelo controle do trabalho docente que, segundo Silva, não exigia formação muito apurada, portanto, era de menor custo. Desta forma, segundo ele, a escola de formação de especialistas em Supervisão Escolar, mistificava a realidade, formando o especialista que o sistema determinava para sua própria garantia e segurança.

A institucionalização das técnicas e, mais precisamente as de Supervisão Escolar – não Educacional – de acordo com o estudo desenvolvido não foi senão mais uma inovação de ordem política para atender aos fins do Desenvolvimento Nacional, como consta no Parecer (SILVA, 1987).

Outro fato importante, que deve ser evidenciado, foi a formação de planejadores no nível de mestrado e o de supervisores no nível de graduação, legitimando e institucionalizando no âmbito educacional, a premissa e a estrutura do poder político, baseada no princípio taylorista – separação entre concepção e execução. Além do mais, deve-se considerar que poucos tinham acesso ao curso de Mestrado em Planejamento, configurando, ainda segundo Silva, “ [...] uma estrutura centralizada, elitista e que referenda o modelo tecnoburocrático”.

O Parecer 252/69 situa a cisão referida entre trabalho mental e manual, quando assim se expressa:

Longe portanto de corresponder a uma hierarquia intrínseca do trabalho pedagógico, em termos de importância e profundidade, a distinção feita prende-se tão somente às exigências imediatas do mercado de trabalho. Se já agora é possível situar corretamente o ‘Planejamento’, pois incorporavelmente se apresenta o núcleo de profissionais requeridos, não havendo como atender às necessidades de administradores, supervisores e inspetores se o seu preparo, nessa fase inicial ficasse adstrito ao Mestrado ou mesmo os cursos ‘longos’ de graduação.

Portanto, assim se cristalizavam as polarizações - trabalho mental e trabalho manual, assegurando a reprodução das classes sociais de produção. A função supervisora, servindo a essa ideologia está expressa no texto do Parecer 252/69, da seguinte forma:

O que dia-a-dia se reclama é a formação de melhores professores que, sob a coordenação adequada possam de fato reunir em sua missão a dupla tarefa de instruir e educar. A isso procurou-se atender, de uma parte, com o novo tratamento dispensado ao magistério para os cursos normais e de outra, com a institucionalização da figura do Supervisor que se constitui nos últimos tempos uma das mais felizes experiências do ensino fundamental brasileiro.

Silva afirma que o discurso desse Parecer se refere aos conceitos assim formulados: formação de melhores professores sob a coordenação adequada e com a missão de dupla tarefa - instruir e educar, sem revelar, no entanto, o que significa cada conceito. É possível depreender pela ótica de raciocínio desenvolvida pela leitura do Parecer, que a formação de melhores professores sob coordenação adequada, implicava em cumprimento de normas e diretrizes advindas do alto e que deveriam ser executadas independentemente de circunstâncias e de contextos.

Quanto à figura do supervisor, essa é relatada como uma ocorrência feliz, sem especificar para quem, Silva completa: “[...] *feliz para ele próprio, por ser formado nessa escola tecnicista, também por não vislumbrar como os demais especialistas a realidade, mas apenas executar, com eficiência e eficácia, as ordens emanadas do alto*”.

Por sua vez a formação do supervisor é caracterizada no Parecer e na Resolução, como sendo uma habilitação técnica que, além das disciplinas fixadas no núcleo comum, tem também outras estabelecidas e que são:

1. Estrutura e Funcionamento do Ensino do 1.º Grau;
2. Estrutura e Funcionamento do Ensino de 2.º Grau;
3. Currículos e Programas;
4. Princípios e Métodos de Supervisão Escolar.

Nessa análise feita por Silva, o mesmo mostra que, na organização escolar brasileira atual, as disciplinas de Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1.º e 2.º graus são vistas, com algumas exceções, de forma acrítica, dentro de uma linha formalista e funcionalista, tornando-se uma matéria árida, insípida e aversiva, limitando-se assim, quase que a interpretação da legislação educacional.

No que se refere à Currículos e Programas, prossegue Silva, talvez fosse necessário questionar a que currículos se refere o Parecer. Deduz-se que sejam aos planos curriculares no

nível de escola e de acordo com as diretrizes curriculares advindas da Secretaria da Educação. Na verdade, a mesma análise mostra que os Currículos e Programas foram desenvolvidos no nível de formação do supervisor, seguindo modelos importados e adaptados à realidade brasileira.

Quanto aos Princípios e Métodos de Supervisão Escolar, prossegue o autor, pode-se dizer que a caracterização da Supervisão deve ser definida e assumida pelo educador e pelo supervisor, conferindo-lhe responsabilidade e tranqüilidade de poder optar e não cooptar.

E, por fim, ainda na análise de Silva sobre o Parecer e quanto à habilitação em Supervisão Educacional, este evidencia no nível epistemológico, a inexistência de um estatuto teórico próprio, tornando essa especialização dependente de fundamentação e reduzindo-a a um instrumental a serviço de fins. Assim se expressa Silva quanto ao curso de Supervisor:

O curso não possuindo consistência teórica é carente de uma visão sólida da realidade educacional brasileira. Em conseqüência o Supervisor – formado tecnicamente – parte funcionalmente cego para detectar ou visualizar o contexto circunstancial onde vai atuar, preocupado em transmitir conteúdos e aplicar as técnicas aprendidas e que nada têm a ver as necessidades daquela realidade em que insere. Adestrado pela universidade ou pelos cursos de ‘reciclagem’ e ‘especialização’ para cumprir as funções pré-estabelecidas nos manuais de Supervisão Escolar e as diretrizes emanadas do Sistema e – embora especialista – é incapaz de poder interpretar, analisar e refletir criticamente o processo educacional que não se realiza exclusivamente dentro da escola ou da sala de aula, mas no amplo contexto societário.

E, prossegue a autora: “*Por injunções de vínculo empregatício, formação deficiente, acomodação, reduz-se a função supervisora a reproduzir valores nos quais, às vezes não acredita ou nos quais nem parou para pensar se são realmente válidos*”.

Assim, a análise do Parecer CFE n.º252/69 e da Resolução MEC de n.º2/69, mostrou a Supervisão Educacional tal como o Sistema o criou, e após a expedição desses documentos, começou-se a formar, de modo específico e em grande número, esse especialista para o mercado de trabalho, no atendimento das políticas públicas em educação.

No Estado de São Paulo, com a Reforma Administrativa da Secretaria do Estado de São Paulo (SEE), aconteceu em 75/76 com o objetivo de implantar a Lei n.º 5692/71 e introduzir o planejamento no setor da Educação, a criação do primeiro Grupo de Supervisão da Delegacia de Ensino, fazendo parte o mesmo, do Sistema de Supervisão. É importante ressaltar que com a Lei 5692/71 houve uma mudança no Ensino Básico e Médio, passando a serem chamados de Ensino de 1.º e 2.º graus, respectivamente. Aconteceu nesse período, em São Paulo, novo direcionamento administrativo de grandes proporções com a redistribuição da Rede Física e a reorganização da Secretaria da Educação, através do Decreto n.º 7510/76.

Na estrutura anterior havia a existência dos Grupos Escolares, dos Ginásios, dos Colégios, das Escolas Normais e Técnicas que eram administradas por órgãos específicos nos níveis intermediário e central. Com a nova lei - LDB 5692/71, aconteceu a unificação do Grupo Escolar e do Ginásio, na Escola de 1.º grau, e também a transformação de todo o 2.º grau em profissionalizante, se torna uma macroestrutura unificada. Surge a Delegacia de Ensino, incorporando funções e pessoal das antigas Delegacias do Ensino Básico – (DEB) – Delegacias do Ensino Secundário e Normal – (DESN) e Inspetorias Regionais do Ensino Profissional (IREP). Forma-se, então, um grupo de Supervisão que incorpora em sua constituição, ex-supervisores pedagógicos do DESN, ex-inspetores do IREP e até ex-inspetores de Educação Física, passando a serem denominados supervisores de ensino revestidos de novas atribuições. Huet (1993), relata essas novas atribuições, segundo o capítulo IV, do art. 78, do Decreto n.º 7510/76:

I – na área curricular:

- a) implementar o macrocurrículo, redefinindo os ajustamentos em termos das condições locais;*
- b) adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às peculiaridades locais;*
- c) assegurar a retroinformação ao planejamento curricular;*
- d) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas que se refere aos aspectos pedagógicos;*
- e) informar ou elaborar propostas de diretrizes para avaliação do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares;*

- f) *sugerir medidas para a melhoria da produtividade escolar;*
- g) *selecionar e oferecer material de instrução aos docentes;*
- h) *estudar os currículos das novas habilitações propostas pelos estabelecimentos de ensino;*
- i) *acompanhar o cumprimento do currículo das habilitações existentes, bem como o desenvolvimento das atividades de estágio;*
- j) *diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atendê-las;*
- k) *assegurar o fluxo de comunicações entre as atividades de supervisão e entre as de Orientação Educacional;*
- l) *estabelecer articulação entre os serviços de currículo e os demais serviços afetos à Delegacia de Ensino;*
- m) *assistir o Delegado de Ensino na programação global e nas tarefas de: organização escolar e atendimento da demanda; entrosagem e intercomplementaridade de recursos; recrutamento, seleção e treinamento do pessoal.*

II – na área administrativa:

- a) *supervisionar os estabelecimentos de ensino e verificar a observância dos respectivos Regimentos Escolares;*
- b) *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;*
- c) *aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos administrativos;*
- d) *atuar junto aos Diretores e Secretários de Estabelecimentos de Ensino no sentido de racionalizar os serviços burocráticos;*
- e) *manter os estabelecimentos de ensino informados das diretrizes e determinações superiores e assistir os Diretores na interpretação dos textos legais;*
- f) *acompanhar e assistir os programas de integração escola-comunidade;*
- g) *analisar os estatutos das instituições auxiliares das escolas, verificar a sua observância e controlar a execução de seus programas;*
- h) *examinar as condições físicas do ambiente escolar, dos implementos e do instrumental utilizados, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar;*
- i) *sugerir medidas para a revisão do prédio escolar, dos implementos e do instrumental utilizados, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar;*
- j) *sugerir medidas para a revisão do prédio escolar, bem como para a renovação, reparo e aquisição do equipamento;*
- k) *opinar quanto a redistribuição da rede física, a sua entrosagem e intercomplementaridade;*
- l) *orientar a matrícula de acordo com as instruções fixadas pelo Delegado de Ensino;*
- m) *constatar e analisar problemas de repetência e evasão escolares e formular soluções;*
- n) *opinar quanto à mudança da sede de exercício, permuta, transferência e substituição do pessoal em casos não sujeitos a regulamentação própria;*
- o) *examinar e visar documentos dos servidores e da vida escolar do aluno, bem como os livros de registro do estabelecimento de ensino;*
- p) *sugerir medidas para o bom funcionamento das escolas sob supervisão;*
- q) *opinar sobre o recrutamento, seleção e treinamento do pessoal pertencente aos estabelecimentos de ensino.*

Segundo a autora, com suas variadas formações básicas, diversas experiências docentes e administrativas em um grau ou ramo de ensino, bem como diferentes rotinas ou tarefas, esses profissionais foram chamados às ações de implantação da Reforma, sem

nenhuma atualização técnica para as novas funções (HUET, 1993, p.36). Há que se considerar também que o grupo de supervisores surgiu em meio a uma reforma da Secretaria da Educação, que também fazia parte de um contexto onde se pretendia uma reordenação do aparelho do Estado, trazido pelo movimento político militar de 1964. Assim, prossegue a autora, essa reforma significava uma racionalização administrativa que visava a contenção e orientação da demanda educacional, no sentido de conter as demandas anteriores de expansão e de oportunidades educacionais. Objetivava-se a modernização, a racionalização, a eficiência e a eficácia, através do controle.

Desta forma, com a crescente repressão no cenário geral da sociedade, - a ditadura militar - aconteceu uma ausência de lideranças intelectuais e educacionais, ocasionando uma desarticulação das instituições e dos planos que visavam um projeto de nação e de cultura nacional-popular. Através de um discurso oficial funcionalista e de um pensamento sistêmico, divulgou-se “*uma nova forma correta de pensar e fazer a educação*”

Segundo Huet, isso era consequência do momento político, racional e técnico por que passava o país. Além dessas novas feições que passa a ter a educação, características desse contexto social que surgia, aconteceram também implicações no pensamento e na prática do supervisor condicionadas a uma herança que se mostrava fruto da relação com a inspeção-escolar. Assim, segundo Albuquerque (1994), a Supervisão escolar passa a ter aí, sua origem, inserida na estrutura da Secretaria da Educação, de acordo como decreto 7510/76. No entanto, a prática e o conceito de supervisão, sua relação com a inspeção escolar são mais antigos, remontando ao Decreto 5586/75 que já definia as funções do então supervisor pedagógico:

- As atribuições que constam no Artigo 7.º do Decreto n.º 5568/76 assim determinam:*
- I. orientar o acompanhamento, avaliação e controle das proposições curriculares na área de sua jurisdição;*
 - II. zelar pela integração do sistema, especialmente quanto à organização curricular;*
 - III. compatibilizar os projetos das áreas administrativas e técnico- pedagógicas, a nível inter-escolar;*
 - IV. elaborar os instrumentos adequados para a sistematização das informações;*

- V. garantir o fluxo recíproco das informações entre a unidade escolar e órgãos centrais do sistema;
- VI. assistir tecnicamente os diretores e coordenadores pedagógicos para solucionar problemas de elaboração;
- VII. manter-se permanentemente em contato com as escolas sob sua jurisdição, por intermédio de visitas regulares e de reuniões com os diretores e coordenadores, bem como com professores, quando de unidades isoladas, através dos quais se fará sentir sua ação pedagógica;
- VIII. determinar providências tendentes a corrigir eventuais falhas administrativas que venha a constatar;
- IX. participar da elaboração de programas e projetos a nível de Delegacia de Ensino;
- X. cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática-administrativa e disciplinar das escolas, bem como às normas e diretrizes emanadas das autoridades superiores;
- XI. apresentar relatório das atividades executadas, acompanhada de roteiro de inspeção.

Com o Decreto 7510/76, foram atribuídas as tarefas referentes às duas concepções ao mesmo funcionário e esse, não perdendo a função de inspeção, ainda a ampliava para à de supervisão.

Percebe-se assim que não houve fragmentação na concepção original sobre a função supervisora, no que se refere ao administrativo e pedagógico. Essa dicotomia aconteceu, no entanto, segundo Huet, na concepção de muitos supervisores sobre suas próprias tarefas, fazendo com que tendessem mais para às funções pedagógicas. Parece que muitos se mostraram sem um direcionamento preciso, sem entender mesmo sua função e se refugiando no administrativo.

Outro documento, nos anos seguintes, passou a fazer referência à ação supervisora. Foi o Plano Trienal 77/78/79, onde essa ação se fez presente através do Sistema de Planejamento que integrava todos os níveis de decisão da Secretaria da Educação.

Assim se pronuncia o Plano Trienal com relação ao Sistema de Supervisão:

Prevista a implantação de um sistema de supervisão para o período deste Plano, dever-se-á constituir no elemento de ligação entre o planejamento educacional em sentido amplo e o planejamento curricular em nível de escolas. A função dos profissionais que o integram voltar-se-á para a orientação, acompanhamento e controle, tanto dos aspectos administrativos ou organizacionais, quanto dos técnicos pedagógicos, a fim de que sejam efetivamente favorecidas as condições, em cada unidade escolar, de execução dos objetivos fins da Secretaria da Educação. Para orientar o fluxo e prestar assistência técnica aos órgãos de linha, este sistema

deve contar com representantes a partir das coordenadorias de Ensino, em que se dá, efetivamente, a articulação entre macro-planejamento (no âmbito da Secretaria da Educação) e planejamento curricular. Desempenha a supervisão, desta forma, o papel de facilitador de fluxos de orientação técnica que, iniciados no órgão central, percorrem os diferentes níveis até a escola, e dos que nestes se originam, e realimentam todo o processo (p.85).

Como se depreende do texto, fazia parte do Plano Trienal implantar o Sistema ora referido, prossegue Huet e, em 1977, a Divisão de Supervisão inicia este trabalho com o Projeto de Supervisão 1/77 que alcançou elementos da Equipe Técnica de Supervisão Pedagógica das Divisões Regionais de Ensino–ETSP/DREs. Esses elementos, após a implantação das equipes, tentaram iniciar um trabalho de planejamento da ação supervisora com os grupos de Supervisão das respectivas Delegacias de Ensino.

Nos anos seguintes, a ação da Divisão de Supervisão das DREs, continuou com o chamado Projeto de Implantação de Ação Supervisora – PIAS – que deveria orientar a rede de escolas de baixo para cima, da seguinte forma: 1978, PIAS – UE (Unidade Escolar); PIAS-DE (Delegacia de Ensino) e 1979, PIAS – DRE (Delegacia Regional de Ensino).

No PIAS – UE, em 1978, segundo a mesma autora, foi desenvolvido um projeto-piloto em quatro DREs. Esse documento buscou orientar a ação integrada do diretor, do assistente de direção e do coordenador pedagógicos em torno da elaboração, execução e avaliação do Plano Escolar. Com ele, pôde-se ter uma visão sistemática da Rede de Ensino após a implantação da Reforma, mostrando órgãos centrais responsáveis por inúmeras ações desencontradas, impossibilitando o planejamento escolar, a própria ação educativa e também a ação supervisora. Foi enfim, um excesso de ações no nível de Delegacia de Ensino- DE.

Em 1979, no PIAS-DE, constata-se várias disfunções na estrutura e no funcionamento da Secretaria que impediram o alcance dos objetivos, não se corrigindo apenas com meras orientações técnicas da DRE, conforme o plano original previa. Assim, não havendo possibilidade de mudança na estrutura e nem nas ações básicas da própria Secretaria,

aconteceu a proposta de uma série de ações diversificadas e simultâneas, denominada Proposta de Ativação do Sistema, permitindo que a Supervisão funcionasse como um sistema.

Esta proposta tinha como objetivo, dentre outros:

- a indicação para que as equipes técnicas das Coordenadorias de Ensino da Grande São Paulo e do Interior se assumissem como função supervisora, buscando acompanhar não apenas os aspectos físicos ou materiais da rede, mas também o ensino;
- o concurso para Supervisão de Ensino e a elaboração de um regimento interno para as Delegacias;
- a alocação de especialistas em componentes curriculares do núcleo comum nas DREs ou DEs, para que se viabilizasse a chegada dos guias curriculares até aos professores, permitindo que as propostas neles contidas fossem integradas nesta instância, antes de chegar à Escola, já que, segundo Huet, na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP – não era possível integrá-las;
- a alocação do Coordenador Pedagógico em todas as escolas.

De todas essas proposições acima citadas, pode-se dizer que inteiramente só foi implantada a que se refere ao concurso de supervisor, confirmando, desta forma, esta classe de especialistas na carreira do Magistério, prevista no Estatuto – Lei n.º 201/78.

Assim colocado, há a possibilidade de se entender a atual configuração da carreira do Magistério e da estrutura da Secretaria de Educação, no tocante à Supervisão de Ensino, fixando o posicionamento estabelecido dos supervisores nas Diretorias de Ensino, e, havendo também um grupo nas DREs- Diretorias Regionais de Ensino , cujos postos de trabalho são ocupados por designação.

Após a análise desses documentos oficiais sobre a supervisão escolar, fica evidenciado um conjunto de regras racionais legais, ordenando e regulando as atribuições e as atividades de trabalho que cabiam a esse profissional. Nesses documentos oficiais, ressalta-se, portanto, uma representação do modo de ser do supervisor desejado, ou seja, daquele que seria eficiente na solução dos problemas que envolvem a escola, tais como: evasão, repetência, qualidade do ensino, etc.

Destas preocupações, salientam-se dois aspectos fundamentais: o primeiro diz respeito à percepção, por parte do próprio supervisor, do saber como intrinsecamente técnico e o segundo, do saber instrumental. Essa percepção é considerada, segundo Rosa (1993), em relação de exterioridade e dissociada da dupla racionalidade do saber que é: “poder como saber” e “saber como poder”. Assim, o supervisor seria o agente de mudança do Sistema de Ensino, partindo dele a preocupação de planejar, orientar, coordenar e avaliar o funcionamento da escola.

O outro aspecto detectado refere-se aos efeitos da percepção do saber com relação à hierarquia do Sistema de Ensino. Parece que esse aspecto constituiu uma forma de distinguir os atos de supervisão que basicamente se caracterizam na aplicação de um conjunto de regras racionais legais e que sintetizavam os pareceres, as resoluções e as portarias, e apontava para o funcionamento do poder no nível da norma e do direito.

A hipótese que Rosa lança, a partir desses dois aspectos citados, é que o supervisor não tem noção desses fatos no cotidiano do seu trabalho, mas vivencia de maneira mais forte a percepção do seu saber como intrinsecamente técnico, dissociando-o do poder e vice-versa, justificando, assim, uma não - autonomia e também a intensificação do uso de sua força de trabalho. Isto porque ele, igualmente a todo funcionário, sofre os efeitos de uma organização do trabalho que separa o intelectual, do trabalho de execução, organizando a partir disso,

hierarquicamente, os saberes manifestos nos atos de planejar, coordenar e orientar, próprios de sua função.

Saviani (1981), em sua pesquisa, ao estudar a função do supervisor, afirma que a Supervisão em Educação é entendida como uma função educativa. Assim se expressa:

[...] tem essa função a característica técnico- política de instrumentalizar o povo para determinar fins de participação social. Dependendo da perspectiva de quem educa, tal instrumentalização leva a uma participação que pode ou não estar de acordo com os interesses do povo.

Como a grande maioria dos supervisores, anteriormente citada, não tem essa consciência, prossegue:

[...] se o supervisor não se dá conta que cumpre uma função política, tampouco tem consciência de qual função é essa e, menos ainda sabe explicitá-la...e é, em geral apenas a função técnica a que aparece implícita e explícita nos discursos dos supervisores, quer os que enfatizam os métodos, quer os que priorizam os conteúdos[...]

E conclui: “*[...] o restringir a função técnica aos procedimentos, estratégias, recursos em detrimento dos conteúdos, pode ser uma forma de dissimular as contradições, e de voltar-se para os interesses dominantes*”.

Assim, percebe-se que a função supervisora no contexto histórico brasileiro é, e sempre foi, essencialmente política e não técnica como tem sido veiculada. Silva (1981) faz a seguinte assertiva: “*[...] mesmo quando ela se apresenta com roupagem da técnica, está cumprindo, basicamente, uma função política, pois sua ação implica num exercício de tomada de decisões, embora essas sejam apenas ao nível de execução na realidade brasileira*”.

Rosa (2000) afirma que a existência e a ação do supervisor educacional, justificada pela modernização, oculta no seu bojo reais interesses políticos vinculados à sua existência. Assim, quanto mais a ação supervisora exerce sua ação pedagógica acobertada pela técnica,

mais ela se faz política. Continua a autora aprofundando sua idéia, quando afirma que o supervisor educacional, no contexto educacional brasileiro, possui e veicula um saber legitimador de modo de produção. Segundo Cury(1985), no exercício de sua profissão, o supervisor encarna a própria contradição, já que pode ser instrumento de capacitação como de fermentação e transformação.

Na verdade, sempre houve, nos encontros de supervisores educacionais, a exigência de uma definição educativo-política que se esperava de cada supervisor, assumindo, de fato, sua função na educação e se constituindo, assim, um elemento de transformação.

Proclama-se, hoje, que o Supervisor Educacional não quer, não aceita e não se presta mais a ser o elemento executor e reforçador do sistema, mas ao mesmo tempo ele próprio, muitas vezes se contradiz, quando continua sendo. O que o impele a isso? – O contexto social com suas políticas públicas na área educacional são determinantes bastante fortes para que isso ocorra. A falta de definição de objetivos claros quanto a exercício de sua função e a importância dela, são mais alguns. Coloca-se então um importante questionamento, levantado por Silva (1987,p.32):

[...] se a Supervisão Escolar está cumprindo as suas funções implícitas, isto é, decorrentes da política vigente como racional, funcionalista, tecnicista, ingênua, acrítica, direcionada, conservadora, executória, perpetuadora da estratificação social, caracteriza-se como FUNÇÃO em relação ao Sistema e como DISFUNÇÃO em relação à Educação. Porém se a Supervisão se configurar como EDUCACIONAL, isto é, explicitamente capaz de opção, percepção da realidade, como função política, reflexão, crítica, consciente, assumida, inovadora, transformadora, decisória, libertadora e criativa, em todas as direções, pode-se considerá-la não uma DISFUNÇÃO, mas uma FUNÇÃO comprometida com a educação.

Como superar essa dicotomia irracional entre técnico e o político? – incita a autora. A resposta se nos afigura fácil de ser dada: é uma questão de opção. De qualquer forma é consenso que se deve acrescentar ao técnico da função supervisora – o político. Isso porque a função técnica vem com a competência, mas a função política só acontece com objetivos

claros, postura determinada e crença em um trabalho transformador que deve fazer parte da postura profissional do supervisor.

Não esgotando as respostas possíveis a esses questionamentos, procurou-se, no entanto aprofundá-los, analisando a seguir o lócus privilegiado da função supervisora, qual seja, a ESCOLA; nela, todo um jogo de forças, de interesses que constitui o pano de fundo da ação supervisora e que dá à essa função condicionantes para constituir o perfil desse profissional.

**PARTE II – A ESCOLA – LOCUS
PREFERENCIAL DA AÇÃO SUPERVISORA**

CAPÍTULO 3 – A ESCOLA – SEUS OBJETIVOS E ORGANIZAÇÃO DIANTE DOS NOVOS DESAFIOS

A escola deve ser entendida como um sistema no conjunto dinâmico do sistema social, sendo apenas parte do sistema educativo geral de uma sociedade. Isso exposto, deixa-se claro que ela tem uma dinâmica educativa que se desenvolve, “*institucionalmente*”, na dinâmica do sistema social geral e se concretiza no âmbito determinado de uma coletividade.

Assim, conseqüentemente, na compreensão de escola deve-se ter em conta a conjunção dinâmica de variedades sociais que incidem no desenvolvimento de sua atividade, ou seja: - deve-se valorizar o contexto social onde ela está inserida como que, fazendo parte desse *contexto histórico e, portanto, historicamente condicionada*. A escola, dessa forma, não se justifica em si mesma, mas para uma sociedade da qual depende e a qual serve. É pois a sociedade em geral e, mais especificamente a “sociedade política” que marca a dinâmica da escola, constituindo o seu modelo teórico e no qual está fundamentado seu compromisso epistemológico, (MELLO, 1993, p.32).

Diz-se, desta forma, que é a “*sociedade política*” a marca registrada da escola, constituindo essa em uma forma de explicar a servidão do Sistema Escolar ao Sistema Político. No entanto, não se pode precisar o determinismo com que isso acontece, já que depende do próprio *ethos* político dos envolvidos, e também da autonomia que relativamente possa manter tanto o sistema político como o escolar (COOMONTES in FERREIRA, 1999,p.42).

Assim, pode-se perceber que, ao contrário do que se diz, a escola não é um sistema fechado, já que os inúmeros atores, bem como as múltiplas mudanças e relacionamentos que no seu interior continuamente se produzem, provocam hoje um questionamento muito grande sobre o próprio sentido da mesma, indicando a necessidade de mudar seu perfil, na medida

que se vai, gradativamente, incorporando os tantos conhecimentos gerados no seu cotidiano, bem como as tantas redes de relações e conhecimentos tecidos no seu interior.

Estruturalmente, a escola é uma organização burocrática inserida em uma sociedade de economia capitalista e, como tal, sofre todas as conseqüências desse quadro da qual faz parte. Mas afinal, quando dizemos que a escola é burocrática, o que queremos dizer? O que é burocracia? De acordo com Mello (1993), é preciso entendê-la num duplo sentido: como *tipo ideal* dentro do contexto idealizador, garantindo maior eficiência às organizações modernas; como *práxis*, intensificando mais ou menos suas vantagens e desvantagens, de acordo com o pano de fundo em que se insere.

Os princípios da burocracia são basicamente a *racionalidade*, a minuciosa divisão das tarefas, a especialização funcional, a delimitação rígida da hierarquia, a centralização e a imanência de um *status* que garanta a autoridade no nível intra-organizacional, promovendo o prestígio social no nível inter-organizacional (MELLO, 1993, p.40).

Mais que uma forma de organização, a burocracia é um modo de agir e de pensar que permeia toda a vida social, implicando em uma visão racional e científica do mundo e que só não cai num puro positivismo, segundo ele, porque há uma espécie de dialética evolutiva entre liderança carismática e burocrática, onde se entrecrocaram a criatividade trazida pela primeira e o racionalismo, fruto da segunda (WEBER, 1986, p.34).

Assim se evidenciam os dilemas burocráticos que a escola enfrenta, trazidos pelos imperativos ambientais que tensionam em termos de pressões externas em constantes mutações. Também, a mesma não está preparada para os apelos tecnológicos que levam a mudança para dentro da organização, alterando técnicas e mudando as estratégias de ação, obrigando, assim, a uma transformação que nem sempre acontece eficazmente. Desta forma, os regulamentos, os especialistas, os cargos burocráticos, os procedimentos controladores e a

centralização das políticas de planejamento, pressionam os profissionais no interior da organização escolar.

Merton (1957) denuncia as que considera principais disfunções trazidas pela burocratização: a previsibilidade de comportamento racional, esbarrando na intervenção da ação humana com seus componentes emocionais e irracionais; a despersonalização dos relacionamentos intra-escolares, acarretando a supervalorização das normas e o uso das categorização como técnica do processo decisório; também, a rigidez de comportamento, por parte dos profissionais com exagerado apego aos regulamentos, e desembocando, desta forma, no formalismo e na autodefesa contra inovações externas, ou seja, na super-conformidade; contraponto dos sinais exteriores de autoridade que visam a intimidar qualquer resistência.

Sabe-se, no entanto, que as pressões ambientais pressionam no sentido de flexibilizar a organização escolar, ainda que esta esteja estruturada de maneira burocrática. Certos autores, segundo Alves (2003, p.27), chegam a recolocar a revisão de modelo burocrático pela tentativa de eliminar as disfunções por ele produzidas, mas partindo do pressuposto de que na sociedade moderna é praticamente impossível a total eliminação da burocracia, como forma de organização.

Selznick, citado por Alves (2003), propõe que a organização burocrática se torne adaptativa, considerando a estrutura informal nas atitudes individuais ou de subgrupos, para que se ressalte os aspectos relevantes do comportamento organizacional, tanto sob a ótica da estrutura quanto sob o enfoque do funcionamento. Percebe-se assim, que se algum grau de burocratização parece inevitável nas modernas organizações, o problema parece ser, então, determinar qual o grau ótimo de burocratização necessária e suportável em face de um ideal de educação que se quer e que represente a possibilidade de desenvolvimento permanente do aluno.

Um problema parece agravar mais as dificuldades de um sistema burocrático – o *autoritarismo*. As conseqüências da conjunção do autoritarismo com a burocratização se traduzem na *reificação* que, segundo Marcuse citado por Alves (2003), é a forma pura de servidão. Além desse, outro problema que se nota é a *alienação*, que é resultante da divisão entre os dirigentes que pensam, planejam e organizam, com os dirigidos que apenas executam.

Coloca-se então a questão: - Como pode um sistema que tende a se fechar sobre si mesmo, apegando-se a normas que ele próprio cria, abrir espaços para a inovação e para a incerteza que acompanha as mutações ambientais e tecnológicas? - Como pode um sistema fundamentado na divisão técnica do trabalho e na especialização, formar o homem integral cuja missão “*especializada*” seria, como adverte Alves, precisamente a de construir a sua totalidade? - Como aceitar a unidade de comando e a centralização da tomada de decisões em face do imperativo pedagógico do desenvolvimento, das responsabilidades, o que tende a levar a descentralização da decisão até ao próprio aluno? - Como auxiliar a uniformidade de práticas institucionalizadas com o preceito educacional do atendimento às diferenças individuais? Enfim: - Como conviver com um tipo de poder autoritário, quando se luta por uma sociedade democrática que exige espíritos livres e livre manifestação de idéias? (ALVES, 2000, p.41).

Sem ter resposta, de pronto para essas indagações, percebe-se, no entanto, existir na burocracia estatal, espaço para repensar e rever a organização escolar, tendo em vista um fortalecimento que a leve a escola a assumir novos papéis, como, por exemplo, o de induzir mudanças, estabelecer parcerias e coordenar iniciativas (MELLO, 1993, p.22). Da mesma forma, assegura a autora, falta muitas vezes criatividade para pensar novos formatos institucionais e legais de apropriação da instituição escolar, por parte de todo seu contingente,

que induzam à novas iniciativas e que levem, de fato, a um ensino em que a prioridade seja o aluno.

No entanto, não é possível mais pensarmos a escola como uma instituição social com funções bem definidas e inalteradas, cuja preocupação principal é a preservação do patrimônio cultural, cabendo-lhe a tarefa de transmissão e preservação da cultura. Essa concepção expressa uma posição funcionalista de organização, coerente com os princípios da burocracia, porém incompatível com as características da sociedade atual (ALONSO, 2004, p.17). Segundo ela, essa visão de escola, como um sistema fechado, incapaz de refletir as mudanças que ocorrem na sociedade, é totalmente incompatível com as exigências de uma sociedade que se caracteriza por um movimento de mudança acelerada. Sabe-se que o grande motor que impulsiona essa sociedade é o conhecimento e, como afirma Hargreaves, (2004, p.19): *“as economias do conhecimento são estimuladas e movidas pela criatividade e pela inventividade”*. No entanto, esses são aspectos pouco explorados pela escola atual.

Outro fator importante nessa análise da escola, é a grande instabilidade política, gerando a incapacidade do Estado em promover consensos mínimos dentro do seu aparato, tendo em vista a classe política e os tomadores de decisão no campo educacional (MELLO, 1993). Com o tempo dos mandatos políticos sempre bem mais curtos que o necessário para maturação das políticas educacionais nacionais, acontecem a descontinuidade e a manipulação dos sistemas de ensino de acordo com os interesses partidários que assumem o poder.

Na ação do Estado está cada vez mais sendo colocada em questão o conceito de planejamento de modo geral e assim sendo, este tende a ser diretivo e deduzido de teorias e modelos. Como afirma Lourrié, citado por Mello:

[...] num contexto no qual todos os componentes das políticas globais são móveis, as únicas estratégias educacionais realistas são estratégias diferenciadas, fundadas não mais como antes em teoria orientada para planejamento: sistemática, previsível e linear, mas num conhecimento preciso dos fatores que são vetores de mudança e característicos de determinadas sociedade.

Essa nova abordagem pode ser mais adequada para orientar a forma de intervenção do Estado no setor educacional, facilitando, dessa forma, a abertura para incorporar a diversidade e, ao mesmo tempo, finaliza Mello, ser um instrumental mais efetivo para que o poder público assuma um papel coordenador.

É necessário, repensar a escola e suas funções, lembrando que as modernas concepções administrativas concebem essa escola não só como instituição social com funções socialmente definidas, mas também como um organismo vivo que continuamente interage com o ambiente social, extraindo dele estímulo e energia necessários para desenvolver seu trabalho.

Embora, como afirma Alonso (2004, p.42), se possa aceitar uma certa definição de papéis e funções dentro do espaço escolar, esse não constitui uma estrutura tão rígida, onde não haja lugar para que os diferentes atores possam interpretar os seus papéis, de acordo com as percepções da realidade, trazendo assim, peculiaridades importantes para o desenvolvimento e eficácia dessa instituição de ensino.

Uma certa organização é necessária, mas uma rigidez, com certeza, tolhe a liberdade e a autonomia tão propagada e esperada pelos integrantes da Escola.

CAPÍTULO 4 – GESTÃO ESCOLAR – TRABALHO ADMINISTRATIVO E PEDAGÓGICO

Entende-se gestão como sendo um conjunto de estratégias diferenciadas dirigidas para a solução de problemas que devam ser identificados e caracterizados. Diferentemente do planejamento que tende a ter previsões mais a longo prazo, o padrão de gestão visa objetivos a curto e médio prazo, levantando o maior número de alternativas possíveis para a resolução de situações mais prementes do dia-a-dia da escola, reconhecendo a grande dose de incerteza que caracteriza tais resoluções, já que essas vêm trazidas por circunstâncias bastante diversificadas. Em razão disso, na gestão, procura-se então deixar uma ampla margem de espaços para ajustamentos necessários às ações.

Para gerenciar estratégias básicas de ação, a gestão deve contar com: - uma abertura institucional para poder estabelecer ou induzir padrões básicos de qualidade, frutos de um consenso possível de prioridades; - flexibilidade para adotar soluções alternativas e diferenciadas; - capacidade para coordenar a iniciativa e a atuação de parcerias (MELLO, 1993, p.24).

Os modernos conceitos de gestão, contrariamente ao proposto pela administração clássica, não separam o planejamento da execução, não se podendo pensar em grupos distintos de trabalhadores. Como afirma Alonso (2004), uma das premissas da concepção clássica é que ao dividirem-se responsabilidades entre aqueles que planejam e aqueles que executam o planejado, isenta-se o trabalhador da responsabilidade pelo sucesso ou fracasso constatado nos resultados finais do seu trabalho. Assim, essa divisão de responsabilidade, traz como consequência um desconcerto geral no desempenho escolar, colocando planejadores e

executores em campos separados, muitas vezes antagônicos, sustentando pontos de vista divergentes sobre o que se fazer para bem realizar o trabalho pedagógico.

Assim colocado, percebe-se que a ação gestonária no interior da escola não deve compartimentalizar as tarefas administrativas das tarefas pedagógicas, estancando-as. Na verdade, o trabalho administrativo somente ganha sentido a partir das atividades pedagógicas, já que essas últimas constituem atividades-fins da organização escolar. Portanto, a divisão é inaceitável, mas muito freqüentemente acontece de servir o gestor respondendo pelo trabalho administrativo, rotineiro e burocrático, sem muito comprometimento com o trabalho pedagógico, sendo esse visto como responsabilidade exclusiva do professor e do coordenador. Essa prática, comum nas escolas, reforça o caráter individualista da gestão, e não abre espaço para uma ação coletiva que possa levar a um comprometimento mais efetivo da parte de cada membro envolvido (ALONSO, 2004).

Têm-se hoje, consciência de que é preciso buscar novos caminhos para se avançar na direção de uma escola mais democrática, aberta à diversidade de pensamentos e culturas, como também aberta ao diálogo e com distintas formas de expressão de suas idéias. Essa escola deverá ser articuladora de conhecimentos produzidos em seus espaços, com informações e conhecimentos advindos de outros segmentos da sociedade e inserida em uma comunidade, buscando nessa, soluções para sua problemática contextual. Afirma Alonso que qualquer decisão aparentemente administrativa, tem conseqüências pedagógicas, não sendo possível responsabilizar alguém que tome decisão ignorando o alcance de suas medidas, portanto, precisa-se também pensar em sistemas mais modernos de gestão escolar, nos quais seus dirigentes disponham de um conjunto de informações organizadas e atualizadas de todas as atividades que se realizam na escola.

Ainda que o trabalho pedagógico seja realizado predominantemente na sala de aula pelos docentes, é importante lembrar que todas as experiências vivenciadas na escola com

todos seus integrantes – dirigentes, supervisores, diretores e coordenadores – concorrem para se entender a organização da escola, o clima existente nela e as oportunidades que a mesma oferece à sua clientela.

Portanto, cabe aos gestores: – supervisores, diretores, coordenadores – a organização desse espaço, criando oportunidades que incentivem as trocas de experiências entre todos os envolvidos no trabalho escolar, de modo a se implantar uma cultura colaborativa. Assim, ao mesmo tempo que se espera dos gestores uma ação provedora das condições e facilitadora do trabalho pedagógico, é de se supor que desenvolvam instrumentos adequados de acompanhamento e orientação dessas atividades pedagógicas, permitindo a todos educadores o controle dessas ações, segundo critérios claramente estabelecidos com todo contingente escolar.

Não restam dúvidas de que a melhor forma dos gestores favorecem a construção de um espaço estimulante é através do trabalho colaborativo e da formação de equipes de trabalho. Situações como essas, segundo Alonso (2004), reduzem as distâncias entre gestores, professores, alunos, comunidade, propiciando a todos uma atuação como sujeitos do processo educativo, rompendo barreiras criadas pela hierarquia. Isso é fundamental, já que o trabalho educativo é produto de uma interação em que todos os envolvidos participam, influenciam e são influenciados de alguma forma e assim, dialeticamente se transformam seja na condição de educando ou de educador.

Portanto, o ato educativo é uma ação de mão dupla e disso os agentes educacionais não devem se esquecer. Os gestores, supervisores, diretores, coordenadores, devem se lembrar que são primeiramente educadores e que, num dado momento, se viram à frente, tornando-se responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem. No entanto, é necessário que sejam parte desse processo como finaliza Alonso, e não meros espectadores ou controladores da situação.

Desta forma, pensar a gestão escolar nos remete a um debate sobre a articulação da escola com o mundo e com a vida, como afirma Martino (2004). Essa perspectiva teórica consiste na recusa de qualquer tipo de determinismo tecnológico e econômico que leve a apresentar a escola como mero instrumento de transmissão de conhecimentos. Deve ser repensada como um espaço de possibilidades de mudança em que, todo o contingente interno dessa instituição, vá se tornando consciente de suas necessidades subjetivas, intersubjetivas e objetivas, produzindo conjuntamente sua profissionalidade (MARTINO, 2004, p.18).

Essa visão mais ampla do trabalho escolar evidencia as figuras do supervisor, diretor e coordenador, enfatizando a importância dos seus papéis como responsáveis pelos resultados finais, já que se tornam personagens centrais na condução do processo educativo, no âmbito da escola. Portanto, não basta que se empenhem e realizem apenas tarefas estritamente burocráticas, mas que atentem para os significados de seus trabalhos como meio para a realização dos objetivos educacionais de natureza pedagógica – razão filológica da existência da escola.

Compreender pois as tarefas administrativas a partir do trabalho pedagógico, de suas exigências e das novas demandas educacionais, é condição fundamental para que se redirecione o fazer administrativo, de modo a facilitar a introdução das mudanças necessárias na prática docente e no desenvolvimento das propostas pedagógicas da escola. Segundo Martino, isolada, tradicional, sozinha, a escola não pode desenvolver uma proposta educativa mais ampla que responda satisfatoriamente às novas demandas. É necessário repensar a educação e assim a escola, num processo permanente de construção de pontes entre ela própria e o seu entorno, na forma mais ampla possível.

Se assim acontecer, as repercussões também serão tão importantes quanto suas mudanças gestionárias, já que terão conseqüências até na forma de se fazer políticas públicas, e com certeza, até na própria ação do Estado. Isso porque a ação das políticas públicas tem de

se dar num contexto ampliado, sistêmico e integrado, aumentando a formação de parcerias de atores públicos e até privados, regionais, locais, econômicos, sociais, culturais e assim, desenvolvendo projetos experimentais que possam progressivamente se estabilizar e produzir resultados mais satisfatórios dos que, até agora, a escola conseguiu (MARTINO, 2004, p.30).

Naturalmente, isso implica em conferir à escola maior poder autônomo de decisão e isso pressupõe o desenvolvimento de uma cultura de participação e um comprometimento que, vão exigir um redimensionamento dos papéis tradicionalmente executados, principalmente os hierarquicamente menos acessíveis tradicionalmente, e que agora são chamados a uma ressignificação, como é o caso do supervisor, diretor e coordenador.

A proposta de uma escola renovada pressupõe, além do que já foi analisado, uma mudança cultural, envolvendo os dirigentes e seus colaboradores, num processo de formação contínua, visando conscientizá-los da necessidade de reverem continuamente os seus papéis frente às novas responsabilidades que lhes cabem. Isso, naturalmente é necessário, diante de um novo paradigma educacional que aponta no cenário próprio dessa virada de século.

Assim sendo, como afirma Alves (2003), colocado o sistema como meio e não como fim em si, qual é o espaço existe para questões tais como: as de formulação de uma política de educação, de percepção de mudanças ambientais e tecnológicas que devem ser absorvidas pelas menores e mais distantes escolas da rede; de atuações que levem a organização e ao atingimento de seus fins e que respondam pela responsabilidade pública que o Estado deve assumir como dever, em face do direito inalienável do indivíduo à fruição dos bens da cultura e da educação?

De tudo o que foi dito sobre escola e gestão, julga-se que o problema não é acabar com a burocracia, nem suprimir aqueles que, pelo mérito, tenham assumido posições de organização e planejamento... Na verdade, é necessário que se reveja as estratégias de ação que ligam as cúpulas às bases do sistema, para que se tornem democráticas em face dos

pressupostos anteriormente apresentados. Supõe-se também que é o tipo de divisão do trabalho escolar, tal como vem sendo realizados na maioria das vezes, é que deva ser repensado para que especialistas, diretores, professores, pais, alunos não se percebam, - como finaliza Alves (2003) – como inimigos numa arena de lutas, mas companheiros de um mesmo ideal.

CAPÍTULO 5 – INOVAÇÕES E MUDANÇAS NA ESCOLA

O campo da inovação em educação vem ocupando espaços cada vez maiores nas reflexões de educadores e pesquisadores, quando se trata de melhorar a qualidade do ensino proporcionado nas escolas públicas atuais. Falar sobre inovação é incorrer em alguns riscos e muitas dificuldades, devido a sua plenitude e complexidade. Nos tempos atuais, inovar é uma tarefa carregada de paradoxos e contradições, mas com vislumbres de satisfações gratificantes.

Cabe ressaltar que inovação está associada à mudança da escola e dos educadores, mas não necessariamente a projetos radicais de reforma. Portanto, inovações bastante sólidas e até profundas se iniciam e têm o seu ponto de referência no pensamento de educadores, que estão abertos para o que acontece em seu entorno, conscientizados dos significados e dos fatores que identificam e impedem a mudança e a inovação. Assim fazendo, esses profissionais, esboçam as premissas e chegam às concretizações de inovações nos âmbitos mais demarcados, quais sejam: concepções e organização do conhecimento, mudanças curriculares, projetos educativos, autonomia pedagógica. Enfim, esses educadores pensam em uma organização escolar flexível, democrática e participativa (CARBONELL, 2001, p.16).

Fala-se muito que a escola está em crise; na realidade todas as instituições, como também todos os protagonistas destas estão também, já que, diante de uma sociedade altamente informatizada e globalizada, os agentes e as próprias instituições devem ser ressignificados para se descobrir melhor qual deva ser, realmente, suas funções.

Segundo Carbonell, muitas foram as análises feitas em diferentes perspectivas que prognosticaram o iminente desmoronamento e até a morte, em câmara lenta, da escola. No entanto, esta instituição tem uma rara e enorme capacidade de sobrevivência, apesar de suas

disfunções e de sempre ter ido a reboque das mudanças sociais, tecnológicas e culturais. Mas, baseada em que modelo está se colocando a inovação na escola? Será que ela é vista como um serviço público voltado para a cidadania ou como produtora, distribuidora para o mercado de trabalho da mão-de-obra que será adquirida por quem necessitar, quando interessar e onde quiserem colocar? O caráter polissêmico, pluralista e complexo da escola, no entanto, não exime uma reflexão sobre quem se beneficiou, até agora, de sua impermeável resistência a todo tipo de evolução e renovação (CARBONELL, 2001, p.53).

É evidente que, apesar das várias resistências, algo mudou nas escolas. No entanto, essas mudanças tomam formas de modernidade e de artefatos tecnológicos, mudando o formato, embora a essência da organização da escola ainda adquira matizes muito fracos para se dizer que houve alterações, de fato. Há, na verdade, um acúmulo de relações, linguagens, visões, interesses, desempenho de papéis que, compondo o dia-a-dia da escola, a torna isolada da realidade global, fazendo assim com que perca a conexão e a compreensão dessa realidade.

Em se tratando de uma renovação que atinge o fazer pedagógico da organização escolar, há desafios de grande repercussões, visto afetarem outros âmbitos que extrapolam a instituição, quais sejam – as ações governamentais e a insegurança gerada pela incerteza diante do que é melhor para o futuro, dentre outros. Afirma Carbonell que o projeto hegemônico que regula a economia em escala global, mais comumente identificado como globalização, incide nos diversos âmbitos da sociedade e alcança as políticas educativas, produzindo um discurso monopolizado pela unidimensionalidade econômica, ou seja, a economia passa a mandar na educação (CARBONELL, 2001, p.58). Quanto a incerteza diante do futuro, colocado como desafio a ser vencido, tem-se a dizer que deriva do citado anteriormente e se constitui em um elemento próprio da sociedade atual que, em contrapartida, busca continuamente referentes de segurança e de incerteza. Morin (2000),

afirma que o século XX descobriu a perda do futuro, isto é, conheceu a imprevisibilidade. O ser humano passou então a viver em um entorno inseguro, no qual o mundo do trabalho e a própria vida cotidiana desafiam à uma convivência com mudanças muito mais rápidas e freqüentes e com riscos cada vez maiores, onde acontecem períodos de incertezas e de rápida adaptação. No entanto, segundo Carbonell (2001, p.62), não se pode exagerar o peso do entorno político-econômico como determinante da ação educadora, já que essa ação não têm o mecanismo de um relógio e está sujeita à múltiplas contradições, dificuldades e resistências. Assim, segundo o autor, o global não está adstrito ao local para não se poder empreender múltiplas e ricas iniciativas que escapem de um contexto mais delimitado e pontual.

Portanto, as incertezas não podem levar a um estado de inércia, nem a imprevisibilidade não deve oscilar para um relativismo, ou seja, como não se sabe o que vai acontecer, não há em que se agarrar. Esse relativismo, levado às últimas conseqüências, é desmobilizador e conduz à involução, afirma Carbonell. Ele provoca um retorno dos valores mais tradicionais e imobilistas que acabam dificultando o alcance das metas educacionais que se quer atingir para o novo século. É o que se nota, quando se percebe todo o contingente escolar desmotivado para inovações e bastante resistentes à mudanças.

Assim, definir inovação dentro do âmbito escolar, é caracterizá-la como um conjunto de intervenções, decisões e processos onde há um grau de intencionalidade e sistematização, que leva à modificação de atitudes, idéias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. Basicamente, como qualquer ação humana, é condicionada pela ideologia, pelas relações de poder e pelo controle do conhecimento.

As inovações centram-se mais no processo do que no produto; mais no caminho, que no ponto de chegada. De fato, as inovações não se ocupam tanto do resultado final, mas nos múltiplos pequenos resultados, objetivos e subjetivos que, segundo Carbonell, vão se sucedendo e se encadeando até atingir mudanças consistentes. Portanto, uma boa escola não

emerge do nada, necessita de inovações que levem à mudanças, fruto do trabalho coletivo dos profissionais da escola.

Com relação aos tempos de inovação e da mudança, há percepções muito distintas por parte da organização da escola que costuma regulá-los em esquemas administrativas à prazo fixo e, quanto aos demais profissionais, ritmos pausados sem fixação de datas. Sabe-se por isso, que é preciso muito tempo para modificar práticas e atitudes incrustadas em processos ideológicos e culturais. Segundo Carbonell, o tempo da cultura escolar vai penetrando como um gotejar suave, mas persistente, não podendo se impor de um golpe, da noite para o dia, seja por decreto ou pela ação voluntária dos profissionais da escola.

No entanto, um dos grandes paradoxos da mudança é que, em princípio, existe um certo consenso em admitir que as mudanças requerem tempo e seus efeitos são percebidos a longo prazo. Também, na prática, há uma pressão político-social que exige respostas de impacto, levando a remendos e soluções parciais sem perspectivas de futuro. Em muitos casos, esse tipo de medida costuma contradizer o sentido de muitas inovações que querem, entre outras coisas, propiciar uma reflexão sobre os vários papéis e uma convivência mais dialética do coletivo da escola. Um exemplo muito habitual disso, são as medidas de forte caráter autoritário e burocrático que são tomadas na organização escolar. Sempre que essas medidas vêm verticalmente de cima para baixo, baseadas nos saberes dos especialistas e nas prescrições legais, reproduz-se nas escolas, a divisão técnica e social do trabalho entre as pessoas que pensam e planejam e as que se limitam a receber instruções e executá-las mecânica e passivamente. Nos enfoques dessas políticas, o poder e a autonomia dos profissionais da escola diminuem extraordinariamente, na medida em que esses se convertem em peças a mais do grande mecanismo que compõe a escola.

Já se falou, no entanto, que esse modelo hierárquico não é suficientemente compacto, aparecendo possibilidades de intervenção para conseguir se forjar relações mais horizontais e

democráticas na escola, oportunizando programações e projetos alternativos. Está demonstrado, contudo, que as propostas que vêm de fora, sem participação e envolvimento dos profissionais da mesma escola circunscrevem-se, como afirma Carbonell, em mudanças pequenas e secundárias que apenas dizem respeito à normas e atualização de conteúdos. Essas mudanças, que pouco alteram o sentido do conhecimento e das relações cotidianas na escola, uma vez que a administração, quando aceita inovações, quase sempre fixa as regras do jogo, concedendo uma autonomia restrita e exigindo uma certa uniformização para poder controlá-las, fazendo uso de uma lógica burocrática que impregna a administração escolar. Assim sendo, a pluralidade e a heterogeneidade de projetos e experiências inovadoras, nem sempre encontram respaldo em determinados contextos. Muitas vezes, embora a administração da escola tenha iniciativas de certa repercussão, com o passar do tempo essas perdem impulso e a escola volta-se às políticas tecnocratas, que constitui o cenário próprio da maioria dessas instituições (CARBONELL, 2001, p.65).

Tudo leva a uma afirmação que parece dar conta do momento dessa análise as inovações têm de ser pensadas, geridas e realizadas autonomamente pelo coletivo escolar e isso implica: supervisor, diretor, coordenador e professores. Isto porque as mudanças que vêm de baixo, dos próprios agentes diretamente ligados à escola, têm mais possibilidades de êxito e de continuidade, diferentemente daquelas que emanam de cima e que são praticamente impostas e decretadas.

No entanto, para que se concretizem, as mudanças necessitam também de estímulos externos que conjugados às propostas da administração, removam a instituição ancorada em sua inércia. Desta forma, de maneira geral, a inovação enraíza-se onde existe uma equipe docente forte e estável, com uma atitude aberta à mudança e com vontade de compartilhar objetivos para a melhoria da escola, dinamizando, assim, o processo inovador. Este, é

favorecido à medida que os agentes educativos mostram certo grau de aceitação e cumplicidade, compartilhando idéias e projetos comuns.

Partindo dessa premissa, surge a possibilidade de mudanças na escola, tendo como técnica uma ressignificação dos papéis dos agentes educativos, entre os quais o supervisor. Esses, como profissionais, precisam estar preocupados com o potencial libertador da escola, fruto da conquista do direito universal à educação para todos e levando à aquisição de um capital cultural, de uma autonomia moral que compense as desigualdades sociais existentes.

Portanto, os hábitos e normas do funcionamento em uma instituição escolar que se quer democrática, requerem um clima de confiança e comunicação que favoreça a cooperação, a negociação e a tomada de decisões por consenso. Isso só será possível quando o contingente escolar adequar seus papéis às metas e aos novos desafios que se apresentam à Escola.

Enfim, as equipes docentes, a coordenação, a gestão da escola e a supervisão escolar devem tratar de abrir caminhos para forçar mudanças legislativas e para criar organizações mais ágeis e tempos e espaços mais flexíveis, sempre em função das novas finalidades educativas e não mais persistir nas velhas rotinas herdadas e embutidas pela confluência de interesses entre a razão burocrática do Estado e a razão corporativa dos profissionais de educação.

Como bem afirma Carbonell (2001): *“O ‘inimigo’, mais uma vez, encontra-se tanto fora como dentro da instituição escolar”*.

PARTE III – A RESSIGNIFICAÇÃO DA FUNÇÃO SUPERVISORA

CAPÍTULO 6 – O PODER INERENTE À FUNÇÃO SUPERVISORA

Poucas práticas profissionais terão pago um tributo tão alto às condições do tempo em que começaram a se desenvolver no Brasil, tal como ocorreu com a Supervisão Escolar (SILVA, JR. 1997). Segundo o autor, a supervisão concebida como parte de um processo de dependência cultural e econômica, integrada a seguir a um projeto militarista-tecnocrático de controle do povo e da nação, apenas recentemente passou a dar sinais de que seu significado e seus propósitos precisam ser redimensionados já que se tornam objetos de discussões acaloradas entre seus praticantes.

O trabalho do supervisor – coordenação, planejamento, comando, orientação – para uma análise investigativa, pode ser pensado, tendo em vista a concepção foucaultiana de poder, onde esse poder é decorrente e ao mesmo tempo constitui as relações de trabalho. Na verdade, há um duplo caráter de exercício de poder através do trabalho.

O primeiro diz respeito às relações interiorizadas que produzem o modo de ser moral do trabalhador, ou seja, sua subjetividade. É o poder que processa valores de uso e princípios morais e que se constituem através do exercício positivo da norma ou disciplina o *poder-saber* (competência). O segundo poder, constitui a própria negatividade do poder, já que subsiste pelo exercício no nível da lei ou do direito, e usa a coerção, a repressão, a imposição e o controle em suas relações. Nesse duplo caráter do funcionamento do poder, os saberes organizam-se, estruturando-se em um conjunto de regras - é o *código institucional* que perpassa toda rede de comunicação hierárquica na divisão e organização do trabalho; regulando, ordenando e construindo o modo de ser dos profissionais envolvidos (ROSA, 1993, p.25).

No entanto, chama a atenção os saberes especializados referentes à formação dos supervisores que são, via de regra, pensados como se fossem dissociados do poder, aparecendo apenas como saberes intrinsecamente técnicos. Os efeitos políticos, daí advindos, são considerar os saberes especializados na ordem da competência técnica, cujas implicações vão constituir as atividades ditas administrativas, desempenhadas pelo supervisor, como se estivessem dissociadas das atividades pedagógicas. Na verdade, para alguns profissionais, a hierarquização de funções no trabalho, implica numa divisão desse trabalho que parece intransponível, revestindo-se assim de significação especial, como relata Silva Júnior, 1993, p.54.:

De uma maneira geral, se a serventia dos que dirigem elaborando normas, consiste em assegurar para si o controle do processo de produção, para os que supervisionam, sua serventia consiste em assegurar aos superiores hierárquicos o fornecimento dos meios necessários à continuidade de seu controle, através do cumprimento dessas normas.

Há, portanto, um ajustamento de papéis, mostrando que ainda que não se preocupem ou não dêem conta disso, os supervisores, muitas vezes, orientam suas ações para as necessidades dos dirigentes e de seus interesses. Inseridos nas hierarquias ocupacionais das grandes burocracias, muitos utilizam o poder que lhes confere o cargo para controle da situação, afirmando assim a possibilidade da continuidade da própria organização. Prova disso é a aplicação de um conjunto de regras racionais-legais, sob forma de pareceres, resoluções e portarias usadas na forma de direitos e normas, e que são impostas e controladas por eles, mas nunca discutidas com o coletivo escolar.

Sabe-se que, pela própria natureza, o papel da supervisão tornou-se extremamente complexo e hierarquizado. Há equipes centrais superiores que elaboram os esquemas globais de supervisão atuando junto às Diretorias de Ensino. Essas dão diretrizes aos supervisores que, por sua vez, dão direcionamento, orientando diretores de UEs e docentes. É, portanto,

uma rede intrincada de coordenação e controle articulada em âmbito nacional, central, regional e escolar que se torna um fluxo de diretrizes e informações. Realiza-se, assim, um processo de acompanhamento e avaliação, de formulação e reformulação de currículos, de procedimentos e ações que chegam até aos educadores para que esses, por sua vez, dêem conta de garantir o cumprimento dos objetivos pré-estabelecidos para a Educação, próprios das políticas públicas.

Assim colocado, percebe-se que a prática da supervisão, quanto mais se aproxima do poder e dos processos burocráticos, mais tende a se distanciar dos seus fins – educação pedagógica – e, conseqüentemente, da realidade sócio-política capaz de questionar sua própria prática, no sentido de reformulá-la, tornando-a desta forma, mais educativa. Saviani, em sua pesquisa *Função Técnica e Função Política da Supervisão em Educação* (1981, p.42), afirma que a Supervisão em Educação é entendida como uma função educativa, e, como tal, tem ela a característica técnico-política de instrumentalização e participação. Dependendo da perspectiva de quem faz uso dessa função, tal instrumentalização leva a uma participação que pode ou não, servir aos interesses de quem participa. Muitas vezes, ela dissimula interesses de pequenos grupos que detêm o poder e estabelecem os caminhos e as metas. Afirma Saviani que a grande maioria dos supervisores, não se dá conta de que cumpre uma função política e tampouco têm consciência de qual função é essa para poder explicitá-la. Para eles, é apenas uma função técnica (saber-fazer), levando-os a enfatizar métodos, procedimentos, estratégias em detrimento de conteúdos relevantes e necessários. Paradoxalmente, a veiculação de que o trabalho do supervisor seja apenas técnico, apolítico, leva-o, mais e mais, a tornar-se essencialmente político, uma vez que é usado para servir a interesses hierárquicos superiores.

Na verdade, as reflexões que aqui se propõem, querem abranger outros elementos de análise que permitam compreender o lugar da supervisão numa perspectiva mais ampla e complexa, na verdade, querem recuperar as articulações verticais, na qual se desdobra a

estrutura hierárquica do sistema e também, as horizontais que incluem outros vínculos como, por exemplo, a escola com sua gestão e a comunidade na qual está inserida.

Nessa reflexão, tenta-se recuperar a dimensão histórica, trazendo-a para a análise da conjuntura atual em que se configura o trabalho da supervisão. Sabe-se que o posicionamento dos sujeitos com relação a seus papéis – no caso os supervisores – constrói-se numa trama onde se considera não apenas o lugar que ocupam na cadeia hierárquica, mas também as tradições históricas em torno de sua função, tais como: contexto sócio-político, posicionamentos político pedagógicos e a própria trajetória profissional.

Com o exposto, na primeira parte dessa tese, ficou ressaltado que no início do sistema educacional os supervisores “inspetores” ocupavam um lugar relevante na direção desse sistema – o de controle. No entanto, agora, são interpelados a partir de um discurso que dá ênfase à autonomia das instituições e dos próprios atores, ao mesmo tempo em que se estabelecem novos mecanismos de regulação centralizados e que geram, sutilmente, dispositivos de disciplinamento para legitimar e impor a denominada transformação educacional.

Assim, os supervisores, no atual contexto, não ficam à margem dos processos de transformação culturais e organizacionais que estão sendo produzidos pelas mudanças no sistema educacional. Eles deverão ajudar a redefinir o sentido público da escola e conseqüentemente as novas metas da educação. No entanto, sabe-se que alguns aspectos centrais, vinculados ao exercício da supervisão, ficam excluídos da agenda de discussão instalados pelas mudanças, já que focalizam suas atenções mais nos docentes (Educação Continuada), nas instituições (Gestões) e nos resultados (Avaliações do ENEN, SARESP), etc. Nesse sentido, há necessidade de se propor que esta análise cuide dos aspectos vinculados à função do supervisor para uma propugnação de sua ressignificação, verificando em que

campo e mais especificamente, de que forma e com que finalidade, afinal, deve-se desenvolver o papel desse profissional.

Delineia-se, já de pronto, um importante papel para os supervisores educacionais, no sentido de uma mudança que vá sendo tecida no cotidiano e com a liberdade indispensável à criação, para que se aproxime mais a escola dos seus fins e seja permitido nela, a entrada do universo cultural que a circunda. Assim, a escola poderá se transformar num lugar de estar, de fazer e de criar juntos; de dar e receber apoio.

Neste processo, novos papéis apontam para os antigos profissionais da escola e a velha divisão do trabalho escolar com proprietários de determinadas funções, perde o sentido, dando lugar a uma nova divisão do trabalho que seja mais orgânica e que parta das diferentes situações, trazendo mudanças necessárias à sua organização. Portanto, cada um com seus recursos próprios e que se mostram adequados, no momento, é chamado a rever e a desempenhar o seu papel seja supervisor ou outro profissional, não porque tenha a propriedade da função, mas por ter o reconhecimento do contingente escolar para essa função e nessa determinada situação (ALVES, 2003).

Arrancar e jogar a velha carapaça própria do controle, é o que hoje parece valer para o supervisor, uma vez que quem controla as ações educativas, anula os referenciais advindos das intra e inter-relações que acontecem no interior da escola e também do seu entorno. Mais ainda, quem controla não ensina a viver almejando a *autonomia*; não aceita a idéia de *independência* e não contempla o conceito de *liberdade*, princípios imprescindíveis à formação da *cidadania*. Com certeza, não é esse o papel que se quer propugnar para a Supervisão Escolar.

CAPÍTULO 7 – APONTANDO CAMINHOS PARA UMA RESSIGNIFICAÇÃO

Para que se possa apontar caminhos para uma possível ressignificação da ação supervisora, tem-se que considerar os elementos estruturais que compõem o contexto sócio-político atual. Vive-se, hoje, a *era da automação ou das máquinas inteligentes*. Em consequência, há a necessidade da elevação do patamar de qualificação geral dos alunos para suas futuras atuações no mercado de trabalho. A escola está sendo chamada a se desincumbir dessa ação nas pessoas dos profissionais que compõe o seu “staff”. Assim, o desenvolvimento máximo das potencialidades dos alunos com sua formação omnilateral, não seria apenas uma utopia no sentido do impossível, mas uma utopia prestes a ser realizada, concretizando uma convicção crescente de que o necessário, atualmente, é uma formação geral sólida que faça com que o indivíduo maneje conceitos e desenvolva pensamentos abstratos e, assim, crie e se adapte à situações sempre novas, características desse novo milênio.

É pois, nesse quadro, que começam a ser esboçadas as premissas objetivas para a construção coletiva da ação supervisora. Em primeiro lugar, quando se vai propugnar um novo tipo de ação supervisora, deve-se ter em conta alguns pressupostos inalienáveis ligados à ação desse profissional, quais sejam: *a eficiência, a competência e a consciência política*. Isto posto, está se colocando condições de refletir e de avançar um pouco que seja, na procura do significado real da supervisão escolar.

A primeira questão que deve ser examinada é talvez a ingenuidade que perpassa certos supervisores, vinculados que estão, acriticamente, à certas concepções e gerando, assim, ações ditas oficiais cuja marca é a neutralidade. Alguns modelos, vindos de um fazer “oficial” se

transformam em posturas ingênuo-autoritárias que se proliferam em suas ações, refletindo a falta ou a limitação da consciência filosófica desses profissionais; isto porque, desconsiderando o sentido político da função supervisora, desconsidera-se também o compromisso com o sentido educativo dessa profissão.

Muitas vezes também, verifica-se que o sentido pedagógico da ação supervisora é pouco suscitado, não decorrendo do exercício cotidiano desse profissional. E, por outro lado, a burocratização do sistema e as metas a serem alcançadas através da ação supervisora, se tornam, muitas vezes exacerbadas, na procura da eficiência e da manutenção do próprio sistema (ALVES, 2003, p.51). Portanto, esta ação está longe de ser uma postura ideal que se preocupa com a formação do aluno e com o desempenho dos profissionais envolvidos.

Na verdade, o supervisor de que se necessita, é aquele capaz de estabelecer um elo, ou seja, uma relação entre os que “*mandam*” e os que “*fazem*”, acabando com essa dicotomia, uma vez que os que “*fazem*” também “*pensam*”. A figura desse agente deve ser percebida pelo coletivo dos profissionais da escola como referência para a concretização de metas a serem alcançadas e contempladas no Projeto Pedagógico da mesma. Desta forma, pensar a prática da supervisão de maneira renovada é, sobretudo, examiná-la nas grandes funções em que se desdobra; é examiná-la desde o planejamento do currículo, precedido de adequada diagnose e, acompanhando sua execução com tudo o que representa de orientação e controle, até à sua avaliação em termos de apreciação crítica e de aperfeiçoamento, considerando também os recursos humanos, materiais e técnicos que o compõe (ALVES, 2003, p.55).

Entretanto, ressalta-se, a importância de que todo o trabalho da supervisão se apóie em postulados filosóficos, conscientemente assumidos em todas as fases do processo de planejamento, garantindo-se assim os valores éticos e o saber científico que darão conta da qualidade do ensino, como meta proposta e sendo a razão de toda ação profissional na escola. Segundo Alves, na ação superior, deve merecer atenção especial a idéia de co-participação,

devendo essa presidir todo o trabalho, desde o levantamento dos diagnósticos que instrumentalizam o planejamento das atividades (intra-extra) curriculares da escola, até às ações realimentadoras do sistema, empreendidas com apoio em dados coletados à saída ou mesmo pós-saída do processo. E, um terceiro elemento a ser considerado, é o fato de que a mesma articulação a ser preservada entre os componentes do subsistema educacional – (direção, equipes técnicas e administrativas, docentes e discentes) –, devem presidir o relacionamento da escola com o sistema social em especial, e com os subsistemas integrantes da comunidade em que ela se encontra inserida.

Hoje, em que a mudança da escola é um consenso, é necessário que essa mudança seja flexível, aberta, receptiva às inovações e às transformações, seja no plano social, científico e tecnológico. A flexibilidade, a abertura, a atualização e a renovação devem pois se mostrar presentes na prática educativa, competindo à supervisão oportunizar para que isso aconteça. É aí que se vê a importância do acompanhamento e da operacionalização do currículo, com tudo o que isso implica: *orientação, coordenação e controle*.

Assim, no dia-a-dia do trabalho escolar, deve acontecer uma aproximação da supervisão com a direção, coordenação e docência, em situação de observação, análise, estudos, reuniões, exigindo um exercício de disciplina, de seriedade e de propósitos. E, no desempenho dessas tarefas inerentes à coordenação e ao acompanhamento, é que se pode antever e precisar a qualidade do comportamento supervisorio. (ALVES, 2003, p.56).

Estimular, portanto, uma mentalidade de planejamento, tendo em vista não os modelos tecnocratas, calcados em bases funcionais que pretendam a neutralidade científica, mas sim os que dão ênfase ao uso da razão e priorizam o racional sobre o irracional, parece ser uma postura mais adequada para a supervisão. Assim fazendo será, com certeza, visível sua contribuição dando um sentido mais profundo e conseqüente à seleção dos conteúdos, dos procedimentos metodológicos e dos instrumentos de avaliação, dentro do contexto escolar.

Segundo Fernandes, *apud* Alves (2003), uma outra contribuição se faz necessária e, por isso, é inadiável - a relação que o supervisor mantêm no interior das escolas, com os docentes, por ocasião das capacitações. O supervisor é chamado a “capacitar” o docente, mas a falta, muitas vezes, de reflexão sobre sua prática, faz com que não defina com precisão o sentido e a finalidade dessa capacitação. Assim, a decisão quanto aos temas, estratégias e recursos a serem utilizados, não leva em conta sua validade para esses docentes e para essas situações, muito menos para a finalidade dessa capacitação, uma vez que essa deve ser a de produzir um ensino de qualidade, exigido pelo contexto atual. No entanto, é comum esses momentos se tornarem uma reprodução acrítica dos temas desenvolvidos por outras instâncias do sistema, numa aceitação passiva de que aquilo que os órgãos superiores determinam tem validade por si só. (ALVES, 2003, p.58). Nessa situação, há um total descaso com o saber da prática e da reflexão sobre o cotidiano, fazendo assim com que esse tipo de capacitação leve ao imobilismo e à dependência, resultando na falta de iniciativa e competência que a relação vertical e autoritária produz.

Como não existe em supervisão educacional um saber acumulado, como em outros ramos do conhecimento, para que possa ser transmitido, esse saber deve então ser construído e essa construção só se efetivará em uma situação própria em que cada profissional lado, a lado coloca o saber que domina com vistas a um fim comum. Torna-se necessário, portanto, o estabelecimento de uma relação horizontal em que o supervisor, debruçando-se sobre o seu fazer, torna-o mais útil às finalidades da escola. Têm-se assim uma abertura na procura de novos caminhos que, com certeza irão surgindo, na medida em que as ações vão acontecendo. Não há como se firmar em verdades aprioristicamente dadas, mas dialeticamente, na interlocução e na reflexão contínua sobre a prática, é que poderá haver a possibilidade de transformação da práxis dos profissionais e das pessoas envolvidas.

É necessário também, o resgate da ação educativa da própria função supervisora e do próprio sistema, levando a dicotomia-ação/discurso a ser desfeita pela dimensão ética do profissional. Assim, os valores explicitados por ele, precisam e devem ser vivenciados e assumidos em sua ação. Isso só será possível através da articulação, coordenação e mobilização das ações realizadas pela equipe escolar (ALVES, 2003, p.59).

Confirma-se então, a idéia e o princípio de que o supervisor não é um “técnico” encarregado da eficiência do trabalho e muito menos um “controlador de produção”. Sua função e seu papel assumem uma posição social e política de líder e de coordenador que estimula o grupo à compreensão-contextualizada e crítica de suas ações. Esse líder “transita” pelas ações curriculares da escola, levando e suscitando atitudes e procedimentos que, com certeza, criarão uma representação própria e que reverterão esse benefício do ensino (RANGEL, 1997, p.12).

Na verdade, quando se analisa o planejamento de ensino e nele os métodos, a avaliação dos alunos e da escola, a recuperação discente, enfim, todo o Projeto Pedagógico da Escola, é que se vai perceber o trabalho supervisor. Ressalta-se e enfatiza-se entre todas essas etapas, a da avaliação, por toda a discussão que ela gera. Sabe-se que a avaliação é um ponto sensível do processo ensino-aprendizagem. Embora o conhecimento sobre ela esteja sendo levantado com frequência em estudos e pesquisas na intenção de levar a procedimentos menos discriminatórios e seletivos, a complexidade e os impasses do tema permanecem.

A ação do supervisor, para reverter tal situação, deve ser incrementada, uma vez que ele tem concretamente na prática de sua escola, a vivência das dificuldades, dos desdobramentos pedagógicos e sociais da avaliação e o que se pode e o que se deve reformular, em se tratando de conceitos a ela relacionados. Entretanto, tem-se convertido a prática da avaliação em uma etapa obrigatória e burocratizada do trabalho escolar. Muitas vezes, sob a aquiescência do supervisor, passa esse procedimento a ser sinônimo de dados a

serem tabulados e se transforma em tabelas e gráficos que, após digitados, passam a compor o Plano Diretor e os extensos documentos encaminhados à Diretoria de Ensino, por este profissional. Uma vez executado esse ritual, a função supervisora, para alguns, se mostra cumprida (RANGEL, 1997, p.14).

Para reverter tal situação é que, uma vez mais, deve-se apontar à ação supervisora a avaliação da avaliação para que os conselhos de classe, a gestão escolar e a própria ação supervisora, não se concentrem apenas em resultados, mas alarguem seus horizontes, associando esses resultados ao desempenho tanto do aluno quanto dos docentes. Assim fazendo, reavalia-se os conceitos, os procedimentos e os instrumentos, verificando-se o produto da aprendizagem para uma qualificação e contextualização da avaliação enfocada, agora, nas atividades do dia-a-dia, nos níveis de participação e nas possíveis contribuições trazidas pelos professores como sujeitos de sua *práxis*. Muitas vezes, essa revisão incide sobre a forma como o professor exerce sua prática. Porcentagens elevadas de alunos com defasagem de aprendizagem, podem ser conseqüência da falta de competência e de didática na elaboração e desenvolvimento das aulas ministradas pelo professor. Então, cabe ao supervisor ter um olhar mais demorado para este fato, procurando possíveis falhas e buscando soluções.

Enfim, a construção de um Projeto Pedagógico que contemple todas as áreas referentes aos aspectos elencados, parece ser a culminância e a aglutinação das ações planejadas e sistematizadas da escola. No entanto, projeto é algo que se deve alcançar, em que se aponta uma meta e que se indica um caminho. E, como afirma Rangel, algo atual e, como tal, expõe e explica o que se faz no presente, mas ao mesmo tempo é algo do passado, porque nele se encontram os fundamentos, os percalços, os fatores de avanço e, ao mesmo tempo, antevê, contempla e projeta o futuro.

Assim, o projeto traz a finalidade da educação da escola: - o histórico, a origem, o percurso, os objetivos específicos do trabalho educativo, se referindo ao que a escola se

propõe a realizar junto à comunidade e junto aos pais. Ele faz parte da organização estrutural e funcional da escola e tendo, por isso, os planos dos setores, o currículo e contemplando até o processo de avaliação e recuperação dos alunos.

Portanto, há necessidade de que o coletivo da escola – supervisor, direção, coordenação, docentes, e também os serviços burocráticos e de apoio – se alinhem e se completem em suas funções, interagindo com alunos, pais, e comunidade na busca e na concretização do Projeto Pedagógico da Escola. Citando, mais uma vez, Rangel: “[...] *compreender que o conjunto se faz pelos elos comuns da pluralidade*”. É, portanto, no Projeto Pedagógico da Escola que vem refletida a ação coletiva e que aparece a marca do estudo, da integração e das realizações conseguidas e que acabam constituindo o “*ethos*” da escola. Nesse documento, fruto do trabalho coletivo, aparece o perfil da escola, concretizado por todos os setores e, em especial, pela supervisão.

Percebe-se enfim, o encaminhamento de novas análises sobre a abrangência da ação supervisora e urge, portanto, repensá-la. No entanto, embora abrangente, essa ação não deixa de ser específica, uma vez que se esse profissional não realizar as articulações e as coordenações das atividades na promoção da integração dos diversos setores da escola, os objetivos e metas ficam comprometidos. Assim, essa especificidade ou especialidade está caracterizada no núcleo da conjugação dos elementos do currículo, das pessoas envolvidas e do próprio processo. Desta forma, a especialidade supervisora se constitui pelo que congrega, reúne e articula. O supervisor é o especialista, quando dedica-se às questões específicas do seu trabalho conhecimento, formação e prática; mas, graças a sua super-visão ou visão holística, vinda da sua posição hierárquica, se realiza como profissional, na conscientização da concretização de um projeto comum junto ao coletivo da escola.

As vezes, enredado na multiplicidade das tarefas que lhe são estipuladas, parece ao supervisor estar muito longe da possibilidade de redirecionar o seu trabalho. Confinado em

uma prisão burocrática, cujos critérios usuais são aqueles mesmos do funcionamento do sistema, acabam por hipertrofiar sua visão de mundo e de educação. A condição primeira para um redirecionamento de sua ação, deve ser uma interpretação crítica da burocracia que reveste seu trabalho. Assim fazendo terá, possibilidade de repensar e realizar uma *práxis* coletiva e transformadora. Com uma incessante reflexão sobre sua ação, esse profissional perceberá que até mesmo a burocracia se renova e se contém, quando os que a integram recusam-se a ser simplesmente burocratas. Assim, afirma Silva Júnior (1997, p.12):

Como organização social que é, a escola sustenta-se necessariamente em uma certa burocracia instalada. Como organização voltada ao estudo e à reflexão, no entanto, ela só será efetiva se puder dedicar à análise e à crítica da própria realidade em que se constitui, e isso passa pela burocracia que a atravessa.

Na verdade, a burocracia passa freqüentemente de modo de organização a modo de pensamento e é nesse ponto que o supervisor e os demais profissionais da escola devem rever suas possíveis falhas para que elas se revelem superáveis. Isto porque, quando se pensa burocraticamente, assume-se a impessoalidade e renuncia-se à expressão pessoal (SILVA JÚNIOR, 1997, p.19). Para que a supervisão saia do caos teórico-político-institucional com que se debate, o supervisor deverá, segundo o autor, construir uma *práxis* essencialmente pedagógica na qual o ponto obrigatório de referência deverá ser o encaminhamento das soluções possíveis para a resolução das grandes questões do cotidiano do ensino.

Nesse ponto salienta-se que o trabalho do supervisor, nomeado administrativo, não prescinde do pedagógico pois, sabe-se que o que dá sentido ao trabalho de todo agente educativo, é o seu caráter de suporte ao trabalho pedagógico. Portanto, constitui-se o trabalho pedagógico como determinante do trabalho administrativo e vice-versa, uma vez que, quando o educador ministra sua aula, ele também a administra (SILVA JUNIOR, 1997, p.41).

Assim, foi na busca da substancialidade própria da administração que, de certa forma, o supervisor se afastou do pedagógico. Desta forma, a reelaboração do sentido da ação

supervisora só se fará possível com uma necessária revisão crítica da relação de trabalho entre os profissionais da escola. E essa, só se realizará, quando a fusão do “administrativo” com o “pedagógico” sustentar o projeto organizacional – instrumento efetivo para a materialização do Projeto Político Pedagógico da Escola.

PARTE IV – A PESQUISA

CAPÍTULO 8

A) PROBLEMATIZAÇÃO

Na literatura, no âmbito da educação, têm sido lançados estudos sobre a Supervisão Escolar, procurando mostrar as ações que podem ser exercidas pelos supervisores nas escolas e diretorias de ensino. No entanto, o estabelecimento de limites para demarcar procedimentos específicos de profissionais pertencentes a qualquer área de atividade, não é, segundo Trivinões (1987), tarefa fácil.

Salienta esse autor que as dificuldades parecem tornar-se maiores quando se trata de refletir sobre a educação ministrada no Sistema de Ensino organizado pela sociedade e, quando se busca situar, dentro dele, o âmbito específico de atuação de funções, sejam elas administrativas ou pedagógicas.

É o que acontece com a análise da ação supervisora nessa pesquisa. Na verdade, esse trabalho se concretizou, tendo como referência os movimentos que fazem da educação um processo dinâmico e histórico, gerado no seio das relações sociais, econômicas e políticas estabelecidas e que por sua vez conduzem à ação, os profissionais nela envolvidos.

B) SISTEMATIZAÇÃO E DESCRIÇÃO DOS COLABORADORES

A sistematização da parte empírica começou com a escolha dos supervisores que passaram a compor a pesquisa. Cinco supervisores foram escolhidos tendo em vista vários critérios: disponibilidade, interesse em melhorar profissionalmente, insatisfação com a prática educativa de maneira geral, desejo de ressignificação de sua função, premências de mudanças

que pudessem contribuir para uma melhor qualidade de ensino, que é uma busca das políticas educacionais, atualmente, entre outras.

As supervisoras que designarei por letras para preservar suas identidades, pertencem a uma mesma Diretoria de Ensino. São elas:

Supervisora A – Há bastante tempo exercendo sua função, já pôde conviver com o cumprimento de várias políticas educacionais, onde relações autoritárias e lineares fizeram com que refletisse as práticas e o conhecimento que permearam a ação supervisora na estrutura hierárquica tanto da escola como do sistema de ensino.

Supervisora B – Profissional esta, com pouco tempo de exercício, se mostrou sem definições teóricas, tendo bastante dificuldades na prática supervisora e, portanto, muito aberta ao diálogo e a repensar a ação da supervisão no atual contexto de mudanças por que passa a escola.

Supervisora C – com mais tempo de prática, altamente insatisfeita com o trabalho que lhe é permitido desenvolver na escola. Questionadora, mais do que questionada, procurou demonstrar as dificuldades que surgem na estrutura das relações profissionais da escola e que impedem uma ação mais efetiva da função supervisora.

Supervisora D – com tempo já para requerer aposentadoria, se encontra completamente imersa nas atribuições administrativas da escola e ausente literalmente das ações didáticas e pedagógicas que compõem a imbricada organização da escola. Reticente à mudanças, acha-se “cumpridora de sua função.”

Supervisora E – Embora experiente e com anos de exercício, parece colocar na prática docente o sucesso do processo de ensino - aprendizagem e assim, mais preocupada com a frequência dos professores às capacitações que acontecem em âmbito de Diretoria de Ensino.

Além dos supervisores foram entrevistados dois diretores e dois coordenadores escolhidos dentre os que exercem suas funções nas escolas supervisionadas pelos profissionais que compõem a pesquisa.

Esses educadores contribuíram sobremaneira, uma vez que, nas entrevistas procuram expressar seus pontos de vista a respeito da função supervisora, ajudando a compor novo perfil para o supervisor e a ressignificar sua função no atual contexto.

C) PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Através de todos esses colaboradores pude conhecer um pouco do universo que constitui o campo de ação da supervisão. O material para o desenvolvimento da parte empírica foi sendo coletado no movimento das observações nas escolas por ocasião das visitas das supervisoras às mesmas; nas falas que caracterizam as inter-relações entre o supervisor e a direção, coordenação e corpo docente; nas respostas às perguntas das entrevistas e às questões que lancei a cada colaborador; enfim, de todas as demais impressões que pude perceber, refletir e compor, fruto da escuta e da observação ao longo de todo trabalho.

Assim, uma parte bem significativa da vida profissional desses colaboradores, nesse convívio, tomou forma e veio se tornar parte dos dados que transcrevo a seguir e que foram, pouco a pouco, dando-me a ousadia de propugnar um papel que até pode não ser completamente novo, mas com certeza ressignificado, para a Supervisão Escolar.

D) MATERIAL ANALISADO

D1 – ENTREVISTA

Foram realizadas entrevistas com o objetivo de coletar informações sobre as experiências vividas pelos supervisores, bem como informações a respeito da história da supervisão e sobre as metodologias de trabalho desses profissionais.

Na realização das entrevistas foi-se priorizando dentro do tema, conceitos, ações, teorias prevaletentes nas atitudes desses profissionais para que posteriormente, pudessem ser postuladas premissas inalienáveis quanto a ressignificação dessa função.

Na verdade, as entrevistas se transformaram em depoimentos escritos, tal o envolvimento das supervisoras, diretores e coordenadores integrantes da pesquisa. Dessa forma, a elaboração das entrevistas se constituiu a condição, *si ne qua non*, para se poder visualizar o perfil do profissional analisado.

Assim foram elaboradas as perguntas da entrevista com os supervisores:

- 1- *Há quanto tempo atua como supervisor. É efetivo ou substituto?;*
- 2- *Antes dessa função, exerceu outras funções na área da educação?;*
- 3- *Qual é a razão da sua escolha para esse cargo que exerce?;*
- 4- *Em poucas palavras diga a importância da educação para a vida das pessoas e do país;*
- 5- *É possível as pessoas conciliarem ideais e sobrevivência no exercício de sua vida profissionais dentro do atual contexto social?;*
- 6- *Os profissionais que trabalham na escola, devem ater-se a instruir, deixando a educação do aluno para à família ou também a educação faz parte de seus papéis?;*
- 7- *Qual é enfim, para você, o tipo de educação que se requer para os dias atuais e que deve constituir a meta principal da instituição escolar?.*

Optou-se pela elaboração de um questionário aberto que possibilitasse confrontar e comparar com posições de outras pessoas envolvidas na pesquisa, os dados que vinham sendo colhidos através de observações, registros, entrevistas e depoimentos. Esses questionários tiveram como objetivo ampliar as opiniões, esclarecer e aprofundar questões emergentes durante o desenrolar da pesquisa.

Na verdade, à medida que as questões foram sendo respondidas pelos supervisores, percebeu-se que os diretores e coordenadores eram sempre citados em função de seus desempenhos. Por esse motivo considerou-se importante verificar as opiniões desses profissionais sobre a ação supervisora no interior de suas escolas e, portanto, optou-se pela aplicação do questionário a esses profissionais também.

As questões lançadas aos supervisores foram:

- 1- *Como é especificamente distribuído o trabalho do supervisor de ensino?;*
- 2- *Além dos locais já citados há contatos do supervisor com as estruturas hierárquicas superiores?;*
- 3- *Atualmente, nas UEs, quais são os envolvimento do supervisor nas áreas administrativas e nas áreas pedagógicas? O que lhe toma mais tempo?;*
- 4- *Como são organizados os cursos de capacitação oferecidos aos professores, diretores e coordenadores? Qual é o papel do supervisor neles?;*
- 5- *Sabe-se que as políticas educacionais determinam e os projetos são elaborados e de maneira geral imposto à toda a rede de ensino. Qual é ou deverá ser o papel do supervisor nesse caso? É possível ele flexionar essa imposição, tornando-a mais aceitável pelos educadores?*
- 6- *Ainda a palavra supervisão retrata uma super-visão que o supervisor deve ter da rede de escolas e de seu bom ou mau funcionamento. Como fica, então, o seu*

- papel quando, nas escolas, são feitas denúncias e são detectadas falhas graves em sua organização?*
- 7- *Se o supervisor não quer mais se visto como um desempenhador de tarefas ou cumpridor de determinações, o que deve fazer para mudar essa imagem?*
- 8- *No âmbito de Diretoria de Ensino, quais são as funções que dizem respeito ao supervisor?*
- 9- *Como você vê as relações supervisor/direção e supervisor/professor nas UEs? Já foi conseguida uma aproximação menos formal e mais benéfica para se atingir um fim comum ensino-aprendizagem – ou ainda são atividades meio que parecem ter perdido o rumo do fim?*
- 10- *A APASE - Associação Pública dos Supervisores de Ensino – emitiu um documento em 1991 sobre a reconstrução do Sistema de Ensino, relatando várias tarefas afetas à supervisão...Você tem conhecimento dele? Acha que o mesmo transcreve fielmente, quais devem ser as funções desse profissional?*
- 11- *A semelhança do professor, o supervisor deve ser capacitado continuamente? Como deve ser essa capacitação?*
- 12- *Dada a posição hierárquica ocupada pelo supervisor, qual é, ao seu ver, sua melhor contribuição para a melhoria do processo ensino-aprendizagem que acontece nas escolas?*
- 13- *Como vê, atualmente, a atuação do supervisor na flexibilização dos currículos, na elaboração do Projeto Pedagógico e no Projeto de Recuperação Paralela em que as escolas vêm se empenhando?*
- 14- *Finalmente, você acredita existir um espaço para a atuação supervisora ressignificada no interior das escolas, dentro do atual contexto sócio-político? Qual é ele?*

As perguntas feitas aos diretores e coordenadores foram:

- 1- *Há quanto tempo exerce sua profissão? Considera sua gestão aberta, democrática?*
- 2- *Como vê o papel do supervisor em sua UE? Há um relacionamento com todos os profissionais ou é estritamente burocrático?*
- 3- *Há uma contribuição da direção (ou coordenação) no trabalho do supervisor e vice-versa?*
- 4- *Nota-se em sua UE um engajamento do supervisor em, de fato, agir para atender às necessidades da escola?*
- 5- *Como é elaborado o Projeto Pedagógico em sua escola? Quem participa dele?*
- 6- *Dada a autonomia que cada UE tem para a construção e organização de seu currículo, como diretor (ou coordenador) vê possibilidades de inovações que revertam para uma melhor qualidade do ensino? Quais seriam suas sugestões?*

D3- TRANSCRIÇÃO DAS RESPOSTAS

Após escolha, apenas algumas das muitas respostas dadas foram transcritas, cuidando para não registrar aquelas que se assemelhavam muito ou que, pelo conteúdo percebido, já haviam sido motivo de destaque anterior nessa tese.

Transcrevo algumas das respostas dadas pelos supervisores, colocando no início delas, os números que correspondem ao número das perguntas feitas.

Assim foi feito:

Na questão 1, onde se perguntou – *Como é especificamente distribuído o trabalho do Supervisor de Ensino?* – foram destacadas algumas respostas significativas:

(...) atuamos no contexto de uma organização complexa, burocrática, organizada de forma piramidal, com uma articulação vertical que concentra as decisões na Secretaria Estadual, embora muitos nos achem com poder de decisão.

(...) trabalhamos com uma estrutura administrativa que, ainda hoje, traz as marcas de uma organização que em um determinado momento histórico tinha objetivos bem definidos – supervisionar – de acordo com o contexto autoritário que lhe servia de fundo (ditadura militar).

(...) como não temos uma política de ação explícita, nossas tarefas estão um pouco desconexas, já que ora somos solicitados a implantar e dar continuidade às ações e projetos iniciados por outros, ora somos marginalizados totalmente de decisões.

(...) nós supervisores de ensino, trabalhamos em nível de Diretoria de Ensino, formando um grupo que assessora o dirigente de ensino e temos algumas escolas sob nossa supervisão. Essas escolas são agrupadas em setores que são distribuídos a cada supervisor.

(...) além das escolas, sob nossa orientação, na Diretoria de Ensino há o compromisso com o dirigente e com diretores e coordenadores.

A questão 2, onde se pergunta – *Além dos locais já citados há contatos do supervisor com as estruturas hierárquicas superiores?* – houve, nas respostas, uma referência recorrente à hierarquia do Sistema com relação ao cumprimento de normas e deliberações:

(...) somos convocados, as vezes, convidados para participar de reuniões na Divisão Regional (DR) ou na Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) e, algumas vezes à FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação, geralmente de acordo com a área de atuação que nos foi atribuída: Educação Especial, Fundamental, 2.º grau etc.

(...) o contato com a hierarquia superior se limita à informação e estratégias para a implantação de novas políticas educacionais, nunca para opinarmos ou mesmo ouvir o que acontece no dia a dia de nossas UEs.

(...) muitas vezes somos chamados a SE – Secretaria da Educação para comemorarmos projetos realizados, desempenhos satisfatórios de escolas, metas alcançadas.

Nas respostas à questão 3, ficou enfatizada bem a dicotomia existentes na ação educativa, quando se perguntou – *Atualmente nas UEs, quais são os envolvimento do supervisor nas áreas administrativas e pedagógicas? O que lhe toma mais tempo?*

(...) na parte administrativa cuidamos da análise dos relatórios parciais e finais com as estatísticas de aprovação e retenção, acompanhamento e avaliação das ações curriculares extraclasse. Na parte pedagógica, especificamente, participamos de alguns HTPCs – Hora de Trabalho Pedagógico Comum – analisamos algumas estratégias didáticas e, as vezes quando dá tempo, analisamos resultados da aprendizagem dos alunos.

(...) a parte administrativa não é separada da pedagógica. Para que aconteça a aprendizagem deve haver uma administração eficiente. Nós supervisores devemos estar atentos para assessorar tanto na diretoria e secretaria como também na sala de aula, junto do aluno. Devo reconhecer que isso raramente acontece.

(...) tendo em vista os inúmeros afazeres que recaem sobre nós supervisores, normalmente nos atemos aos aspectos administrativos e deixamos o pedagógico a cargo dos coordenadores e professores.

(...) costumo aparecer à porta das classes, verificar procedimentos docentes e discentes; as vezes assisto aulas, converso com os professores a respeito de suas dificuldades. Normalmente, essa ação não tem continuidade, é esporádica e não sei se alcança algum objetivo concreto.

(...) penso que não devemos tomar posição sobre a importância de um aspecto em detrimento do outro, mas procuro encontrar nos dois as articulações e dependências recíprocas.

(...) o supervisor deve procurar suas funções no processo ensino-aprendizagem (pedagógico) e deve, ao mesmo tempo, assessorar o administrativo para que um dê sustentação ao outro.

Os cursos de capacitação, de maneira geral, foram alvos da questão 4 – *Como são organizados os cursos de capacitação, oferecidos aos diretores, coordenadores e professores? Qual é o papel dos supervisores neles?*

(...) quando são organizados cursos, encontros, treinamentos em âmbito de DE (Diretoria de Ensino), somos escalados e cada supervisor fica com uma tarefa determinada, para que esses tenham resultados satisfatórios. Esses cursos estão dentro das propostas da SE (Secretaria da Educação) e visam um aprimoramento na formação dos docentes, diretores e coordenadores.

(...) nessas ocasiões nos encarregamos de preparar as palestras com subsídios enviados pela SE. São: filmes, projeções on-line, etc. Cuidamos também dos atestados de frequência, dos e-mails para as escolas, convocando os professores, dos trâmites para o pagamento de transporte ou diárias.

(...) geralmente as capacitações visam a implantação de projetos educacionais novos e nós, supervisores, somos envolvidos e responsabilizados por sua boa realização. Somos e fazemos também os participantes, agentes multiplicadores desses projetos junto às UEs.

(...) nunca os cursos de capacitação partem das dificuldades detectadas nas próprias UEs; sempre atendem aos objetivos e às implantações de projetos da Secretaria de Educação-SE.

O trabalho com projetos é contemplado na questão 5, quando se perguntou – *Sabe-se que as políticas educacionais determinam e os projetos são elaborados e de maneira geral imposto à toda rede de ensino. Qual é ou, deverá ser o papel do supervisor nesse caso? É possível ele flexionar essa imposição tornando-a mais aceitável pelos educadores?*

(...) o papel do supervisor é de um agente multiplicador e um executor do que foi planejado. Não há como ser diferente já que sempre há bastante pressão para que assim seja.

(...) nós supervisores, procuramos tirar proveito de alguns projetos, extraíndo o que eles têm de positivo e funcional, levando-os a favorecer a formação dos alunos.

(...) há uma quantidade enorme de projetos, cursos, programas, que são “despejados” em nossas costas e dos quais devemos dar conta. Algumas vezes os achamos pertinentes, mas, muitas vezes, percebemos que vêm apenas corroborar políticas e favorecer interesses governamentais. Nossa atitude é de contemporizar junto aos professores para que se possa buscar com eles, alguns benefícios que venham melhorar a educação nas escolas.

Como toda instituição pública, a Escola, em sua organização e funcionalidade, merece uma atenção especial. Razão da pergunta 6 – *Ainda a palavra supervisão retrata uma supervisão que o supervisor deve ter da rede de escolas e de seu bom ou mau funcionamento. Como fica, então, o seu papel quando, nas escolas, são feitas denúncias e são detectadas falhas graves em sua organização? –*

(...) quando isso acontece o dirigente de ensino ou o diretor da Direção Regional de Ensino designa uma comissão de dois ou três supervisores, bem como de outros agentes educacionais para que realizem uma sindicância que leve a resolver o problema detectado.

(...) é designada uma comissão composta por supervisores, dentre outros, já que devemos zelar pelo o funcionamento das escolas.

A crítica à ação supervisora, taxando-a de cumpridora de ordens, coercitiva, controladora e alheia às verdadeiras necessidades da escola, estão nas respostas à pergunta 7 – *Se o supervisor não quer mais ser visto como um desempenhador de tarefas ou cumpridor de determinações, o que deve fazer para mudar sua imagem?*

(...) se interessar mais pelo trabalho do professor em sala de aula, fortalecendo a horizontalidade e a cooperação, com a finalidade de melhorar o ensino.

(...) precisa ter clareza, informação, não perdendo a visão de conjunto, nem o rumo pretendido com seu trabalho.

(...) participar na escola desde o planejamento, procurando detectar necessidade do cotidiano escolar, estando junto ao professor dando sugestões encaminhamentos para a solução dos problemas.

(...) o supervisor nem sempre consegue mudar essa sua imagem, já que fica “perdido” nas muitas tarefas que tem a desempenhar junto à diretoria, secretaria e coordenação da escola, sobrando para o professor muito pouco. Isso faz com que a imagem que o professor tem do supervisor fique deturpada.

Foge à muitos profissionais da educação, as funções exercidas dentro do âmbito de uma Diretoria de Ensino. Assim, a pergunta 8 – *No âmbito de Diretoria de Ensino, quais são as funções que dizem respeito ao superior?*

(...) no âmbito interno participamos da elaboração e desenvolvimento das reuniões com o dirigente. Realizamos também, algumas reuniões de estudo.

(...) como há necessidade de estar atualizado em relação às políticas e diretrizes novas sobre a educação como: decretos, deliberações, pareceres, nós, supervisores fazemos um

rodízio e dois de nós se prontificam a ler, recortar e montar uma pasta para consulta dos demais.

(...) realizamos plantões para atender os que procuram a Diretoria de Ensino para informações e demais esclarecimentos com relação à escola, a sua vida profissional ou a procedimentos necessários diante de resoluções e deliberações que se lhe apresentam.

(...) o conjunto das atribuições do grupo de supervisores, em nível de Diretoria de Ensino, é amplo e complexo; inter-relaciona as diversas redes do sistema estadual de ensino: oficial, particular e municipal.

(...) diante da diversidade e complexidade das atribuições, a “especialização” com relação às tarefas a exercer, parece ganhar corpo. Assim, é sempre melhor repartir as tarefas para se dar conta delas.

(...) freqüentemente separam-se as atribuições pedagógicas das administrativas de acordo com as preferências que cada supervisor tem, levando a uma desarticulação de ações que cabe ao grupo de supervisores de uma DE desenvolver.

“Trabalho em equipe”, “coletivo da escola”, “planejamento conjunto”, são alguns pares de palavras que até se constituem jargões das políticas educacionais atuais. Para saber o que pensam esses profissionais disso, perguntou-se: *Como você vê as relações supervisor/direção e supervisor/professores nas UEs. Já foi conseguida uma aproximação menos formal e mais benéfica para se atingir um fim comum, ou seja, o processo ensino-aprendizagem, ou, ainda são atividades meio que parecem ter perdido o rumo do fim?*

(...) o supervisor deve ser um incentivador, participando com os professores das orientações técnicas, acompanhando e atuando em sua dinamização e desenvolvimento, levando assim a um estímulo para a integração dos docentes.

(...) ao se preocupar com o problema da demanda, repetência, evasão, currículo inadequado, metodologia, o supervisor está pensando em atingir as metas da educação – a formação do aluno.

(...) muitas vezes o supervisor fica preocupado com a implantação de projetos, com ações administrativas como: calendário, formação de classe, atribuição de aula, índices de repetência e aprovação e se esquece propriamente de ações mais diretamente ligada ao aluno.

Como todo órgão representativo de classe, a APASE, também elenca algumas ações próprias. Aferir se há um grau de importância dessa associação para os representantes da classe, foi o porquê da pergunta 10 – *A APASE – Associação Pública dos Supervisores de Ensino – emitiu um documento em 1991 sobre a reconstrução do Sistema de Ensino, relatando várias tarefas afetas à supervisão. Você tem conhecimento dele? Acha que o mesmo transcreve fielmente quais devem ser as funções desse profissional?*

(...) lá estão circunscritas ações básicas com relação ao que cabe ao supervisor. No entanto, as circunstâncias e cada contexto específico é que dão forma a ação do supervisor.

(...) sinceramente, li algumas determinações e acredito que realizamos grande parte delas; no entanto, o ritmo do dia a dia e as características próprias de cada diretoria é que vão determinar grande parte de nossas ações.

(...) acho que lá não se encontram muitas das ações que as atuais políticas educacionais determinam para o supervisor.

Para qualquer função pública, o profissional deve estar capacitado. O próprio contexto social nos incita a isso, quando nos impele para uma educação continuada. Pensando no supervisor, perguntou-se – *A semelhança do professor, o supervisor deve ser capacitado continuamente? Como deve ser essa capacitação?*

(...) acredito que à semelhança do professor, o supervisor, sendo também um educador, deve estar sempre procurando o conhecimento, dadas as mudanças que se processam no dia a dia.

(...) organizando-nos para desenvolver um trabalho coletivo na DE, proporcionando a reflexão sobre a nossa prática de supervisores, explicitando nossos pressupostos e interações, incorporando novas tecnologias em nossa ação.

(...) desenvolvendo um trabalho grupal com diretores, professores, coordenadores na busca de soluções para os problemas do dia a dia da escola.

(...) buscando cursos que nos capacitem mais, buscando com as universidades parcerias que revertam em benefícios para nós, para a escola, para os alunos e docentes.

(...) reivindicando junto à CENP e a SE, cursos que nos atualizem e que nos exercitem diante das novas políticas educacionais, para que nossa ação se torna adequada e eficiente.

(...) devemos nos organizar a partir da DE para interagirmos com as instâncias superiores, levando as demandas e indicando as necessidades de adequação de determinadas medidas, indicando ajustamentos, enfim, participando mais diretamente das decisões que envolvam nossas ações específicas.

A melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem instiga cada profissional a rever sua prática. Por essa razão, na questão 12, perguntou-se – *Dada a posição hierárquica ocupada pelo supervisor, qual é, a seu ver, sua melhor contribuição para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, que acontece nas escolas?*

(...) buscando alternativas para a organização do nosso trabalho incentivando iniciativas, criações no sentido da superação de padrões de convivência social, educacional e profissional.

(...) organizando-nos de forma mais dinâmica, tanto internamente na DE, como na nossa relação com as equipes escolares, no sentido de caminhar para a realização de um trabalho que leve a melhorar a qualidade de ensino.

(...) realizar, na nossa relação com a escola, a hierarquia como serviço-fim (processo ensino-aprendizagem) para a qual constituímos atividade-meio.

(...) lembrar que nosso trabalho enquanto equipe, com o conjunto dos diretores das escolas, com coordenadores e professores está voltado para a transformação da escola e com a formação do cidadão que atuará na sociedade.

(...) transformar interdependentemente a prática administrativa e supervisora que diretores e nós supervisores, desenvolvemos na escola.

(...) fortalecer a horizontalidade, a cooperação, a crítica construtiva, a coresponsabilidade, a disciplina autônoma nas nossas ações diárias.

Parece haver projetos na estrutura organizacional da escola, que demandam um trabalho de pulso feito por todos profissionais. Daí se perguntou aos supervisores, na questão 13 – *Como vê, atualmente, a atuação do supervisor na flexibilização dos currículos, na elaboração do Projeto Pedagógico e no Projeto de Recuperação Paralela em que as escolas vêm se empenhando?*

(...) nós supervisores temos possibilidade de reunir diretores, coordenadores professores de ensinar trabalho e estudos em pequenos grupos, e também, debater no nível macro para melhor atender às necessidades das escolas sob nossa supervisão.

(...) temos trânsito para ajudar, preparar, realizar e avaliar encontros para discussão com o coletivo da escola na busca em atender as demandas da mesma.

(...) se temos claro um horizonte, um compromisso de trabalho, poderemos integrar, criticamente o que nos é imposto numa proposta de trabalho que vise as metas da escola, nos seus diversos projetos.

Os espaços a serem ocupados em uma instituição pública, normalmente são determinados pelo contexto social que requer da escola uma tomada de posição dos seus integrantes. Assim, foi feita a pergunta 14 – *Você acredita existir um espaço para a atuação supervisora ressignificada no interior das escolas, dentro do atual contexto sócio-político? Qual é ele?*

(...) o supervisor é um educador, sempre haverá espaço para ele, desde que atue em conjunto com os demais educadores visando a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

(...) como todo profissional, deve rever suas ações e procurá-la adequar ao atual contexto, mais democrático do que aquele em que houve a criação da supervisão.

(...) há sempre espaço para os que acreditam que em educação se deve trabalhar em conjunto. Todos são necessários e são peças de uma única engrenagem.

(...) em uma escola em mudança há necessidade de, cada profissional, rever suas ações e estar aberto para um trabalho mais coeso que leve a uma melhor formação do educando.

E – INTERPRETAÇÃO GERAL DOS DADOS

Para analisar e interpretar os dados coletados durante a pesquisa, recorri ao emprego da análise de conteúdo que, no dizer de Bardin (1988, p.19): *“é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática (...) do conteúdo manifesto na comunicação.”* Assim feito, foi possível desvelar as questões relacionadas com as ações de supervisores, diretores, coordenadores, ainda não esclarecidas.

Após redigir o ponto de vista de cada profissional, aqui em destaque, cruzei-os buscando as coincidências e divergências, como também as regularidades e singularidades. Desta forma, foram feitas as interpretações e os encaminhamentos para a efetivação da pesquisa nessa etapa. Vejamos:

Ao falar do seu trabalho, o supervisor se revê nele e dá o seu ponto de vista sobre sua função, demonstra suas expectativas e fala sobre o que facilita e o que dificulta seu trabalho. Assim, certos de terem revelado as ações reais de sua função, todos os supervisores assim como os diretores, coordenadores e professores envolvidos na pesquisa, afirmaram que a sustentação para a realização de seus trabalhos resulta das condições pessoais e técnicas de cada um em conjunto com as circunstâncias locais e os relacionamentos criados.

Como condições pessoais, eles se referem à capacidade de adaptação às condições da escola; cooperação para o atingimento das metas previstas no Plano Diretor; atendimento às necessidades da escola; boa convivência com os demais profissionais da escola assim como com os demais integrantes da comunidade escolar e ainda, disponibilidade e boa comunicação.

Já as condições técnicas, segundo alguns, dizem respeito a sua formação acadêmica e se trata do conhecimento que eles, supervisores, têm das questões de ensino e da educação, como também das questões políticas que permeiam as instituições escolares. Faz parte desse conhecimento, a ciência de novas metodologias que, de quando em quando, emergem como sendo as mais eficazes.

Para eles, as metodologias mais adequadas não devem seguir um modismo de ocasião, mas devem ser aquelas construídas a partir do confronto das forças que interagem na escola. Portanto, percebe-se que, para muitos, esse conhecimento técnico é o esforço para manter-se atualizado, é a capacidade de exercer uma liderança compartilhada e o conceito de poder e autoridade que coloca em uso em suas relações com os demais profissionais da escola.

Na pergunta a respeito do objeto de trabalho do supervisor, ficou claro tanto para os supervisores como para os diretores e coordenadores que os objetivos de todos esses profissionais se inter cruzam, apontando para o processo ensino-aprendizagem. A preocupação, portanto, com a atividade-fim da escola, está presente em todas as respostas. No entanto, para alguns, o esforço para que isso aconteça não vai além do questionamento preliminar das situações problemáticas.

Percebeu-se em algumas respostas, que o supervisor não valoriza sua ação, vendo-a muitas vezes, como que casuística, eventual, não sistematizada e assim, de certa forma, descontínua. O planejamento de seu trabalho é praticamente individual, pouco considerando o coletivo da escola. Essa maneira de exercer seu trabalho não obtém, segundo os mesmos, resultados animadores, já que a ação é isolada, não tendo uma ação supervisora em nível de sistema que assessorie a sua própria. Ressaltou-se assim, a importância do acompanhamento, assessoramento e avaliação das ações desencadeadas pelos órgãos superiores refletindo na eficácia de suas próprias ações.

Também, foi considerado consenso a desconexão com os órgãos hierárquicos superiores, ocasionado por uma visão segmentada que o técnico, que exerce sua função em um órgão central tem, e que o leva muitas vezes a não considerar toda a estrutura de modo globalizado, mas sim apenas partes da mesma. Através dessas considerações o supervisor mostra que considera sua posição de certa forma privilegiada, uma vez que lhe é permitido acompanhar a escola e os demais órgãos do sistema, percebendo o reflexo das ações de uns sobre os outros.

Outro ponto detectado na leitura feita das respostas dos participantes é a questão da especificidade da ação supervisora. Pôde-se perceber que dadas as características evidentes do sistema de ensino serem formais, burocráticas e hierárquicas, cabe ao supervisor cuidar das ações administrativas, mas também cuidar das pedagógicas. A intensidade de uma em

detrimento da outra ou a divisão equilibrada de ambas tem a ver com a competência, as circunstâncias e a própria vontade de cada profissional envolvido. Percebeu-se também que entre os supervisores entrevistados que atuam mais na parte administrativa, se enquadram na imagem do profissional paternalista, autoritário e intransigente.

Todos se referiram, no entanto, às ações administrativas que compõem o rol de suas atribuições: verificação do atendimento da demanda por vagas; organização do calendário escolar das classes, dos períodos, das atribuições de aulas; vistos e observações no prontuário dos professores, livros de ponto e diário de frequência de alunos. Também registros diversos são de sua competência como: Conselho de Escola, APM, caixa de custeio, acompanhamento das aplicações dos recursos recebidos pela escola e até o levantamento e conservação das condições gerais do prédio, entre outras atividades.

Em suas respostas entretanto, há uma convergência e ênfase no aspecto pedagógico de sua função. Segundo eles, o trabalho do supervisor nas escolas públicas não pode se restringir às necessidades emergentes, mas é preciso garantir tempo e espaço para o estudo, reflexão, implantações de projetos educacionais, sempre visando uma melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, há unanimidade em dizer que os projetos educativos fazem parte das atribuições pedagógicas da supervisão, comportando em suas ações um acompanhamento da elaboração e execução de algumas ações junto às UEs: Plano Diretor, Plano de Ensino, análise de relatórios parciais e finais do rendimento dos alunos, participação e avaliação dos cursos de capacitação e levantamento de prioridades, como também orientação para resolução de problemas disciplinares.

Nessa mesma questão, segundo os participantes, são muitos os entraves à construção de um trabalho mais compartilhado na ação supervisora. Todos concordam que o supervisor se volta mais para as questões administrativas e pouco às pedagógicas, um pouco pela deficiência técnico-pedagógica de sua formação e tradição e outro tanto, por não conseguir

entre os membros da escola cooperação e trabalho de equipe. Os motivos, alegam eles, são elencados dentre outros como sendo: rotatividade dos membros da equipe escolar, resistência, intransigência e até mesmo aversão à mudanças comportamentais, características estas de profissionais que estão há muito tempo no cargo.

Houve também consenso quando os participantes em suas respostas, mostraram que uma atuação madura, competente e hábil de suas funções, pensando e refletindo sobre suas atuações, leva com certeza à modificação e melhoria de suas práticas. Para eles, o supervisor que se preocupa com as metas da educação será sempre um inovador e nunca um reforçador intransigente de políticas governamentais que não visam a melhoria da qualidade de ensino.

Os dados obtidos na pesquisa, também evidenciam a importância para os entrevistados de organizar o trabalho do supervisor de forma coesa com os demais profissionais da escola, envolvendo todos e tendo assim possibilidade de uma melhoria profissional e, conseqüentemente, da educação.

Reuniões sistemáticas para avaliação, tomada de decisões, planejamento e replanejamento, estudos, orientações técnicas entre supervisores, professores, diretores, coordenadores, bem como estabelecimento de modos de tramitação, foram ações recorrentes e comuns a quase todos entrevistados.

Por sua vez, muitas reclamações detectadas nas falas dos participantes, demonstraram um inter-relacionamento não muito tranquilo e assim, pouco producente. Por várias vezes os professores definiram o supervisor como autoritário quando não demonstra interesse em conhecer o trabalho que os professores realizam em suas salas. Isto, porque, segundo eles, quase sempre os supervisores têm um conhecimento escasso das metodologias de aprendizagem e se atêm mais ao aspecto administrativo e ao aspecto legislativo escolar. Para eles, esse autoritarismo faz com que cobrem planos pedagógicos sem uma análise que permita

discussões e reflexões a respeito deles, controlando desta forma excessivamente o trabalho docente.

No entanto, em nenhum momento, os professores rejeitaram a atuação do supervisor, referindo-se quase sempre a eles como profissionais que têm uma função na escola. Função esta que pode ser sintetizada como um ponto de apoio, orientação e transformação para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Mas, finalizaram alguns, o excesso de burocracia, o atrelamento ao trabalho do diretor e o uso inadequado e excessivo de sua posição hierárquica, atrapalham a relação do supervisor com o contingente da escola.

Quanto aos diretores entrevistados, parecem perceber a necessidade de mudanças na atitude atual do supervisor, tornando seu papel mais desburocratizado e mais próximo ao professor em sala de aula. No entanto, os próprios diretores se confundem e se contradizem quando relatam que ao surgir problemas relacionados à vida escolar de qualquer aluno, a direção não tem a quem recorrer senão aos supervisores. Percebe-se assim que eles têm conhecimento do que deve ser a ação do supervisor, mas requisitam, quase sempre, esse profissional para resolver problemas estruturais da escola.

Os coordenadores entrevistados também afirmaram que o supervisor necessita modificar sua atitude profissional, no sentido de redefinir suas ações na escola. Assim, reavaliar sua atuação quanto à função didática da escola, desvinculando-se em parte dos aspectos administrativos e burocráticos e dando um apoio maior a ele, coordenador, e ao professor de classe; mudando, desta forma, o relacionamento com os mesmos. O supervisor exerceria, portanto, menos controle sobre os planos de ensino dos professores, dando-lhes um pouco de autonomia e superando muitos preconceitos que tem a respeito das metodologias usadas pelos professores.

Por sua vez, muitos dos supervisores entrevistados reconhecem que há escolas em que os supervisores e os professores conseguem trabalhar juntos num processo de interação e isto

é gerado, muitas vezes, pelo comportamento dos diretores que aceitam e apóiam esse trabalho conjunto. Mas, quando não há essa retaguarda, o relacionamento é mais complexo e nem sempre satisfatório.

Outros supervisores apontam mais enfaticamente o estilo de liderança exercido pelos diretores, cujo princípio é o poder e a autoridade. Na verdade, segundo eles, mostram um autoritarismo baseado na suposição de poder vinculado ao cargo que ocupam. Esta postura é, para eles, contraproducente, refletindo bastante na ação supervisora, uma vez que a escola não é disponibilizada de maneira eficaz para que o supervisor possa trabalhar em equipe com os demais profissionais.

No que diz respeito especificamente ao trabalho do professor, alguns supervisores demonstraram entender os mesmos, tanto quanto suas necessidades com relação à colaboração de todos os profissionais da escola para o seu trabalho em sala de aula. Chegam a reconhecê-los como dinâmicos, comprometidos com a tarefa de ensinar e educar – metas estas apontadas no Projeto Pedagógico da Escola – embora apontem também atitudes contrastantes de alguns que se acomodam e não se comprometem com um trabalho coletivo e integrado.

Muitos dos supervisores participantes consideraram extremamente negativa essa atitude de acomodação acima citada, e dizem ser essa proveniente de interesses próprios, resistência à mudança e falta de estímulo em querer sempre se aperfeiçoar. Para eles, esses professores não têm mais como foco do seu trabalho o ensinar e o aprender, mas sim um cumprimento de obrigação – dar aula. Segundo os supervisores, esse tipo de professor rejeita e critica o trabalho da supervisão na escola e, de certa forma, contamina os outros professores que ainda acreditam nela e se preocupam em ensinar e aprender.

Além dos pontos levantados na análise das entrevistas, aconteceram ao longo da pesquisa, a observação, acompanhamento e assessoramento às atividades do supervisor

realizadas na Diretoria de Ensino como: plantões, reuniões com a Dirigente de Ensino bem como visitas às UEs, tanto nas secretarias como nas diretorias, analisando e discutindo a elaboração do Plano Diretor e do Projeto Pedagógico, dimensionalizando e priorizando metas a serem alcançadas nas diferentes áreas da escola; participando dos HTPs com professores e diretores, analisando relatórios parciais e finais com resultados de aprendizagem dos alunos e avaliando problemas disciplinares. Algumas ações supervisoras foram protocoladas nesse estudo, como: Na UE, quanto ao Plano Diretor, a ação supervisora se restringiu a deferir ou indeferir, quando se tratava de abertura de classes, e número de matrículas. Também a orientação de algumas ações administrativas aconteceram junto à direção, coordenação e secretarias.

Quanto ao Projeto Pedagógico, a ação supervisora girou em torno de ações e projetos que deviam ser incrementados para o atendimento às Políticas Educacionais, como o projeto sobre drogas, sexualidade e inclusão. Houve poucos registros de preocupações, por parte dos supervisores, com as ações de sala de aula como: tipo de metodologia ou tipo de avaliação.

A participação nos HTPCs – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo – não se constituiu uma conduta rotineira. Apenas uma vez, foi observado um dos supervisores analisados, estando em uma escola sob sua supervisão, participar da Reunião, se interessando de toda a pauta da mesma.

A ata de visita era assinada após a passagem do supervisor pela secretaria e diretoria e apenas uma vez foi feito o registro do supervisor passando pelas salas de aulas e em uma dessas parou para conversar com o professor. A conversa girou em perguntas superficiais que não mostraram preocupação com a metodologia e a conduta do professor, mas sim com a disciplina dos alunos (era uma classe barulhenta). Portanto, essa conversa não aferiu nenhum procedimento docente específico.

Quanto às Reuniões de Conselho, não têm comumente, a presença do supervisor; só, quando requisitado. Nesse caso, observei o desfecho de uma dessas reuniões, quando um supervisor analisado, fazendo parte da mesma, deliberou pela expulsão de um aluno a quem tinha sido dadas todas as “chances”, segundo ele próprio argumentou.

Com relação aos plantões dados pelo supervisor nas DE – Diretorias de Ensino, já se pode dizer que foram bastante eficientes, uma vez que, quando procurados por docentes, diretores, coordenadores, sabiam dar as informações que quase sempre giravam em torno de datas, procedimentos, inscrições e progressões funcionais, que os referidos profissionais faziam a eles.

O rol das atividades observadas, sendo algumas protocoladas, como foi visto, complementaram, dando consistência à análise dos dados obtidos nas questões e entrevistas feitas aos profissionais. Com esse acervo, pôde-se passar às considerações finais da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa de ressignificar a função supervisora, constituiu um exercício de sair do nexo comum que vê a ação desse profissional em razão do significado do seu nome: supervisionar. Ao mesmo tempo, significou embrenhar-se num emaranhado de interpretações possibilitadas pelas longas conversas, observações sistemáticas e anotações de falas formais e informais que aconteceram no desenrolar da pesquisa. Nessa procura de desmistificar a atuação dos supervisores, desmistificou-se algumas posições ambíguas, dúvidas e incertezas que constituíam partes do universo conceitual tanto da pesquisadora como das pessoas que participaram da pesquisa.

Assim, diante de posições muitas vezes controvertidas, foi se fazendo um exercício de reflexão que acabou se impondo por meio de certezas e incertezas e onde, equilibrando e desequilibrando algumas posições formadas dos integrantes, desembocou-se em uma revisão de pontos de vista, no que tange à supervisão, até então tidos como absolutos, verdadeiros.

Durante todo o trajeto do trabalho, percebeu-se que a reflexão gerada pela oportunidade de comunicação entre os participantes, tomava como base as ações exercidas pela supervisão em áreas ditas administrativas (burocráticas) ou em áreas ditas pedagógicas (junto ao docente).

O reconhecimento desses dois pólos de ações supervisoras está nitidamente impregnado nas falas dos participantes; isto porque, diante de tantas perguntas apresentadas a eles, não houve muitas diversidades de respostas e de percepções relatadas. As respostas se concentraram no pólo gerador das ações burocráticas que dão sustentação ao sistema e, alguns se referiram como alternativa promissora, a ação pedagógica imbricada na organização da

escola, constituindo-se como o trabalho junto ao professor, na constituição Projeto Pedagógico da Escola.

Assim, foi surgindo o perfil do supervisor que avalia currículo, atenta para a legislação do ensino, cuida da administração sem esquecer, contudo, da necessidade de assessorar, acompanhar, orientar e avaliar o trabalho do professor junto ao aluno. Colocado dessa forma, o propósito de se rever o papel da supervisão parece ter sua necessidade na perda de identidade desse profissional que teve sua origem na teoria de uma escola tecnicista, cujas bases estão fincadas no modelo de organização empresarial. Nela, o supervisor abandona sua origem didático pedagógica – já que primeiramente é um educador – e se apega a conceitos advindos das teorias empresariais como: liderança, controle e decisão; características essas, de um sistema hierárquico de educação.

Com isso, a ressignificação de sua função tem necessariamente que passar por um equilíbrio entre esses dois pólos de ação detectados. O desafio de integrar as ações administrativas e pedagógicas parece ser uma tarefa que pode dar consistência ao trabalho do supervisor, já que na operacionalização dessas metas, o seu trabalho estará contemplando horizontes mais amplos que convergirão para os objetivos sociais da educação – a formação do aluno cidadão. A contribuição de sua ação para o atingimento desse objetivo maior é possibilitada pela função de assessoria direta junto ao coletivo de profissionais da escola, na elaboração do Projeto Pedagógico, contemplando todas as ações, tanto administrativas quanto pedagógicas.

Assim fazendo, o supervisor garante um equilíbrio em suas ações na escola, não priorizando apenas o administrativo (cumprimento da legislação), mas alçando vôo para a superação gradual da dicotomia entre o administrativo e o pedagógico, motivo de tantos recalques nas falas e ações observadas, durante a pesquisa.

Acredita-se que o trabalho do supervisor, junto à equipe escolar, ligando as atividades administrativas às pedagógicas, trará conseqüências que extrapolam o nível de UE e atingirá setores como a própria Diretoria de Ensino que poderá colher resultados promissores e estatísticas favoráveis, quanto ao rendimento dos alunos. Resultados esses, que pleiteiam ferozmente, mas muitas vezes inadequadamente, quando apenas exigem “números” das escolas (aprovação).

Esse trabalho participativo apresenta-se como um instrumento possível de mudança da escola e na propugnação de um novo papel para a supervisão, já que praticamente junto ao papel desse profissional se reconstituem os papéis dos demais agentes escolares. Isto porque supervisores, diretores, coordenadores, professores passariam a constituir-se membros de uma equipe, que proporia metas e estratégias de ação. Surge desta forma, a possibilidade de uma comunicação aberta e franca entre os diferentes segmentos da UE.

Na verdade, a comunicação é um princípio que deve estar claro a todos os educadores, fundamentando o direito à informação. Talvez, pelo fato de muitas vezes ser esquecido esse princípio, aconteça tantas divisões incidindo tão desfavoravelmente no relacionamento entre supervisores e todo o contingente escolar.

Os estudiosos contemporâneos conceituam de maneira clara o papel do líder; não é o que vai a frente, mas o que caminha junto; não é o que exige que os outros façam o que ele pensa, mas o que leva os outros a terem mais discernimento e capacidade de ação. Esse é o caminho para a ressignificação do papel do supervisor. Se não é um caminho, é um atalho com certeza, pois se constata que quanto maior o número de tarefas de trabalho os membros tenham em equipe, maior é a dependência entre eles; maior é a responsabilidade; maior é o sentimento de solidariedade que envolve o grupo e maior também são as possibilidades que o trabalho tenha êxito.

Aposta-se assim, que o costume de compartilhar experiências e informações possa tornar o trabalho do supervisor menos verticalizado. Na medida que socializa e compartilha seus serviços, produz em todos os membros da equipe um auto-controle que, se não eliminar, pelo menos minimizará gradualmente os controles externos, frutos de um sistema hierarquicamente constituído como se mostra o Sistema Educacional.

Essa minimização do controle externo, nada mais é que a tão desejada autonomia da escola e que muitos erradamente, acreditam ter vindo outorgada. Na verdade, a Autonomia é fruto de uma conquista que exige envolvimento recíproco nos trabalhos dos profissionais da escola, e que se consolida com a eliminação do controle externo quase que de maneira total. Com a mudança do perfil do supervisor, chegando mais perto da equipe escolar, há a possibilidade de produzir resultados que, anos e anos de inspeção, controle, austeridade, não conseguiram.

O supervisor, lidando com a função da escola, concomitantemente com as estruturas organizacionais no nível do macro-sistema, pode contribuir de maneira específica com as finalidades da educação, que é a formação do cidadão responsável e integrado à sociedade. Isto porque, em seu trabalho, age simultaneamente junto à unidade escolar e junto aos órgãos da administração. Essa experiência lhe possibilita uma visão do que seja Sistema de Ensino, Administração do Ensino e instituições do Estado, percebendo até as intenções de determinadas Políticas Educacionais e os entraves estruturais para sua implementação.

Creio também ser uma tarefa onde o supervisor possa contribuir sobremaneira, aquela em que, atuando em nível de Sistema de Ensino, participe da elaboração e flexibilização do currículo, definindo de maneira mais coerente o que é básico e comum do que é diversificado, bem como o que é relevante do que não é no nível de UE. É nessa tarefa que começa a ser definida a autonomia da Escola e que sobressai o respeito à sua diversidade. A área do currículo é, desta forma, um dos campos para a ressignificação do papel do supervisor,

direcionando-o mais para o processo educativo. Assim, uma constante redefinição da grade curricular sempre que houver necessidade, numa ação conjunta com o coletivo da escola, parece ser uma proposta possível de ser anexada ao trabalho desse profissional.

Sua ação assim passa a não se caracterizar mais como idealista ou ideológica, mas se torna uma ação político-pedagógica, uma vez que não está mais restrita a métodos e técnicas, nem à cultura apenas, mas às necessidades do educando. Essa é uma tentativa de contrapor a supervisão ao modelo técnico-especialista que sempre a caracterizou.

Ressalta-se aos olhos, portanto, que o objeto específico da supervisão é o processo ensino-aprendizagem. A abrangência desse processo inclui: currículo, programa, planejamento, avaliação, métodos e recuperação, sobre os quais vão se inserir procedimentos de coordenação e de orientação próprios do supervisor.

Ainda, com referência à essa área do currículo e tendo em vista os Parâmetros legais curriculares do Ensino Fundamental e Médio que se encontram na Resolução n.º2/98 do Conselho Nacional de Educação (CNE), observam-se neles temas contextualizados e interdisciplinares que constituem essa nova proposta curricular.

A ação supervisora torna-se particularmente relevante com relação a essa proposta, uma vez que estes temas devem ser integralizados – estudo e ação – por estarem concentrados na cidadania e desta forma, suscitam uma análise de valores que passam a se constituir em uma axiologia do currículo. É coordenando atividades de estudo e de integração do currículo que a supervisão poderá, com clareza, priorizar os valores inerentes a cada tema. Esse procedimento mostra um dos aspectos da dimensão política que deve caracterizar seu trabalho, marcando seu posicionamento para o atingimento das metas educacionais.

Também, os programas de cada disciplina que coletivamente os professores organizam, devem contar com a orientação do supervisor. Este, além do incentivo, deve oportunizar momentos para que os professores da UE, junto com os coordenadores possam

elaborar os projetos e programas, num tratamento interdisciplinar e contextualizado. Essa ajuda se estende até a escolha dos livros didáticos, uma vez que implica em escolher conhecimentos e valores imbricados no conhecimento que esses livros trazem. A orientação supervisora nesse caso, vai incidir sobre as decisões coletivas dos professores, produzindo uma evolução na escolha do que é importante e deixando de lado conceitos superados e temas irrelevantes. Configura-se pois, essa área do programa, um novo desafio para a função do supervisor.

Nessa caminhada de ressignificação do seu papel, o trabalho do supervisor dará uma nova conotação ao Planejamento de Ensino – Projeto Pedagógico - já que deverá ser uma construção coletiva, flexível, refletida continuamente e nunca “arquivada”. Na verdade, reflexão-ação-reflexão devem ser referências para o processo de orientação e coordenação supervisora. Isso tudo com certeza, levará a um Projeto-Pedagógico que contemplará a cada momento as metas a serem alcançadas, o caminho a ser seguido, num projetar contínuo.

Caminha-se assim, para a concepção de uma ação supervisora mais abrangente, sem deixar no entanto, de ser específica. A abrangência se concentra em todas as articulações possíveis de se prever na ação supervisora, contemplando ações comuns possíveis entre os profissionais da UE. Já a ação específica passa a ser uma conscientização da parte desse profissional, recuperando sua nova identidade onde conhecimento, formação e prática se mesclam num projeto comum a todos os profissionais da educação. Assim, a inevitabilidade da divisão interna do trabalho escolar deixará de ser uma barreira intransponível, se levada por uma eficaz ação supervisora que integra, congrega e reúne.

Essas ações têm todas as chances de darem certo no nível de micro-sistema das UEs e, extravasando para o macro-sistema, com certeza, aumenta-se a possibilidade de melhorar a qualidade da educação, uma vez que a identificação dos profissionais com o seu trabalho reverterá no alcance das metas da Educação, identificação esta, de sua posição, de seu espaço

e de seu objeto de trabalho. Na verdade, essa nova visão se constitui na ressignificação de sua ação, gerada por questionamento, reflexão, redefinição e impulsionando assim, condições gerais de contribuição para o desenvolvimento e o crescimento da totalidade do Sistema de Ensino.

É agora, quando há urgência de mudança, nas instituições e em que a sociedade se recria continuamente, que se deve cuidar para uma ressignificação dos papéis sociais. Se o supervisor não se dedicar a isso, será envolvido por um marasmo retratado nas falas dos conformistas que dizem não ter nada a ser feito. Culpar um sistema é culpar seus elementos...Não por acaso, o supervisor, parte desse sistema, não precisa recorrer a um ativismo exagerado que não reverta em ações concretas, mas deve estar aberto à mudanças que se fazem necessárias a todo momento, procurando adequar o seu papel em uma ressignificação constante. Isto porque, a durabilidade de conceitos e a estabilização de funções, parecem muito questionáveis no atual contexto social. Nesse contexto, a tecnologia avançando continuamente traz uma desconfortável procura de novas teorias e estratégias na área da educação. Como explicita Medina (2002, p.39):

O supervisor que tiver como ponto de partida e de chegada o pensamento de que a escola, como instituição social precisa ser pensada dialeticamente, cria um espaço novo e diferente daquele que historicamente foi ocupado e que se caracterizou pelo controle e também por ser um refúgio burocrático.

Assim sendo, a ação supervisora desponta como uma possibilidade de mudanças notáveis no processo ensino-aprendizagem e que poderá levar à repercussões na estrutura organizacional da escola. Considerando as características próprias dos profissionais da escola, o supervisor poderá desenvolver com eles, formas possíveis de encaminhar tanto a parte pedagógica como a administrativa da instituição. Desta forma, abdica de exercer poder e controle sobre o trabalho de cada um, e passa a ter uma posição questionadora, assumindo com todos uma atitude em que os leve a indagar, comparar, responder, opinar, duvidar e

questionar. Nessa problematização, está implícita a contradição, tornando esta, o ponto de apoio e renovação do próprio trabalho supervisor, vindo determinada pelas próprias demandas advindas do contexto escolar em que esse profissional atua. Nessa contradição, recheada de desafios e ponto de vistas desencontrados, a dialética será uma grande arma e seu uso será necessário sempre.

Percebe-se, assim, nesse ponto da trajetória feita pela pesquisa, que educar – na complexidade de nosso século – implica colocar a educação a serviço de novas finalidades que atendam efetivamente às essas complexidades, contradições e proposições, apresentadas a cada dia, para o educador.

Nesse contexto hodierno, os supervisores como todos os educadores, devem firmar compromissos que muitas vezes ultrapassam as especificidades do espaço escolar. Compromissos esses que se traduzem em um acompanhamento e estudo de todas as relações que se estabelecem entre as tomadas de decisões, as determinações sociais e as políticas que as gestam, acompanhadas também de suas possíveis conseqüências. Compromisso também, de subsidiar a administração da educação de maneira holística, enquanto um apoio à prática que se desenvolve na escola e que deve ter como características a participação direta e a construção coletiva.

Os compromissos, assim sendo, deixam de ter uma conotação de obrigatoriedade e passam a serem assumidos com lucidez. Se o compromisso se firma com a sociedade, é no âmago das questões sociais que a supervisão vai extrair as razões para cumpri-los na direção necessária. Assim, passa a ação supervisora da condição de executora de políticas de planejamento e articuladora de conteúdos e propostas apenas, para, em nível de macro sistema, contribuir para que haja condições de garantia de novos espaços políticos, de ampliação do espaço público, de novas identidades e novos sujeitos que, coletivamente,

baseados em princípios como: direito à diversidade, à individualidade, inclusão e autonomia, possam traçar um novo paradigma esperado para a Educação.

Nesse traçado, fruto da vitalidade de uma nova concepção cada vez menos resignada e mais atenta às práticas educacionais do cotidiano, se firma o compromisso que o supervisor deve assumir, ressignificando seu papel. Papel este que, revestido de nova roupagem, acena para todos como promissor e alavancador no alcance de melhorar a qualidade da educação em nossas escolas. Nessa certeza, empresto de Brandão (1998, p.75), as palavras que soam como ressignificação: “[...] *de repente, que o supervisor faça a supervisão crítica do seu exercício rotineiro de educar, supervisionando; que descubra tudo o que existe de seu e de alheio; de assumido e de imposto e saiba olhar um lado e o outro da educação, escolhendo o seu e lutando por ele*”.

Acredito que, assim fazendo, com certeza sua função estará ressignificada. Parafraseando Guimarães Rosa:

“[...] de repente, supervisor é aquele que se faz no dia-a-dia”.

REFERÊNCIAS

- ABU-MERHY, Nair Fortes. *Supervisão do ensino médio*. São Paulo, Melhoramento, 1967.
- ALBUQUERQUE, H.M.P. “Contextualizando a ação supervisora”. In: Série – Idéias, n.º24. F- D E. São Paulo, 1994.
- ALONSO, M. *A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor*. In: FERREIRA, N. S. C. (org). São Paulo, Cortez, 2003.
- ALVES, Nilda (org). *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARROYO, M. ; DINIZ, M.L. ; GARCIA, D. F. et al. *Subsídios para a “práxis educativa da supervisão educacional*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BALZAN, Newton César. *Perfil do supervisor necessário*. Cadernos CEDES, São Paulo, v.7, junho, 1982.
- BARBIER, René. *Pesquisa – Ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- BERGER, Manfredo. *Educação e dependência*. São Paulo: Di fel, 1980.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.); CHAUI, Marilena, FREIRE, Paulo et al. *O Educador: vida e morte*. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- BRASIL. *Lei 5692 de 11 de agosto de 1971, Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º Graus e dá outras providências*. Brasília, Ministério de Educação e Cultura – CFE, 1971.
- _____. *Lei n.º 9394 de 1996, Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º Graus e dá outras providências*. Brasília, Ministério de Educação e Cultura – CFE, 1996.
- _____. *Relatório do Programa Americano – Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar – 1956/1964*. Belo Horizonte, Centro de Artes Gráficas do PABAE, nov. 1964.
- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro, Zahar, 1987.

- CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre, Artmed Editora, 2001.
- CHAUI, Marilena. *Cultura e democracia – discurso competente e outros fatos*. São Paulo: Moderna, 1980.
- COOMONTEAU. *Condições Socioestruturais da Escola*. In: FERREIRA, N. S. C. (org). São Paulo, Cortez, 2003.
- CUNHA, M. “*Reflexões sobre a educação de professores como prática da supervisão pedagógica*”. In: Revista Educação e Sociedade, CEDES, São Paulo, Cortez, Dezembro 1986.
- CURY, CR. J. *Educação e Contradição*. São Paulo, Cortez/Autores Associados 1985.
- DIÁRIO OFICIAL. MEC/INEP. *Acordo firmado em 22/06/1956 entre MEC, governo de Minas Gerais e US Brazilian Assistance to Elementary Education*. Rio de Janeiro, 6/5/1957.
- ENGUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FELDFEBER, M. ; THISTED, S. “*Definição de políticas de formação docente num contexto de crise: continuidades e rupturas*”. *Cadernos de Pesquisa n.º 103*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1998.
- FERNANDES, M. M. “*A Opção da Supervisão diante da ambivalência*” in RANGEL, M. e SILVA JÚNIOR, C.A. *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas. São Paulo: Papirus, 1997.
- FRANCO, M. S. *O trabalho solidário na supervisão de ensino*. In: Série Idéias n.º 16. São Paulo, FDE, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- _____ *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1984.
- FOULQUIÉ, P. *Dictionnaire de la langue pedagogique*. Paris: PUF, 1971.
- GARCIA, D. F. *A construção da ação supervisora em Minas Gerais*. Dissertação de Mestrado: Belo Horizonte – UFMG, 1988.
- HARGREAVES, A. *Profesorado, cultura y post modernidad*. Madri: Morata, 1995.
- HUET, Aparecida Barco Soler. *O exercício do poder na educação – a Secretaria de Estado da Educação – 1975-82*. Tese (Mestrado) PUC – São Paulo, 1991 (mimeo).
- JUNIOR. *Nove Olhares sobre a educação*. Campinas-SP, Papirus, 1997.

- KOSIK, Karael. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LENHARD, Rudolf. *Fundamentos de supervisão escolar*. São Paulo: Pioneira, 1973.
- LUCENA, Célia RT et all. *A dimensão educativa do supervisor educacional*. In: Revista Municipal, n.º 4, São Paulo, Cortez, maio 1989.
- MANACORDA, Mário A. *Marx y la pedagogia moderna*. Barcelona: Okos Iam, 1969.
- MEC/CFE, *Parecer n.º 252, Reformula os cursos de Pedagogia*. Comissão Central de Revisão dos Currículos, Brasília, 1969.
- MEDINA, Antonia Silva. *Supervisão Escolar da ação exercida à ação repensada*. Porto Alegre AGE/RS, 2002.
- MELLO, G. N. *Cidadania e Competividade desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo, Cortez 1993.
- _____. *Educação Escolar e Classes Populares*. In: ALVES, N. (coord) São Paulo: Cortez, 2003.
- MURAMOTO, Helenice M. S. *Alternativas para a Organização do trabalho de Supervisão in Série*. Idéias, n.º 16, São Paulo, FDE, 1993.
- NERICI, Imédio G. *Introdução à supervisão escolar*. São Paulo: Atlas, 1973.
- NOGUEIRA, G. *Supervisão Educacional: A questão política*. São Paulo, Loyola, 2000.
- PAIVA, E.V.; PAIXÃO, L. P. “O PABAE e a Supervisão Escolar” In: RANGEL, M. ; SILVA JÚNIOR, C. A. *Nove olhares sobre a supervisão*. Campinas, São Paulo: Papireis, 1997.
- PAIVA, M.G. *Uma experiência pedagógica*. I Centro de Pesquisa. II Pabae, Belo Horizonte, 1979.
- PERES, Janice Pinto. *Administração e supervisão em educação*. São Paulo: Atlas, 1977.
- PORTO, A. *Manual de Supervisão educacional para o ensino superior uma abordagem sistêmica*. Porto Alegre, Sagra, 1979.
- RANGEL, Mary. “Considerações sobre o papel do supervisor como especialista em educação”. In: RANGEL, A. ; SILVA.
- ROSA, M. J. *Relações de poder no trabalho de supervisão in Educação e Sociedade*. n.º 46 FE/UNICAMP, dezembro, 2000.
- ROSSI, Wagner G. *Pedagogia do trabalho – Caminhos da educação socialista*. São Paulo: Moraes, 1981.
- SÃO PAULO. Secretaria do Estado – SE. *Decreto Estadual n.º 5586*. São Paulo, 1975.

- _____. Secretaria do Estado – SE. *Decreto Estadual n.º 7510*. São Paulo, 1976.
- _____. Secretaria do Estado – SE. *Plano Trienal*. São Paulo, 1977-78-79, p. 81 a 87.
- _____. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) SE. *Supervisão Pedagógica em Ação*. São Paulo, 1979.
- SAVIANI D. *A Supervisão Educacional em Perspectiva Histórica: da função à profissão pela mediação da idéia*. In: FERREIRA, N.S.C. (org). São Paulo, Cortez, 2003.
- _____. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973.
- SAVIANI, N. *Função técnica e função política do supervisor em educação*. PVC-SP, 1981.
- SILVA JR, Celestino Alves. *A escola pública como local de trabalho*. São Paulo: Cortez, 1990.
- _____. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo: Loyola, 1987.
- SILVA, Naura Correa. *Supervisão educacional: uma reflexão crítica*. Petrópolis, Vozes, 1987.
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1977.
- SPERB, Dalilla. *Administração e supervisão escolar*. Porto Alegre, Globo, 1976.
- TELES, J.F. de Sá. *Supervisão e Administração Escolar Princípios e Técnicas*. São Paulo, FTD, 1967.
- TRAGTENBERG, Maurício. *Burocracia e Ideologia*. São Paulo, Cortez, 1986.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução a pesquisa em Ciências Sociais – A pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo, Atlas, 1987.
- WILES, Kimball. *Técnicas de supervisión para mejores escuelas*. México, Trillas, 1973.
- WILLIS, Paul. *Aprendendo a ser trabalhador: escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.