

NOEMI SILVEIRA WREGE

A SUPERVISÃO DE ENSINO NUM CONTEXTO DE
ADMINISTRAÇÃO PARTICIPATIVA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

1989

NOEMI SILVEIRA WREGE

Este exemplar corresponde à redação final
da dissertação defendida por NOEMI SIL-
VEIRA WREGE e aprovada pela comissão
juladora em 1º / 08 / 89 /

Isela Avelino

(orientadora)

A SUPERVISÃO DE ENSINO NUM CONTEXTO DE
ADMINISTRAÇÃO PARTICIPATIVA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

1989

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação (Administração e Supervisão Educacional) à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob orientação da Profa. Dra. Maria Lúcia Rocha Duarte Carvalho.

Campinas, 1989

COMISSÃO JULGADORA

Alse Arraelis

Charles Lyndale

Hamilton

À Rachel,
filha, amiga,
quase colega
de profissão.

Para

Willy,

Paulo Alberto

e

Marcos.

AGRADECIMENTOS

O presente trabalho teve origem em um grupo de professores e alunos da Faculdade de Educação da UNICAMP, quando se pensou em fazer uma análise da questão da descentralização e democratização do ensino. Cada um dos mestrandos se incumbiu de desenvolver um aspecto específico do tema globalizador; a integração acontecia em reuniões constantes do grupo.

Gostaria, então, de externar meus agradecimentos aos professores e colegas pelo companheirismo, sugestões, críticas e ajudas.

Agradeço especialmente à minha orientadora Maria Lúcia R.D. Carvalho pelo apoio dado, como também ao Prof. Charles Richard Lyndaker e Prof. José Camilo dos Santos Filho, pela presteza e dedicação com que atendiam às solicitações desta mestranda.

Quero externar meu profundo agradecimento, também, aos Profs. Maria de Lourdes M. Covre e Nilson Demange pelos excelentes cursos dados; a leitura dos seus livros e/ou textos, apesar de não citados nesta dissertação, serviram de apoio, de "pano de fundo", para as colocações, que tentei elaborar.

As minhas queridas colegas, amigas-irmãs Jussara e Izaura, pela composição e manutenção por quatro anos do sub-grupo que valeu a pena para rir, chorar, tirar dúvidas, aceitar críticas, fazer sugestões, enfim, pela oportunidade de concretizar conceitos, tais como, participação, cooperação, solidariedade e, sobretudo, amizade.

À minha filha Rachel, que, ao se identificar com a mãe, seguiu seus passos no geral e no específico, em termos profissionais: Pedagogia e

Orientação Educacional. "Continue, Rachel, a percorrer na caminhada que sonhamos em termos de justiça!".

Agradeço aos rapazes do Centro de Computação da UNICAMP: Ricardo, Mário e Paulo. Nunca fomos, Izaura e eu, tão bem atendidas, numa hora de desespero: "como lidar com tantos dados?".

À tia Maria pela atuação a nível de infra-estrutura do lar para que eu pudesse estudar.

À Regina que digitou os questionários e os meus textos o meu "muito obrigada".

Agradeço, ainda, à FINEP e CAPES pelo inestimável respaldo dado à pesquisa.

A todas as pessoas que, de uma forma ou de outra, me ajudaram, também dedico este trabalho.

Campinas, julho de 1989

Noemí S. Wrege

R E S U M O

A dissertação questiona as funções atualmente exercidas pelo Supervisor de Ensino no Estado de São Paulo e aborda o seguinte problema: Como o Especialista da Educação, Supervisor de Ensino, poderá ser um dos agentes da implementação da Administração Participativa, requisito de melhoria da qualidade de Ensino? Relata uma pesquisa de campo sobre o papel da escola em termos de participação, poder decisório, ação política da escola e funções exercidas pelo Supervisor de Ensino, na ótica de usuários da Supervisão. Propõe, também, novas funções para este especialista de ensino, numa ação política transformadora, baseando-se em expectativas de diretores e professores de escolas de 1o. e 2o. graus da rede oficial de ensino.

I_N_D_I_C_E___G_E_R_A_L

Pág.

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO..... 01

1. Problema

1.1 - Estabelecimento do Problema

1.2 - Objetivos do Estudo

1.3 - Questões do Estudo

1.4 - Justificativa

1.5 - Delimitação do Estudo

CAPÍTULO II - PARTICIPAÇÃO..... 22

1. Participação

1.1 - Conceituação

1.2 - Tipos

1.3 - Graus (ou níveis) de participação

1.4 - Considerações finais sobre participação

2. A participação na escola

3. Administração participativa

4. Administração participativa na escola

CAPÍTULO III - O SUPERVISOR DE ENSINO E A MELHORIA

DA QUALIDADE DE ENSINO..... 45

1. Da Supervisão de Ensino

- 1.1 - A Supervisão de Ensino no contexto brasileiro e paulista
- 1.2 - Localização histórica: origens e desenvolvimento da função supervisora
- 1.3 - Situação atual: "Modelo da CENP" e problemas

2. Da Qualidade de Ensino

- 2.1 - Democratização do Ensino: a qualidade do Ensino e a Função Supervisora
- 2.2 - Qualidade x Quantidade
- 2.3 - Função hegemônica da Escola e Qualidade de Ensino

3. Atuação do Supervisor de Ensino numa escola em crise

- 3.1 - O desejável: funções da Supervisão de Ensino a serviço da transformação social, via participação

CAPÍTULO IV - METODOLOGIA.....	80
CAPÍTULO V - ANÁLISE DOS DADOS.....	87
CAPÍTULO VI - COMENTÁRIO DAS TABELAS - CONCLUSÕES PARCIAIS.....	116
CONCLUSÕES/SUGESTÕES.....	134
BIBLIOGRAFIA.....	140

ANEXOS

ÍNDICE DAS FIGURAS

Pag.

Figura 1 - Definição de Participação.....	87
Figura 2 - Grau de poder decisório dos profissionais da escola em diferentes áreas.....	95
Figura 3 - A escola com ação neutra, em termos políticos, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	97
Figura 4 - A escola como único meio de transformação social, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	97
Figura 5 - Função burocrática e função pedagógica e o Supervisor de Ensino, segundo os usuários da Supervisão.....	103
Figura 6 - A descentralização do ensino e a escola necessária a cada região, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	106
Figura 7 - Descentralização do ensino e sentimento de posse, segundo os usuários da S.E.....	107

Figura 8 - Escolha de uma instituição do sistema escolar para trabalhar, segundo os usuários da Supervisão.....	114
---	-----

ÍNDICE DOS QUADROS

Pag.

Quadro 1 - Razões que justificam juntar o exercício da função burocrática e a pedagógica na mesma pessoa.....	104
Quadro 2 - O porquê da função burocrática estar separada da função pedagógica exercidas por pessoas diferentes.....	105
Quadro 3 - Análise da contradição das funções: Supervisor como assessor e diretor como administrador de linha.....	110/111
Quadro 4 - Processo pedagógico e Papel do Supervisor, visto pelos usuários da Supervisão de Ensino.....	112

ÍNDICE DAS TABELAS

Pag.

Tabela 1 - Concepção de participação dos usuários da Supervisão de Ensino.....	87
Tabela 2 - Concepção de participação da categoria outros da Tabela 1.....	88
Tabela 3 - Importância da participação na escola, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	88
Tabela 4 - Finalidades da participação, conforme os usuários da Supervisão de Ensino.....	89
Tabela 5 - Finalidades da participação na categoria outros da Tabela 4.....	90
Tabela 6 - Participação na escola para a construção de uma sociedade democrática, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	90
Tabela 7 - Contradição entre uma linha participativa e realidade escolar e o desempenho do Supervisor de Ensino, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	91

Tabela 8 - Fatores que obstaculizam a ação supervisora no desenvolvimento de um trabalho participativo na escola, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	92
Tabela 9 - Fatores dificultadores da participação dos elementos da escola e da comunidade na consecução de um trabalho escolar, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	93
Tabela 10 - Grau de poder decisório dos profissionais do sistema escolar, dos pais e dos alunos em diferentes áreas.....	94
Tabela 11 - A escola com ação neutra, em termos políticos, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	96
Tabela 12 - A escola vista ainda como único meio de transformação social, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	97
Tabela 13 - Escola vista ainda como Agência de transformação social, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	98

Tabela 14 - Escola como agência de transformação social, através da conscientização e formação do espírito crítico, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	98
Tabela 15 - A escola vista como um canal de escensão social, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	99
Tabela 16 - Veracidade da afirmação: o Supervisor de Ensino pode contribuir para o processo de Transformação social, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	99
Tabela 17 - Atuação da escola e trabalho da Supervisão unicamente no sentido de mudar o aluno, para mudar a família e, eventualmente, a sociedade segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	100
Tabela 18 - Atuação do Supervisor de Ensino como uma das vias para a sociedade conduzir-se no processo da construção de um regime democrático, segundo os usuários da Supervisão de Ensino..	100
Tabela 19 - Educação como transmissão crítica do saber sistematizado, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	101

Tabela 20 - Importância do sentimento de posse e compromisso pessoal para o processo educacional, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	101
Tabela 21 - Entraves para o envolvimento pessoal de cada elemento participante do processo educacional, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	102
Tabela 22 - Função burocrática e função pedagógica em relação à atuação do Supervisor de Ensino, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	103
Tabela 23 - A descentralização do ensino e a escola necessária a cada região, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	106
Tabela 24 - Descentralização do ensino e sentimento de posse, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	107
Tabela 25 - Decisões centralizadas e Supervisão de Ensino como intermediária entre escalões hierarquicamente superiores e escola, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	108

Tabela 26 - Supervisão de Ensino e orientação da escola, em termos ideais, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	108
Tabela 27 - Orientação do Supervisor de Ensino, em decisões relativas a diferentes áreas, em termos ideais, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	109
Tabela 28 - Magistério e opção profissional consciente por parte de docentes, especialistas de ensino, delegado de ensino, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	113
Tabela 29 - Mudança de função no quadro do magistério, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	113
Tabela 30 - Escolha de uma instituição do sistema escolar para o trabalho, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	114
Tabela 31 - Nível em que a formação universitária preparou para exercer sua atual função no magistério, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.....	115

"A importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que lhe é própria, que a educação cumpre sua função política".

Dermeval Saviani

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

1. O Problema.

A Supervisão de Ensino, no Estado de São Paulo, é uma função a ser recuperada, num momento em que muito se espera dela conforme podemos constatar pelo depoimento de um dos respondentes do questionário do presente estudo:

"Gostaria e muito de dividir com ele, parte das preocupações que se constituem para mim:

- As faltas constantes de certos professores.
- O baixo nível de suas aulas.
- A falta de envolvimento dos docentes com os problemas da escola, sejam eles: disciplinares, sociais ou pedagógicos.
- O intransponível fosso entre o PI e PIII (Lei 5692).
- O eterno mau humor e a nenhuma disponibilidade do PIII em relação à escola.
- A leviandade e o despreparo do Professor A.C.T. ao pegar aulas em nossas escolas.

(PI) Professor de 1a. a 4a. série do 1o. grau.

(PIII) Professor de 5a. a 8a. série do 1o. grau e da 1a. a 3a. do 2o. grau.

(A.C.T.) Admitido em Caráter Temporário.

- A autoridade que desejaríamos ter para fazê-los repensar sobre este descompromisso e até podermos sustar aquela atribuição.
- As atitudes descorteses... (Respondente 004 - segunda D.E.) (*)

Poderíamos elaborar uma lista imensa de expectativas em relação ao seu trabalho; no entanto, o que encontramos na realidade, é um supervisor muito mais envolvido com os aspectos burocráticos de sua função, o que quase nada tem a ver com o esperado. Destacamos de uma das entrevistas feitas com Supervisor de Ensino, na fase preparatória dos instrumentos deste estudo, algumas das atribuições da Supervisão a nível de Delegacia de Ensino e de unidade escolar: Orientação às bibliotecas, equivalência de estudos, trabalho junto à defesa civil, atribuição de aulas, orientação quanto às campanhas e comemorações, atendimento a pedido de estágios, Profic, ensino religioso, admissão de pessoal, Ciclo Básico, orientação pedagógica nas disciplinas: Português, Matemática e História, autorização para lecionar, rede física (demanda escolar), licitações e inventários, etc.

A escola pública na qual já atuamos, vem recebendo cada vez mais alunos, filhos das classes trabalhadoras, (...) "onde a representatividade dessas classes está portanto aumentando, exatamente por ser gratuita e mantida pelo poder público"(1). Entretanto, como assinala Mello: "Pode constatar que a escola do pobre, mais que uma instituição inculcadora de ideo-

(D.E.) Delegacia de Ensino.

(*) órgão intermediário a nível sub-regional do sistema escolar paulista.

(1) Mello, G.N. - "Educação popular e classes populares: uma releitura sobre o atual momento educacional e político no Brasil". Alves, N. - "Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola". p.14.

logia, é o reino da ignorância, do descaso, da descontinuidade, da ausência de controle. É um terreno de ninguém, naquilo que é substancial, e um mundo rigidamente normatizado naquilo que é dispensável".(2)

A escola pública que aí está com suas metas quantitativas, nasceu no espaço que se abriu para que a sociedade civil se organizasse e reivindicasse mais e melhores escolas como também pela necessidade de mão-de-obra industrial formada de maneira a atender ao processo de industrialização de nosso país.

Porém, essa escola não cumpre sua função com a maioria da população desprivilegiada da sociedade, porque, como coloca Libâneo, "os interesses dos grupos dominantes se opõem à formação da consciência de classe dos grupos dominados, razão porque procuram controlar a escola (o que não significa que o consigam totalmente). O impedimento da elevação desse nível de consciência se dá na forma do descaso pela educação, permitindo ao povo apenas o conhecimento rudimentar" (3). Em sendo o reino da ignorância, ao assumir uma postura de descaso, com Libâneo, diríamos que a classe dominante faz o jogo para a manutenção de sua situação de privilégio. Educar o povo, formar sua consciência crítica, dar-lhe uma boa escola, pode ser ameaçador para quem desfruta de boa posição na sociedade.

(2) Ibid., p.15

(3) LIBÂNEO, J.G. Democratização da Escola Pública. A pedagogia crítico-social dos conteúdos. p.47.

Enquanto a situação desta instituição é essa, não raras vezes, a culpa tem caído sobre as crianças, porque são miseráveis, defasadas culturalmente, com problemas familiares, alimentares, conforme analisam Silva (4), Mello (5), Arroyo (6), entre outros autores.

Se o fenômeno educacional, possui sua natureza própria, e a escola é um dos meios dele concretizar-se, se o trabalho pedagógico da escola pode se constituir em atividade para concorrer com a melhoria da sociedade, desde que todo um trabalho seja feito para mudar a situação atual, se esse projeto adquire significação crítica quando se vincula com os interesses das classes dominadas, por que não podemos pensar em retomar a função do Supervisor de Ensino e tentar equacionar seu papel para o atendimento aos reclamos de uma nova ordem?

Acreditamos que o Supervisor de Ensino faria mediações (*) no sistema escolar. Mello coloca que:

(4) SILVA, T.R.N. "Algumas reflexões sobre os especialistas do ensino". in Caderno_Cedes, No.6, p.3-7.

(5) MELLO, G.N. "A Supervisão Educacional como função: aspectos sociológicos". in Caderno_Cedes, No.6. p.51-9.

(6) ARROYO, M.G. (org.) Da_escola_carente_à_escola_possível.

(*) Usaremos o termo mediação, como uma das funções do Supervisor, no sentido de quem se interpõe para oportunizar informação, articulações, encontros de partes até antagônicas, ressaltando a ação de mútuo enriquecimento. Esse termo não_tecá o sentimento de quem intervém para provocar somente um acordo, uma reconciliação entre duas ou mais partes.

"...se tivermos como projeto dar uma boa escolarização para todas as nossas crianças por acreditarmos na importância política da escola, precisamos continuar a dividir internamente o trabalho escolar; será necessário quê, entre os órgãos centrais da administração do ensino e os professores na sala de aula, atuem vários elementos técnicos que medeiem e atuem nesta via de dupla mão: da administração central para os elementos da base e vice-versa".(7)

Assim sendo, o Supervisor de Ensino faria, em primeiro lugar, mediações entre os vários níveis do sistema escolar, especialmente para estabelecer pontes entre a unidade escolar e a Delegacia de Ensino.

Em segundo lugar, provocaria o enriquecimento recíproco entre a filosofia superior e o senso comum.

Oportunizaria também, em terceiro lugar, o encontro do pensamento dos especialistas de ensino com o de todos os homens.

Finalmente, seria, "aquele supervisor cuja figura possa ser percebida pelos nossos docentes como a referência para a concretização do seu projeto educacional". (8)

(7) MELLO, G.N. "A supervisão Educacional como função: aspectos sociológicos". in Caderno Cedes. No.6. p.57.

(8) SILVA JR., C.A. Supervisão da Educação: do autocitarismo ingênuo à vontade coletiva. Tese de doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 1983. (Texto mimeog.)

Um quarto tipo de mediação seria exercido pelo Supervisor que não tem um mandato outorgado, mas conquistado pela dimensão do profissional-concreto: da escola com a comunidade conforme assinala Cury:

"Concreto (do latim cum - crescere) porque cresce junto com. Cresce junto com os problemas existentes e sentidos pelos membros da coletividade. E crescer junto é renunciar ao verticalismo, ao populismo e ao assistencialismo. Isto significa que o administrador pode ser um pontífice. Pena que esse termo, tão rico, esteja tão maculado pelo significado de perfeição, infalibilidade, distanciamento. Ora, o que é pontífice senão aquele que faz pontes? Se não fizer pontes com a escola e com a comunidade, como escapar do isolacionismo? Como crescer junto e sentir junto sem pontes que liguem democraticamente direção-escola-comunidade?" (9). O que o autor coloca em relação ao diretor estenderíamos também para o Supervisor.

Ao agir como pontífice, este especialista contribuiria, como assinala Cury, para que a escola se transformasse num espaço aberto à sociedade civil, quando a instituição escolar se articula com outros grupos sociais; o que importa "...é ouvir, saber ouvir, para que, decidindo de modo colegiado, possam juntamente controlar. Isso significa democratizar a estrutura de relações e de decisões porque só assim se colocam em comum os problemas da escola e dos segmentos sociais".(10)

(9) CURY, C.J. "Administração da Educação: escola e comunidade". p.47 (grifo nosso).

(10) Ibid., p.50

Com a finalidade de propiciar condições para que o grupo da escola se organize para gerir, na medida do possível, sua própria vida escolar - a nossa proposta tem mais sentido num esquema descentralizador -, precisamos de coordenadores (*); o Supervisor de Ensino será um dos elementos responsáveis para que a participação da comunidade não se dilua; a fim de aglutinar a contribuição dos diferentes elementos da escola, da comunidade e até de outros movimentos sociais. Para tanto, como diz Silva Jr. "...o supervisor necessário será acima de tudo um coordenador de necessidades e aspirações que, por isso mesmo, jamais deverá permitir que se exacerbe seu papel de controlador. A difusão quantitativa de uma nova concepção que se elabora pode levar ao salto qualitativo, ou seja, à aceitação pela maioria de uma nova visão de mundo e de educação. Mas a isso se chega pela oportunidade de análise consciente e não pela imposição dogmática e autoritária".

(11)

Assim sendo, o pressuposto é de que cada participante tente a possibilidade de dar a sua contribuição para a gestão da escola; esta não seria uma entidade nas mãos unicamente do diretor, do supervisor ou do coordenador pedagógico, onde o poder decisório não estaria somente nas mãos das

(*) Estamos separando as funções de mediação, coordenação, e, logo mais, a de orientação, apenas como procedimento didático, a fim de ressaltar um dos aspectos de funções, que, no concreto, se mostram, geralmente, juntas. Ao mediar, o Supervisor pode coordenar, orientar, etc.

(11) SILVA JR., C.A. Supervisão da Educação do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. p.117.

autoridades escolares e órgãos técnicos, mas cada participante, com as suas responsabilidades seria um agente no projeto educacional da escola. Teríamos, então, a concretização do trabalho em equipe, na escola.

No dizer de Follet: "o indivíduo é um com o todo a criá-lo" (12). Não se trata de o indivíduo perder sua individualidade, mas que as decisões em conjunto, passem pelo indivíduo.

Diante do exposto, queremos ressaltar que não valorizamos a homogeneização, mas que, no trabalho em grupo, no trabalho coletivo, devemos respeitar o quanto possível a diversidade; é saudável o pluralismo. "é a heterogeneidade que gera a unidade" (13), sem que uns tenham mais poder que outros.

Ao propormos que o Supervisor seja um dos coordenadores da escola com a comunidade convém lembrar que "coordenar é insejar o contacto direto de todos os responsáveis envolvidos na tomada de decisão para a ação dentro da escola: pais, professores, alunos e funcionários" (14). Ampliaríamos esse conceito para a articulação com outros movimentos sociais e para os diversos escalões do sistema escolar.

Teríamos dado, então, um novo sentido à Supervisão, quando ela partisse, após uma reflexão rigorosa com o conjunto de elementos que envolve a escola, para atuar sobre a realidade, na função de coordenação.

(12) CARVALHO, M.L.R.D. Escola e democracia. p.23.

(13) Ibid., p.100.

(14) Ibid., p., p.101.

Com as funções de mediador e de coordenador, o Supervisor adequado à realidade será um dos orientadores de um novo "programa escolar" do bloco ideológico, a nível de sociedade civil, colaborando para gestar uma nova hegemonia. Teríamos, então, o fortalecimento da escola pública. Diríamos com Libâneo, ao analisar os pressupostos do fazer crítico, que é preciso ressaltar a necessidade de "lutar para que a escola pública seja instrumento forte para elevar o nível do povo, para que seja poderoso instrumento de "progresso intelectual da mesma", de onde se afirma o papel indissociável da competência técnica (o domínio do saber e do saber fazer) e do seu sentido político (saber ser)" (15). Será aquela educação, no dizer de Silva Júnior... "capaz de contribuir para a obtenção de resultados da ação escolar condizentes com os interesses e necessidades das camadas dominadas da população". (16)

Ao enfrentarmos o problema da socialização do saber, é importante lembrar que os segmentos menos favorecidos da população, têm sido marginalizados do processo educacional desenvolvido na escola. O saber, segundo Saviani, "é histórico e como tal é apropriado pelas classes dominantes, mas isso não significa que ela seja inerentemente dominante. O que hoje se chama, "saber burguês" é um saber do qual a burguesia se apropriou e colocou a serviço de seus interesses". (17)

(15) LIBÂNEO, J.G. Op. cit., p.48.

(16) SILVA JR., C.A. Supervisão da Educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva". Tese de doutorado. Texto mimeog.

(17) SAVIANI, D. "A pedagogia histórico-crítica no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira". p.20.

A escola geralmente tem desconhecido o ponto_de_partida da classe dominada. Este seria constituído daquela cultura que os alunos trazem ao chegarem à escola; ele existe, tem que ser detectado pela escola e respeitado ao se montarem os programas escolares. Na década de 70, por ocasião das "Semanas de Planejamento", nas escolas estaduais paulistas se insistia para que fosse feito o diagnóstico da realidade da clientela escolar para depois serem montados os planos escolares. Esse discurso geralmente não surtia resultado na prática. Considerava-se como mais um regulamento a ser cumprido sem se fazer a vinculação com uma possível ação transformadora.

No momento, convém insistir que os responsáveis pelo ensino nas escolas, ao não considerem o saber da classe dominada, no ponto de partida e ao avançarem rapidamente para o ponto_de_chegada, alegando que o nível da escola não pode cair, alijam os filhos das camadas subalternas, esquecendo-se que a escola, com a democratização do ensino, mudou radicalmente.

Nesse sentido, Saviani afirma que a questão da igualdade "não está no ponto_de_partida, mas é algo que tem que ser alcançado no ponto_de_chegada". (18)

No ponto_de_chegada estaria o_saber_elaborado (*), que não se funde com a cultura erudita em detrimento da cultura popular.

(18) SAVIANI, Ibid., p.20.

(*) Utilizamos a concepção de saber elaborado explicitado por Saviani, D. Op. cit., p.2. "Tradicionalmente, a concepção dominante considera que a única cultura digna desse nome é a cultura erudita. Cultos seriam os intelectuais, os que estudam e tiveram acesso à cultura letrada. O povo seria inculto porque suas formas de consciência e de saber são espontâneos, assistemáticos. Em contraposição a essa tendência, firma-se

A escola tem enfatizado a importância do ponto de chegada; para que haja igualdade no ponto de chegada é necessário que a Pedagogia reveja os conteúdos escolares que têm sido destinados às classes dominadas, de forma a torná-los acessíveis a ela. E a questão toda está em transformar o saber elaborado em saber escolar. Esta transformação "é o processo através do qual selecionam-se, do conjunto do saber sistematizado, os elementos relevantes para o crescimento intelectual dos alunos e organizam-se esses elementos, numa forma, numa sequência tal que possibilite a sua assimilação. Assim, a questão central da pedagogia é o problema das formas, dos processos, dos métodos; certamente não considerados em si mesmos, pois as formas só fazem sentido na medida em que viabilizarem o domínio de determinados conteúdos".(19)

Teriam como máxima, como prioridade, os conteúdos, como a melhor maneira de lutar contra a farsa do ensino: "Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente, porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas".(20)

Esses problemas precisam ser enfrentados, quando se pensa em qualidade de ensino. O Supervisor seria um dos elementos da escola a agir no

uma outra que acabou por concluir que só a cultura popular é digna desse nome, é a cultura legítima, autêntica. A cultura erudita seria uma cultura espúria, artificial; deveríamos trabalhar com a cultura popular porque aí está a verdade, a força, a consistência"...Esses dois tipos de cultura seriam mutuamente fecundadas, dando o saber elaborado.

(19) Ibid., p.19.

(20) SAVIANI, D. Escola e democracia. p.59.

sentido de detectar os pontos de partida e, trabalhando com os demais elementos envolvidos no processo educacional da escola, descobrir como se dará a caminhada do ponto de partida ao ponto de chegada, sem rejeitar as camadas dominadas. Assim sendo, o colegiado da escola estudará estratégias de ação, as mais diferenciadas, para que todos acabem alcançando o ponto de chegada. Agindo dessa maneira o povo terá acesso ao saber, elevando o seu nível cultural; e instrumentalizar-se-ão os envolvidos para participação política, condição necessária para gestar uma nova hegemonia. É a escola que "recupera a sua função social e política, capacitando os alunos das classes trabalhadoras para a participação plena na vida social, política, cultural e profissional" (21). O Supervisor estaria envolvido nesse processo através de suas funções de mediador, coordenador e orientador.

Acreditamos que, quando o supervisor estiver definido e reconhecido como educador, ligado ao problema da socialização do saber revelando-se capaz de articular a sua ação à dos demais educadores, estará, então, cumprindo sua ação precípua. Será, então, a referência fundamental para a concretização do projeto pedagógico, que terá como objetivo principal a melhoria da qualidade de ensino. Saviani, ao abordar sobre a qualidade de ensino explicita que é um conceito dinâmico e não-neutro". Por qualidade de ensino, não entendo algo neutro, mas algo que se vincula aos interesses de determinadas camadas da sociedade".(22)

(21) ALVES, N. e GARCIA, R.L. (orgs.) O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais. p.14.

(22) SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. p.185.

Diante do exposto, cremos serem necessárias modificações na estrutura da administração escolar, visando a adoção de um modelo participativo, conforme Marques(23). A compatibilização do trabalho do Supervisor de Ensino com essa forma de gestão constitui nossa proposta, ainda mais quando existe, de acordo com Silva Jr. a esperança da "emergência de teorias educacionais críticas não-reprodutivistas"... que venha..."favorecer a elaboração de concepções e propostas de Supervisão Escolar que signifiquem a transformação da política existente e o seu direcionamento, bem como o direcionamento dos sistemas em que se inserem, aos anseios e às necessidades da classe dominada".(24)

O presente trabalho manterá os seguintes pressupostos como sinais estimuladores para as nossas abordagens:

1. colocação da burocracia em seu devido lugar;
2. equacionamento da natureza política dos educadores, em geral, visando a sua organização/mobilização;
3. Junção ao papel de educador o de político;
4. Mobilização do grupo de supervisores para colocar a sua proposta educacional e não a que lhes é imposta;
5. Sustentação das propostas colocadas na "praxis";
6. Ordenação da reflexão educativa;
7. Concretização das conclusões resultantes da grande reflexão coletiva;

(23) MARQUES, J.C. Administração participativa.

(24) SILVA JR., C.A. Supervisão da educação do autoritarismo ingênuo a vontade coletiva. Tese de doutorado. Texto mimeog.

8. Coordenação das necessidades e aspirações, não impondo soluções, pois seu papel não será o de controlador;
9. Estimulação ao salto qualitativo do ensino, através da aceitação, pela maioria, de uma nova visão de mundo e de educação;
10. Reflexão crítica para que os grupos não caiam no democratismo. Busca de equilíbrio entre o diretivismo exagerado e o não-diretividade.

1.1 - Estabelecimento do Problema.

Muito se tem questionado sobre a existência do especialista em educação. Alguns educadores têm condenado sua atuação, postulando que, uma escola organizada e orientada no sentido da transformação da sociedade, poderá atingir seus objetivos sem a sua participação. Para outros, a especialização está ligada à reprodução do "status quo". Imputa-se ao sistema capitalista o estar assentado sobre essas especializações e usá-las para a distribuição dos indivíduos em classes sociais.

Em primeiro lugar, parece constituir modismo condenar tudo o que vem com o capitalismo; falta tranquilidade para a avaliação. Além do mais, a divisão do trabalho não vem somente com o regime capitalista, como lembra Silva Jr., citando Marglin, quando assinala "que nem a hierarquia, nem a divisão do trabalho tiveram sua origem no capitalismo"(25). A divisão do trabalho é característica de todas as sociedades complexas e não é exclusiva do regime capitalista. O erro parece não estar nem na especialização,

(25) SILVA JR., C.A. Op. cit., p.18

nem na divisão do trabalho, mas, sim, em como se usa de ambas para exercer o controle.

No momento atual não podemos fugir às especializações, mesmo que tenham elas proliferado numa etapa tecnicista com reflexos na composição dos quadros de nossas escolas, nem como fugirmos a um sistema escolar mais complexo.

Com o processo de massificação do ensino, a escola cresceu muito, especialmente a de 1o. (primeiro) grau; em havendo o aumento quantitativo, houve perda de qualidade do ensino. Afirmo Mello: "como a escola se expandiu, foi necessário criar normas mais formais de procedimento, o sistema de ensino se agigantou, burocratizou" (26). Analisa, ainda, que a escola não fica longe da divisão do trabalho, mas nasceu na e por esta divisão, pois com o quê trabalha a escola? Com o saber, fruto da divisão entre saber e fazer. Situa-se ela no âmbito das idéias, do conhecimento, da vida intelectual, do teórico e, assim sendo, traz em si as divisões do trabalho.

Com esse gigantismo, complexo, a escola necessita do trabalho dos especialistas, na tentativa de enfrentar múltiplos problemas, tais como: conhecimento a ser ensinado vasto e variado, realidade dinâmica, clientela com múltiplos problemas, professores despreparados, etc.

Atualmente no Estado de São Paulo temos uma estrutura escolar burocrática. O Supervisor de Ensino, foco do presente estudo, situa-se no nível intermediário: entre a gerência - os que pensam e decidem e os que executam - pessoal da escola que lembra os "tarefeiros" do regime Taylorista;

(26) MELLO, G.N. "A Supervisão Educacional como função: aspectos sociológicos" in Caderno Cedes, No. 6, p.53.

sua atuação ainda repousa no controle. Defrontamo-nos, entretanto, com novas propostas oficiais em relação à administração da educação (educação democrática), apesar da Supervisão ainda ter como modelo oficial o documento "Supervisão Pedagógica em Ação", elaborado pela CENP (*), conforme analisaremos adiante. A descentralização e a participação ganham particular significado. Diferente da posição clássica de simples executores de ordens, os integrantes de uma administração participativa, deixam o papel de "objetos" e passam a "sujeitos" de ações, visando ao contínuo aperfeiçoamento do processo educacional. (27)

Dentre os agentes desse processo destacamos, por ser objetivo do nosso trabalho, o Supervisor de Ensino. E como nas demais funções, ele muda de passivo, de transmissor e verificador de cumprimento de ordens emanadas de escalões hierarquicamente superiores para um agente integrado na comunidade escolar, onde as decisões derivam de análises de situações específicas, tornando-o, assim um agente dinâmico, internalizado no processo (28). É justamente sob este aspecto que enfocaremos as funções do Supervisor de Ensino, propondo-lhe atribuições de mediação, coordenação e orientação do novo "programa escolar"; participação e administração participativa serão meios a serem utilizados numa proposta de Supervisão Co-gestada e comunitária. Assim, o problema central do trabalho é o que se segue: Como o especialista da educação, Supervisor de Ensino, poderá ser um dos agentes da im-

(*) Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, um dos órgãos centrais da Secretaria da Educação.

(27) Cf. Caderno Cedes, No.7.

(28) Cf. CARVALHO, M.L.R.D. Escola e Democracia.

plementação da Administração Participativa, requisito de melhoria da qualidade de ensino?".

1.2 - Objetivos do Estudo.

1.2.1 - Objetivo_geral:

Repensar a função do Supervisor de Ensino como um dos agentes de implementação da administração participativa e da melhoria de qualidade de ensino, condições necessárias para a socialização do conhecimento.

1.2.2 - Objetivos_Específicos:

1.2.2.1 - Verificar as funções exercidas com maior frequência pelo Supervisor de Ensino, segundo a ótica dos usuários da Supervisão (diretores e professores) nas D.Es(*) de Campinas, D.R.E(**) de Campinas.

1.2.2.2 - Verificar as expectativas em relação à função da Supervisão de Ensino, segundo a ótica dos usuários da Supervisão nas D.Es de Campinas, D.R.E. de Campinas.

1.3.2.3 - Verificar em que medida as escolas das D.Es de Campinas, D.R.E de

(*) D.E. Delegacia de Ensino.

(**)DRE Divisão Regional de Ensino.

Campinas oferecem condições para a adoção de um processo participativo, contando com a atuação do Supervisor de Ensino.

1.2.2.4 - Verificar em que medida pode haver promoção da melhoria da qualidade de ensino, através da atuação do Supervisor de Ensino.

1.2.2.5 - Verificar como deveria ser a atuação do Supervisor de Ensino, no sentido da melhoria do ensino.

1.2.2.6 - Verificar como deveria ser a atuação do Supervisor de Ensino, no sentido da adoção da administração participativa.

1.2.2.7 - Propor alternativas para as funções do Supervisor de Ensino, tendo em vista a socialização do conhecimento.

1.3 - Questões do Estudo.

1. Como o Supervisor de Ensino pode ser um profissional necessário para que a educação escolar seja aquela que proporciona a todos, especialmente aos alunos das classes menos favorecidas, aquele saber que as instrumentará para viverem como cidadãos?

2. Qual é a percepção que os usuários da supervisão têm da ação supervisora?

3. Que atuação os supervisores de ensino têm exercido?
4. O que é esperado da ação supervisora?
5. A atuação do supervisor de ensino pode ser compatível com os princípios da Administração Participativa?
6. Há condições de incrementar a Administração Participativa juntamente com o trabalho do supervisor?
7. Quais seriam as diferenças funções do novo Supervisor com vistas a melhoria da qualidade de ensino?

1.4 - Justificativa.

A crença na transformação da sociedade dá-se também via escola, contando com a atuação de especialistas de ensino. Se queremos mudar a ordem social, o momento parece ser propício; vivemos uma etapa histórica que é, ao mesmo tempo difícil, em crise, mas possível de se encaminhar no sentido da utopia - democracia, como demonstra:

"a história recente da supervisão educacional no Brasil, a evolução dos encontros que reuniram vários milhares de educadores, buscando trabalhar em duas frentes complementares: uma crítica e

outra criativa. Numa linha crítica, os supervisores educacionais, nesta caminhada aqui relatada, procuraram desmitificar a neutralidade de sua prática educativa, suas contradições, sua concepção conservadora, e, numa linha criativa, procuraram desenvolver os núcleos centrais de uma nova concepção da educação comprometida com uma ação transformadora da sociedade".(29)

Acrescentamos ainda a postura de Silva Jr., quando diz que:

"...o movimento atual não é o único movimento possível. Sabemos também que as relações entre as classes, que constituem a dinâmica da sociedade em que vivemos, atravessam a escola, componente deste espaço social. Sabemos mais que se o movimento existe na sociedade, existe também nas instituições que as integram. Se acreditamos na possibilidade de transformação social, por que não acreditaríamos na possibilidade de transformação da organização escolar, aí incluída uma nova direção para o movimento da supervisão?"(30)

1.5 - Delimitação do Estudo.

A pesquisa desenvolveu-se na Divisão Regional de Campinas, nas quatro (4) Delegacias de Ensino do Município de Campinas; foi escolhida

(29) GADOTTI, M. Prefácio in Medeiros, L. e Rosa, S. Supervisão Educacional possibilidades de limites. P.11.

(30) SILVA JR., C.A. Op. cit., p.21-2.

essa região em virtude de ser ela central no Estado de São Paulo e apresentar uma variedade grande de tipos de escolas, desde as mais centrais da cidade de Campinas até as escolas agrupadas, isoladas, da zona rural; as inseridas em locais com toda a infra-estrutura até as favelas. Também optamos por essa área, por ser de fácil acesso às pesquisadoras.

A abordagem deste trabalho se restringiu às escolas de 1o. e 2o. graus, especialmente às de 1o. grau da rede oficial estadual de ensino, na qual trabalhamos como professora, orientadora educacional e supervisora de ensino durante vinte e cinco (25) anos.

"Quando se fala em participação deve-se analisar todo o complexo individual envolvido. Porque até hoje, o cidadão não se preocupou tanto com as formas como se processou o desenvolvimento político, econômico e ou social de sua cidade, pois o mais importantes, principalmente para um pai de família é realmente avançar o mês, com sua família comendo e vivendo bem.

E é praticamente impossível pretender-se que a reação fosse outra, afinal foram 20 anos em que nunca se cogitou em propor ao cidadão, em qualquer nível, uma co-responsabilidade para que ele se conscientize da importância de se fazer presente na evolução histórica(...)"

Pedro Ragazzi

"...no período do capitalismo monopolista de Estado, em nível de empresa e de Estado, a burguesia reforça o caráter autoritário do Estado, de um lado; de outro, intensifica a pressão ideológica através de "panacéias" administrativas que se constituem em pseudogestão e pseudoparticipação"

Maurício Tragtenberg

CAPÍTULO II - PARTICIPAÇÃO E ADMINISTRAÇÃO PARTICIPATIVA

1. Participação

O conceito de participação é polêmico e ambíguo, refletindo realidades diversas e com tantos significados "quandos são os contextos específicos em que se desenvolve" (1)

Para Motta participar não significa assumir o poder, mas ter alguma proximidade com relação a este. Pois toda proposta autêntica de participação implica em divisão de poder.

Mas, o que significa participar? Parece-nos sumamente importante definir tal conceito, pois é uma palavra vencedora a partir das eleições de 1982, conforme analisa Cury: "Se houve uma figura perdedora, ao menos nas urnas, essa foi a do tecnocrata, isto é, o "fazedor de pacotes" (...). E se houve uma palavra vencedora, essa foi a participação..." (2) que sugere uma nova maneira de gestar a administração do que é público.

(1) MOTTA, F.C.P. - Participação e Co-gestão - novas formas de Administração - p.11.

(2) CURY, C.R.J. - "O Compromisso profissional de administração da educação com a escola e a comunidade". p.44-50.

"(...) se não existe um grau razoável de consenso a respeito do que significa participar, se não sabemos distinguir entre formas autênticas e espúrias de participação, se não concordamos minimamente quanto às possibilidades e às limitações da participação, fica difícil exigir que o Estado e a sociedade estabeleçam entre si as novas relações que materializariam esse novo, tão vazio e confuso ideal participativo". (3)

Segundo Bordenave:

"a participação é o caminho natural para o homem exprimir sua tendência inata de realizar, fazer coisas, afirmar-se a si mesmo e dominar a natureza e o mundo. Além disso, a sua prática envolve a satisfação de outras necessidades não menos básicas, tais como a interação com os demais homens, a auto-expressão, o desenvolvimento do pensamento reflexivo, o prazer de criar e recriar coisas, e, ainda, a valorização de si mesmo pelos outros". (4)

Participar significa ainda a possibilidade do ser humano intervir ativamente na construção dos benefícios da sociedade, através do processo de tomada de decisão e das atividades sociais em seus diversos níveis. (5)

(3) MARTINS, C.E. "Democracia participativa-1". Folha de São Paulo 25/05/1983.

(4) BORDENAVE, J.E.D. O que é participação. p.16.

(5) Cf. BORDENAVE, J.E.D. O que é participação. p.20.

No entanto, é necessário estabelecer a diferença entre formas reais e formas aparentes da participação. Para isso nos apoiamos na distinção conceitual entre participação real e participação simbólica. A participação real ocorre quando os membros de uma instituição, através de suas ações, exercem poder em todos os processos da vida institucional: a) na tomada de decisão, tanto na política geral da instituição, como na determinação de metas, estratégias e alternativas específicas de ação; b) na implementação das decisões; c) na avaliação permanente do funcionamento institucional. A participação simbólica assume duas conotações: uma refere-se a ações, através das quais não se exerce ou se exerce em grau mínimo, uma influência em nível da política do funcionamento institucional; outras, ao gerar nos indivíduos e grupos comprometidos, a ilusão de exercer um poder inexistente". (6)

É importante também analisar os diversos tipos de participação, que podem ocorrer tanto nos grupos primários, como nas mais diversas organizações sociais.

Para Bordenave (7) o primeiro tipo seria o da participação de fato ou seja aquela que ocorre na família, no clã; nas tarefas de subsistência - caça, pesca, agricultura - ; nos cultos religiosos; na recreação e na defesa contra os inimigos; desde os primórdios da humanidade.

(6) Apud. Pellegrini, M.Z. "Administração Participativa: Da teoria à prática". texto mimeog.

(7) BORDEVANE, J.E.D. Op.cit - p.27-30.

Um segundo tipo de participação seria a participação espontânea, com objetivos de satisfação das "necessidades psicológicas de pertencer, expressar-se, receber e dar afeto, obter reconhecimento e prestígio"(8), que levariam os indivíduos a agruparem-se em "gangs", "panelinhas", grupos de vizinhança e de amigos.

A participação pode ainda ser imposta. Neste modo de participação o indivíduo é impelido a fazer parte de determinados grupos e executar tarefas específicas, julgadas indispensáveis, para uma determinada cultura ou sociedade.

Um quarto modo de participação seria a participação voluntária onde os próprios participantes, criam o grupo, definindo-lhe os objetivos, formas de organização e métodos de trabalho. Exemplos deste tipo de participação encontramos nos partidos políticos, sindicatos livres, associações profissionais, etc.

"Todavia, nem sempre a participação voluntária surge como iniciativa dos membros do grupo; às vezes trata-se de uma participação provocada por agentes externos que ajudam outros a realizarem seus objetivos ou os manipulam, a fim de atingir, seus próprios objetivos previamente estabelecidos (neste último caso pode-se falar de participação dirigida ou manipulada)". (9)

(8) Ibid., p.27.

(9) Ibid., p.28-9.

Todo o discurso sobre participação, cidadania e direitos é como o canto da sereia, segundo Demo, ou seja "ilusão, engodo, tergiversação. Atrai, porque perfaz o fundo de nossa esperança, mas trai, mais do que se realiza. Porque o poder é traiçoeiro". (10)

Por último, podemos falar em participação concedida, através da qual os subordinados exercem influência e detêm parte do poder, legitimados ambos, em virtude de acordo prévio entre superiores e subordinados.

"O chamado "planejamento participativo", quando implantado por alguns organismos oficiais, frequentemente não é mais que um tipo de participação concedida, e às vezes faz parte da ideologia necessária para o exercício do projeto de direção - dominação da classe dominante. Com efeito, essa ideologia objetiva manter a participação do indivíduo restrita aos grupos baseados em relações sociais primárias, como o local de trabalho, a vizinhança, as paróquias, as cooperativas, as associações profissionais, etc, de modo a criar uma "ilusão de participação" política e social". (11)

No entanto, o acima descrito possui seu lado positivo, porque a participação, apesar de concedida, possibilita, aos participantes, o alargamento: da consciência crítica, da capacidade de decidir e de adquirir poder.

(10) DEMO, P. Robreza política. P.102.

(11) Ibid., p.29.

Sob pena de cairmos no democratismo (12), quando as instituições, incluindo-se a escola, viveriam em permanente assembléia; é necessário estabelecer os graus que a participação numa organização qualquer, pode chegar, visando maior grau de controle das decisões por seus membros.

Numa escala do menor para o maior grau de poder decisório e de controle sobre as decisões, para Bordenave, seriam estes os diferentes graus de participação.

Informação - como o nível mais baixo de participação, quando os dirigentes dão ciência aos membros de uma organização, das decisões já tomadas; o que se constitui em um mínimo de participação, uma vez que é frequente a existência de dirigentes que sequer informam seus subordinados.

Consulta - quando os dirigentes consultam, facultativa ou obrigatoriamente, seus subordinados sobre decisões a serem tomadas, considerando suas críticas, sugestões.

Elaboração/recomendação - quando os subordinados, elaboram propostas para a administração, que deve justificar sua posição ao aceitar ou recusar as recomendações apresentadas.

(12) Termo utilizado por Libâneo, J.C. in "Saber, saber ser e saber fazer - o conteúdo do fazer pedagógico". Revista ANDE, No. 8, para caracterizar uma proposta de organização das atividades de uma instituição ou movimento pelo qual garante uma ampla participação das pessoas envolvidas, com base no princípio da democracia interna". Em que "a participação por si só, sem necessidade de organização e controle, justifica a democracia".

Co-gestão - quando a administração de uma organização é compartilhada através de mecanismos de "co-decisão e colegialidade". O comando é exercido através de regras consensuais, a partir da base da instituição. Na co-gestão não há eliminação do poder, mas sua democratização.

Nesse "continuum" o limite máximo de participação, tanto para Bordenave, como para outros autores (13), seria a autogestão, em que "o grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes, sem referência a uma autoridade externa" (14)

Todavia, para Motta, autogestão já não significa participação:

"mas o exercício do poder pelos trabalhadores através de suas instituições representativas... Potencialmente, a co-gestão parece ser o limite das formas participativas características do capitalismo avançado, da mesma forma que a autogestão parece ser o limite e a meta final do socialismo".(15)

A participação real não pode acontecer de maneira imposta, outorgada, nem em decorrência de decretos e nem se implanta a partir de mudanças econômicas apenas, apesar de estar vinculada à esfera da sobrevivência material.

(13) Por exemplo, J.Y.Tabble A. Goldfarb, citados por Fernando P.Motta em Participação e Co-Gestão-Novas formas de administração, p.18.

(14) MOTTA, F.P. Op.cit., p.32-3.

(15) Ibid., Op cit., p.18.

"Participação é o processo de conquista das condições de autoderminação. (...) Porque é processo, não produto acabado. Pela mesma razão é igualmente uma questão de educação de gerações".
(16)

Enquanto possibilidade de ser manipulada e de servir de alibi para a legitimação do poder do Estado, a participação pode constituir-se em uma máscara deste poder; pois, segundo Demo, ele "trabalha por disfarces, não costuma vir a público sem máscara, porque seria surpreendido em sua forma de imposição" (17). E a participação constitui-se em seu melhor disfarce.

A Participação na Escola.

"A educação só tem sentido na medida em que é concebida como ação visando a participação e autonomia".

Moacir Gadotti

A vivência de regras democráticas no processo educacional passa, necessariamente, pela democratização da administração educacional, em geral, e de cada escola, em particular.

(16) DEMO, P. Op.cit. p.101.

(17) Ibid., p.101.

Porém, democratizar a administração da educação "não significa eliminar a presença do Estado dos serviços públicos, mas buscar mecanismos para submeter as decisões do estado ao debate e ao controle pela opinião pública, pais, grupos e partidos" (18). O que não significa, entretanto, apenas maior presença dos pais e da comunidade na escola e nem utilização de meros mecanismos formais e simbólicos de controle, como, por exemplo, o Conselho de Escola ou a Associação de Pais e Mestres - A.P.M. -, no caso da escola pública.

Para Arroyo, "a democratização do sistema escolar implicará em formas de administração e funcionamento que superem a irresponsabilidade da elite técnica dirigente, perante a clientela do sistema educacional..." (19).

Esta perspectiva não pretende cair na ilusão de que as massas definam a educação que lhes convém e organizem a escola que melhor atenda as suas necessidades reais. Não podemos esquecer que as próprias massas, pelas condições de marginalização a que estão submetidas são incapazes de reagir à manipulação do sistema, demandando uma educação que lhes garanta alguma participação nos frutos do sistema, em vez de uma educação que os capacite a participar na construção de uma sociedade mais igualitária". (20)

Devemos considerar, outrossim, que a escola pública hoje existente, mesmo sendo território de ninguém... é fruto da mobilização e reivindicação populares. Pois, o acesso à escola de primeiro grau tem sido, no Brasil, todo,

(18) ARROYO, M.G. "Administração da Educação, Poder e participação" in Educação e Sociedade.

(19) Ibid., p.45.

(20) Ibid., p.45.

"objeto de disputa e resultado de pressões antagônicas. Se, por parte dos grupos dominantes, há um reconhecimento de que a educação gratuita constitui não só um direito do cidadão, mas uma obrigação, por parte da população a concretização do acesso a esse serviço a que tem direito só se torna presente e visível publicamente, mobilizando-se, reivindicando e exercendo pressão sobre políticos e administradores".(21)

Sobretudo nas periferias dos grandes centros urbanos, onde a escola pública, mal construída, mal conservada, funcionando, muitas vezes, em prédios improvisados, com carência de pessoal, de recursos didáticos e materiais, é um direito social básico e elementar às camadas subalternas da população.

Afirma Campos:

"que não é muito arriscado afirmar que a escola pública, mesmo mambembe e discriminatória, existe nos bairros populares como consequência de uma luta muito intensa. É como se o direito à educação, reconhecido por lei desde o início da República tivesse de ser permanentemente reconquistado na prática, em especial por aqueles que dela mais sentem necessidade". (22)

(21) CAMPOS, M.M.M. "O conflito na Escola". Revista ANDE, 1(2), p.15.

(22) Ibid., p.15.

Para a autora citada, a partir do momento que se conquista a escola, qual seria o papel da população, através de sua participação, no que se refere ao funcionamento dessa escola?

Com base em depoimentos colhidos, Campos identifica diversos tipos de concepção do que consistiria essa participação; a partir de diferentes óticas.

Os profissionais de ensino de diversos escalões hierárquicos: professores, diretores de escola, supervisores de ensino, técnicos de delegacias de ensino -D.Es.- e de diferentes órgãos centrais da Secretaria da Educação, esperam que a participação dos pais na escola refira-se a: realizar tarefas; "contribuir em bens, serviços ou dinheiro que podem oferecer ou ajudar a arrecadar" (23); estar presentes às reuniões promovidas pela escola; atender prontamente a convocações da mesma (para tratar de problemas disciplinares de seus filhos, por exemplo); ajudar na manutenção e reparo do prédio; acompanhar o desempenho escolar dos filhos.

Quanto aos pais, estes esperam que o Estado forneça os meios financeiros e materiais necessários para que a escola funcione a contento, assumindo-a, realmente, como pública e gratuita. Para eles, participar vai além de arrecadação de fundos ou execução de tarefas sobre as quais não tiveram influência decisória; incluindo a discussão sobre os objetivos da escola; a sua colaboração na elaboração do plano escolar; a discussão sobre os objetivos das tarefas que lhes são atribuídas; a decisão sobre a destinação das verbas arrecadadas; a fiscalização sobre o trabalho dos diferentes funcionários escolares.

(23) Ibid., p.15.

Dessa forma, para Campos, a Associação de Pais e Mestres - A.P.M. - criada, em São Paulo, como "instituição auxiliar da escola", para promover a "integração família-escola-comunidade". (art.43 do Decreto 10.623/77), constitui-se, antes, em uma fonte de conflito do que em um canal de comunicação, desde as divergências de concepção do que é participação para as diferentes pessoas nela envolvidas.

2 - Administração participativa

Pode-se implementar uma administração cooperativa ou outra modalidade administrativa, que pressuponha a participação, desconsiderando-se os pressupostos teóricos da Administração participativa.

"A co-gestão, a administração cooperativa, a direção colegiada são maneiras de administrar, de planejar, de tomar decisões, embasadas nas teorias organizacionais das Relações Humanas, Behavioristas, Funcionalista. Geralmente, nessas situações 1) os subordinados aprovam e executam idéias definidas pela direção; ou 2) o grupo dá sugestão e a direção seleciona e define o que será feito; ou 3) um grupo, com representantes de diferentes segmentos da instituição, planeja e os demais executam, o que foi definido por esse órgão colegiado. Há subjacente, ao comportamento de todos, a idéia de consenso ou a idéia de que o que é decidido, planejado por esse grupo administrativo é aceito por todos. Permanece o

princípio da divisão de trabalho e o sentido de autoridade, ficando bem claro que há os que planejam, tomam decisões e os que executam. Nessas situações, o planejamento é visto como um processo técnico, manejado por tecnocratas e reforçador da burocracia".(24)

Em face da tendência da administração da produção e dos serviços públicos se tornar política, na medida em que reforça o poder, excluindo a participação, a postura que os educadores devem tomar, no sentido de democratizar a administração, seria, segundo a ótica de Arroyo:

"responder com mecanismos políticos, de participação e controle pela opinião pública, pelos pais, associações, partidos, grupos religiosos, intelectuais. O problema, pois é como encontrar mecanismos que gerem um processo de democratização das estruturas educacionais através da participação popular na definição de estratégias, na organização escolar, na alocação de recursos e sobretudo na redefinição de seus conteúdos, e fins. Fazer com que a administração da educação recupere seu sentido social".(25)

(24) PELLEGRINI, M.Z. "Administração participativa: da teoria à praxis".
 Texto mimeografado.

(25) ARROYO, M.O, op.cit., p.46.

No entanto, para que alcancemos este estágio administrativo da educação brasileira, é necessário que a pressão ocorra de baixo para cima, ou seja, que as mudanças, a renovação aconteçam, também, na escola. E, nessa perspectiva, acreditamos que a administração escolar deva ter, como aspectos indissociáveis, objetivos identificados com a transformação social e busca da efetiva concretização dos mesmos, com vistas à construção de uma sociedade democrática, considerando, sempre, as condições concretas, presentes em cada situação.

"Por isso uma teoria e prática de Administração Escolar que se preocupe com a superação da atual ordem autoritária na sociedade precisa propor como horizonte a organização da escola em bases democráticas. E para a Administração Escolar ser verdadeiramente democrática é preciso que todos os que estão direta ou indiretamente envolvidos no processo escolar possam participar das decisões que dizem respeito à organização e funcionamento da escola"

(26)

Para que essa postura se concretize é necessário abordarmos um assunto que é sociopolítico, no dizer de Cury: compromisso com a comunidade. (...) "o sentido de nossa ação só se esclarece quando participamos ativamente da história da sociedade da qual fazemos parte. Aliás, a expressão compromisso/com/comunidade no fundo é uma redundância"... "O compromisso é o ato pelo qual eu decido assumir e assumo a responsabilidade de uma obra a

(26) MARQUES, J.C. Administração Participativa. p.79,80,142.

ser realizada no conjunto dos grupos que participam do intrincado jogo contraditório do movimento social". (27)

O modelo teórico de administração escolar que melhor parece atender a esses pressupostos é a administração participativa, ou solidária, onde todas as pessoas direta ou indiretamente envolvidas no processo educativo sentem-se livres para pensar e agir com criatividade, independência, iniciativa e responsabilidade". (28)

Segundo Paro, as vantagens de uma administração participativa, "em que as decisões são tomadas pelo grupo, não se referem apenas à democracia interna da escola, mas também ao fortalecimento da unidade escolar externamente". (29)

A administração participativa tem suas bases teóricas no movimento anarquista francês, no século XIX, que preconizava: a eliminação da divisão do trabalho, vista como estimuladora da separação das classes sociais, defendendo a autogestão; eliminação da autoridade constituída e defesa da assembléia como única forma de autoridade; eliminação da propriedade privada e da propriedade de cargos; eliminação do conceito de individual e criação do conceito pleno de coletivo; eliminação do binômio dirigentes-dirigidos.

Embora a administração participativa se fundamente:

(27) CURY, C.R.J. Op. cit., p.44-50.

(28) MARQUES, J.C. Op. cit.

(29) PARO, V. Administração Escolar: Introdução crítica. p.160.

"nos princípios auto-gestionários, na verdade os que defendem, e os que estão tentando essa experiência participativa, buscam mais: (1) a extinção de um autoritarismo centralizador; (2) a diminuição de uma divisão de trabalho reforçadora das diferenças e distanciamentos entre os segmentos sociais; (3) a eliminação do binômio dirigentes e dirigidos e (4) a participação efetiva dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões, conscientizando a todos de que são os autores da história que se faz no dia a dia; (5) a transformação social".(30)

Marques, ao conceituar administração participativa aborda-a como sinônimo de administração solidária, embasando-a nas relações solidárias, ou seja nas ligações recíprocas de pessoas independentes. "Tanto a ligação recíproca como o relativo grau de independência são condições necessárias para que se possa construir uma relação solidária". (31)

Esta concepção administrativa baseia-se no diálogo, "na comunicação não formal, no constante intercâmbio de idéias e sentimentos, em debates e discussões, na busca conjunta de soluções para problemas mutuamente percebidos na comunhão dos mesmos ideais e na realização de objetivos coincidentes".(32)

(30) PELLEGRINI, M.Z. Op. cit.

(31) MARQUES, J.C. Op. Cit., p.80.

(32)Apud. Marques, J.C. Op. cit., p.134.

A administração participativa/solidária pressupõe a existência não de meros indivíduos, mas de pessoas em constante relação, de pessoas trabalhando com pessoas, solidariamente. E, no caso da educação pública, deve pressupor educadores preocupados em repensar, de acordo com as características socio-culturais específicas da comunidade onde atuam, os seus métodos, sua filosofia educacional, sua própria relação com o mundo e com o saber.

Para Franco, a "administração solidária se funda no diálogo, na confiança mútua, na participação e na co-responsabilidade. Para concretizar-se supõe autonomia, consciência de interdependência de iguais, senso de identidade e cooperação".(33)

"Não devemos esquecer que o exercício da responsabilidade não pode resultar de uma educação que se configure como coação. O indivíduo só pode ser responsável por aquilo que escolhe livremente, porque percebe uma dimensão do seu "eu" constituída pelo grupo a que pertence e no qual está inserido. Se isto é verdade do ponto de vista do indivíduo, pela mesma razão o é com relação à responsabilidade coletiva".(34)

Segundo Carvalho, de um grupo constituído "à revelia de seus participantes, através de imposições, não podemos exigir participações. Não sendo co-autor, o indivíduo não pode ter co-responsabilidade".(35)

(33) MARQUES, J. C. Op.cit., p.184. (grifos nossos).

(34) CARVALHO, M.L.R.D. Escola e Democracia. p.69-70.

(35) Ibid., p.70.

Para que a administração escolar possa efetivamente calcar-se nas bases e suas diretrizes serem fruto da participação real dos envolvidos no processo educacional-profissionais do ensino, funcionários, alunos, APM, Conselho de Escola, pais, movimentos diversos da comunidade; é necessário a escola, através de suas atividades formais e informais; pedagógicas; lúdicas; entre outras;

"a) cultivar o pensamento crítico (...); b) abrir o diálogo, a discussão, a real participação das bases, não para ter sua adesão às mudanças que nós desejamos, mas para aprender delas e com elas a construir solidariamente uma sociedade mais justa e igualitária; c) definir e redefinir objetivos, num esforço compartilhado para formular a "nossa" filosofia de educação; d) estruturar nossa identidade institucional (...)" (36)

Franco destaca: "O modo de administrar implica em uma constante redefinição de objetivos e de estratégias, de cujo estabelecimento e execução as bases participam e se responsabilizam, num processo contínuo de desenvolvimento de consciência social e da construção de identidade institucional" (37)

Dessa forma, cada comunidade construiria a "sua" escola, e esta passaria a ter identidade própria e autonomia. Destaquemos, entretanto, juntamente com Ballalai, que esta autonomia da unidade escolar não significa

(36) MARQUES, J.C. Op.cit., p.150.

(37) Apud Marques, J.C. Op. cit., p.184.

"independência, nem isolamento, nem saída do sistema".(38)

"L' autonomie peut alors se définir comme l' espace de liberté et d' initiative qui est laissé à la collectivité scolaire dans le cadre de l' institution à laquelle elle appartient - le service public d' enseignement - pour affirmer sa personnalité, prendre en compte à ses données spécifiques et répondre à ses propres besoins; c' est par son autonomie que lui donne une vie personnalisée et affirmée, que la communauté scolaire peut se exprimer de la meilleure manière son appartenance au système éducatif et lui donner son efficacité. Une telle autonomie n' est donc ni' l' indépendance, ni' l' isolement, ni la sortie du système".(39)

A escola possui uma autonomia relativa, portanto, lutar pela sua autonomia não é reivindicar-lhe uma configuração que a isola da sociedade e de suas contradições. Para Gadotti, significa " transformá-la num local onde impere o provisório, onde todas as idéias possam ser discutidas, onde todas as posições possam manifestar-se, onde o debate, a crítica tenham audiência". (40)

(38) BALLALAI, R. "Administração Participativa na Educação: Mito, Tabu ou Praxis". p.43 (grifos nossos)

(39) Apud Ballalai, Id., op. cit., p.43.

(40) GADOTTI, M. "Ação Pedagógica e Prática Social Transformadora". Educação e Sociedade, No.4, p.13

"Por outro lado, na administração não há um pensar antes para fazer depois. A vida e os acontecimentos se sucedem e o agir se impõe, mesmo à revelia daqueles que formalmente são responsáveis ante a opinião pública pela marcha dos acontecimentos. Assim, é imperioso pensar enquanto se age e agir enquanto se pensa. Pensar e repensar a prática, dela extraíndo a teoria que a tornará cada vez mais consciente e comprometida com aquilo que se faz".(41)

Se pretendemos uma escola transformadora, ela, necessariamente, terá uma ação transformadora e esta só poderá ser eficiente quando embasada nas relações entre teoria e prática, ou seja, na vinculação de qualquer idéia com suas raízes sociais. (42)

Para Gadotti, uma ação pedagógica transformadora não atua apenas ao nível da teoria, da ideologia:

"Visa essencialmente a formação de grupos políticos preocupados em defender as relações humanas, a qualidade das relações que se estabelecem na escola e que determinam a qualidade do que é ensinado, preocupados em defender os interesses profissionais e sociais da categoria, agindo conjuntamente. Enquanto a dimensão "ideologia" está ligada ao conteúdo e à forma do que é ensinado na sala de aula, a dimensão "luta de classes" é essencialmente a

(41) MARQUES, J.C. Op. cit., p.81.

(42) Cf. Marques, J.C. Op. Cit. P.81.

organização da atividade extraclasses, o fortalecimento da parcela da sociedade civil que é o bloco intelectual dos professores e dos estudantes".(43)

Além dos movimentos sociais como diversos sindicatos, partidos políticos, associações religiosas e laicas; também em busca do fortalecimento da sociedade civil.

Ou seja, a função técnica que a escola possui deverá caminhar, sempre, paralelamente a sua função política, através do desenvolvimento da consciência crítica.

Para Saviani:

"o processo de desenvolvimento da consciência crítica passa, inicialmente, pela destruição da ilusão de poder. Tal processo, via de regra, é acompanhado de um sentimento de frustração, de uma espécie de desespero. Mas essa frustração não faz muito sentido. Ela só faria sentido se se estivesse perdendo um poder de fato. E o que se está perdendo é a ilusão de poder (...): ao perder a ilusão de poder é que se ganha condições de se ter poder efetivo. Um poder limitado, (...) mas um poder real". (44)

Se os especialistas de ensino: Diretor e Supervisor, compreendem que a experiência da participação implica na urgente reformulação de

(43) GADOTTI, M. "Ação pedagógica e Prática social transformadora" in Educação e Sociedade, No. 4.

(44) SAVIANI, D. Educação: Do senso comum à consciência filosófica. p.204.

mentalidade e de posturas frente ao ato de educar, serão possíveis novas formas de vivência na e da escola; através de novas formas de gestá-la e que, para nós, uma das alternativas que se configura seria a administração participativa.

No entanto, nesse processo de perda de poder ilusório e apropriação do poder real, a partir da apropriação da escola pelo "bloco intelectual" dos docentes, especialistas, alunos e pelas camadas subalternas; novos papéis e comportamentos serão exigidos desses especialistas:

1. o diretor não dirige, porém serve à comunidade escolar;
2. os especialistas - diretor e supervisor - não são superiores aos docentes, apenas possuem um conhecimento específico em uma área e os docentes o possuem em outras;
3. o individualismo, a desconfiança, a acomodação, a consciência ingênua, a falta de profissionalismo devem ceder espaço ao coletivo, à crítica e à auto-crítica; ao direito e ao dever; à consciência crítica, à responsabilidade social face ao ato educativo.
4. finalmente, esses especialistas serão coordenadores - cada um em sua esfera de atuação - da participação de todos os elementos envolvidos no processo educacional; para que possa, efetivamente, ocorrer uma administração satisfatória, participativa e condizente com a transformação social que se almeja. (*)

(*) Ver Cap.1 deste trabalho.

"E para que aconteça essa participação é preciso que o diretor se proponha, conscientemente, a impor o menos possível; a superar o temor de ser julgado e de perder certos privilégios; a aceitar a morosidade de um processo participativo; a conviver com idéias diferentes ou contraditórias às suas; a ver no grupo uma força de oposição; a conter sua tendência mais ou menos centralizadora, mais ou menos individualista de tomar decisões.

A participação acontecerá nas escolas na medida em que os diretores a incentivarem, a realizarem como uma aprendizagem de todos. Entretanto, é uma trajetória que as escolas mais ou menos rapidamente assumirão, dependendo, então, do papel desempenhado pelo diretor de estimulador ou de entravador do processo". (45)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um aspecto relevante, e que convém ressaltar, é que a bibliografia a que tivemos acesso, para subsidiar o tema em pauta, refere-se mais a posturas e vivências relativas ao ensino superior. Como o nosso problema refere-se à escola de primeiro e segundo graus, ressentimo-nos dessa lacuna.

Concluimos, também, após revisão da literatura referente à Administração Participativa, que esta concepção organizacional tem-se mantido mais a nível do discurso, sendo dificilmente assumida na prática. Afirmação esta corroborada por Ballalai, Alves e Garcia, entre outros autores. (46)

(45) PELLEGRINI, M.Z. Op. cit.

(46) BALLALAI, R. op. cit.

CAPÍTULO III - O SUPERVISOR DE ENSINO E A MELHORIA DA QUALIDADE DE ENSINO

"A compreensão e a caracterização da função supervisora no contexto educacional brasileiro não ocorrem independentemente ou de forma neutra. Ao contrário, essa função decorre do sistema social, econômico e político e está intimamente relacionada a todos os determinantes que configuram a realidade brasileira ou por eles condicionada" (1)

Sob este ponto de vista, coloca Silva Jr:

"A questão da supervisão escolar terá sua significação mais claramente apreendida se sua discussão se iniciar pela consideração do quadro mais amplo das relações entre educação e sociedade" (2)

Na sua origem, a Supervisão de Ensino esteve relacionada à supervisão empresarial, o que significa que Supervisão de Ensino e Supervisão empresarial são funções surgidas em decorrência do modo de produção capitalista, com o objetivo de racionalizar o trabalho, aumentando os índices de produtividade. Tais especificações se apoiam na divisão social do trabalho, uma das características das sociedades capitalistas.

Com o advento da escola clássica de administração, as especificações se intensificaram e houve separação entre o trabalho intelectual e o

(1) SILVA, N.S.F. Supervisão Educacional uma reflexão crítica. p.27.

(2) SILVA JR., C.A. A Supervisão da Educação de autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. p.14.

manual, o cérebro e as mãos. Neste contexto, a supervisão apresenta-se como uma das especializações advindas do modo capitalista de produção, uma função-meio, que vai garantir a execução das decisões que foram tomadas em nível hierarquicamente superior; à supervisão caberá o papel de executar o planejado e decidido em outros níveis. Assim, o supervisor é colocado como elemento de fiscalização da produção, embora ao controlar a execução, se apresente ao trabalhador como elemento de ajuda e cooperação. Realmente este é um meio eficaz de garantir a dominação do capital sobre o trabalhador.

"O modelo de supervisão empresarial inspira a criação do modelo de supervisão escolar, nos E.E.U.U., como elemento de controle da produtividade do ensino e de aperfeiçoamento da técnica. Desta forma, a supervisão escolar nasce com a necessidade de implantação de reformas educacionais que atendam às necessidades do modelo de produção capitalista". (3)

A Supervisão escolar americana, a partir do momento em que os E.E.U.U. da América do Norte utilizam-se de táticas as mais diferentes para o atingimento de metas da hegemonia americana, passa a ser, em nosso país, o paradigma para a Supervisão Escolar. E este mecanismo persiste até hoje, na medida em que temos um Modelo de Supervisão de Ensino, elaborado pela CENP (*), no Estado de São Paulo, calcado em autores americanos conforme

(3) MEDEIROS, L. e ROSA, S. Supervisão Educacional: Possibilidades e Limites. p.21.

(*) Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas; um dos órgãos centrais da Secretaria da Educação.

ainda veremos, neste capítulo.

São duas, portanto, as vertentes da Supervisão escolar em nosso meio: supervisão empresarial e supervisão escolar americana.

Com o objetivo de entendermos o que foi a Supervisão de Ensino e como se encontra atualmente, a fim de que possamos sugerir alguns caminhos, para essa função, traçaremos um esboço histórico do movimento da Supervisão no Brasil e, mormente, no Estado de São Paulo. Para isso, tomamos por base a periodização proposta por Gadotti, para a educação brasileira.

Este autor divide a Educação em três grandes períodos: o primeiro, desde os primórdios de nossa educação até 1930; o segundo, de 1930 a 1964; o terceiro de 1964 até os nossos dias. (4)

No primeiro grande período, o jesuítico da educação, domina a concepção humanística, nitidamente elitista, alienada da realidade e sem vinculação ao mundo do trabalho, servindo à classe dominante. Em relação ao que corresponderia atualmente a Supervisão, encontramos, nesse período, somente para a citação de um exemplo, a referência ao Comissário Geral, conforme relata Franca: "Para estabilizar o governo dos colégios adotou-se, durante algum tempo, o alvitre das visitas de comissários gerais, diríamos hoje, de inspetores de ensino, incumbidos de manter, quanto possível, a uniformidade de estrutura e desenvolver a eficiência da obra educativa da Ordem". (5)

No tempo do Império, escolas ou aulas funcionavam sem depender de serviço ou órgão especializado para dirigir o ensino. Quando surgiu a necessidade de fiscalizar o trabalho docente, a administração das províncias

(4) Cf. Gadotti, M. "Caracterização da Praxis Educativa no Brasil Hoje" in Anais do IV Ense, Fortaleza: Assea, 1981, p.44-3.

(5) LEONEL FRANCA, S.J. O método pedagógico dos jesuítas. p.15.

designou inspetores literários em cada povoação.

No início do período republicano, os Serviços de Inspeção escolares eram relativos a tarefas administrativas e fiscalizadoras; as atividades referentes ao acompanhamento pedagógico foram sugeridas em relatórios oficiais, sem serem colocadas em prática.

No contexto educacional, nesta primeira fase, a figura do Inspetor compreendeu a do Supervisor; a Supervisão Pedagógica, então, vinculava-se à Inspeção Escolar, pois suas funções limitavam-se ao cumprimento das leis de ensino, verificação da situação legal dos professores, vistoria das condições dos prédios das escolas, observância de prazos e datas de documentos escolares; as relações supervisor - professor eram formais, revestindo-se de cobranças.

O Supervisor Pedagógico encontra seu espaço próprio no movimento da Escola Nova.

Chegamos, então, ao segundo período, de 1930 a 1964, a que Gadotti chama de "fase populista da educação". O autor enfatiza:

"O período da história brasileira chamado "populismo" é extremamente rico e contraditório. Rico em movimentos sociais e políticos e em transformações econômicas. Foi também um período de muita agitação de idéias pedagógicas, marcado por longos debates em torno de várias reformas educacionais". (6)

(6) GADOTTI, M. Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório. p.109-110.

Em consequência da política de acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, na década de 50 temos a inspeção escolar, mas de maneira modernizada, com o nome de Supervisão Escolar. Esta visava "garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca da transformação social". (7)

Nessa época, o Supervisor se destacou como um perito em métodos e técnicas de ensino, reflexo dos objetivos do PABAE (Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar), trabalho este desenvolvido com sustentação financeira do Ponto IV e Aliança para o Progresso; formavam-se os líderes que iriam atuar no ensino elementar brasileiro. Esse programa surgiu menos por necessidade da educação brasileira e mais como resultado da política de alianças entre o Brasil e os Estados Unidos. Medeiros e Rosa ressaltam que "tal aliança expressa a relação de força entre uma nação de capitalismo avançado com outra, de capitalismo dependente, onde a primeira garante sua hegemonia sobre a segunda". (8)

Os anos 50 e 60 constituem-se num marco na caracterização histórica da Supervisão; tenta-se a implantação nos Estados que ainda não haviam tido essa experiência. É precisamente nesse período que a Supervisão começa sua história no Estado de São Paulo, surgindo como um complemento desejável e necessário dos processos de revisão e reelaboração curricular que se desenvolviam então.

(7) MEDEIROS, L. e ROSA, S. Op. cit., p.21.

(8) Ibid., p.22.

A nível escolar, por volta de 1960, foram implantadas ações de supervisão, como nos Ginásios Vocacionais e Colégio de Aplicação da Universidade de São Paulo; tinham atribuições pedagógicas.

Segundo Silva Jr. :

"Orientar pedagogicamente significava, em princípio assegurar a unidade da proposta curricular. Verifica-se pois, o sentido eminentemente didático que distinguia a supervisão em seus primórdios. (...) O que parece importante ressaltar é que, efetivamente, a consciência política ainda não se fizera notar na grande maioria dos professores, diretores nas experiências de renovação, ao menos em seus momentos iniciais. Consequentemente, os aspectos da supervisão escolar ligados à questão da autoridade e do poder eram tangenciados nas análises internas que se produziam".(9)

Como vimos antes do início do terceiro período, a Supervisão Pedagógica já assume caráter educacional.

O terceiro período da educação brasileira, proposto por Gadotti é quando, a nível nacional, se redefinem quais seriam as funções do Estado e o país, sob o impacto do movimento de 1964 segue a orientação desejada pelo regime militar. A centralização e a modernização da administração pública foram as características desse momento, atuando, também, como controladoras da inquietação social.

(9) SILVA JR., C.A. Op.cit., p.54-5.

Segundo Silva Jr., a partir daí há a expansão das oportunidades educacionais ligada à questão da democratização do ensino. "Estávamos, então, em 1967, e a questão da democratização ocupava o centro das preocupações nacionais (...) os grandes contingentes populacionais viam na escola a saída institucional para suas necessidades de ascensão ou de simples sobrevivência". (10)

A escolaridade era uma exigência para qualquer cidadão concorrer aos postos de trabalho, em virtude do desenvolvimento nos setores público e privado.

No final dos anos 60 e início de 70, temos um novo movimento no sistema escolar brasileiro: a chamada escola tecnicista, discute-se educação como se ela se limitasse a melhores métodos e técnicas, a questão do relacionamento professor-aluno, o controle para maior eficiência, etc. A Lei Federal No. 5540/68 reforma a universidade e implanta as habilitações na Pedagogia; dentre elas, a Supervisão; operacionalizaram-se as especializações em Educação, através do Parecer número 252/69 (*) e da Resolução número 2/69, que estabelecem currículos mínimos para os cursos de Pedagogia. E é instituída legalmente a figura do Supervisor, "como "motor" do processo de Desenvolvimento Nacional". (11)

É necessário, ainda, fazermos uma reflexão sobre a Supervisão, nesse momento reduzida a "atualizar o homem" de acordo com os "valores do social - inculcação ideológica - assumindo não o seu verdadeiro papel, mas

(10) Ibid., p.60-1.

(*) Para uma análise mais cuidadosa desse Parecer, consultar Silva, N.S.C. Op. cit., p.54-70.

(11) Silva Jr., C.A. Op. cit. p.60.

tão - somente o de reprodução. O processo educacional não é crítico, dialético, mas funcional, e o supervisor contribui para essa funcionalidade". (12)

A partir daí é criado o conjunto das Habilitações, que, criadas chocava-se, por sua vez, com as expectativas estabelecidas. Pensada como uma função alternativa para a tradicional Inspeção Escolar, a Supervisão aparecia nesse conjunto ao lado da função que, presumivelmente, deveria substituir" (13). Uma certa ambiguidade é a marca original da Habilitação em Supervisão Escolar.

Especialmente no período de 69 a 74 a supervisão passa a exercer a função de controladora da qualidade do ensino. Estávamos em período de implantação da Lei Federal número 5692/71, de Diretrizes e Bases para o Ensino de primeiro e segundo graus, reforma esta que se juntou à anterior (5540/68); assim sendo, o projeto educacional brasileiro passa a funcionar de acordo com os interesses econômicos da revolução. A educação tornou-se assunto de interesse econômico e de segurança nacional.

No desvelamento da função do Supervisor "percebemos que a supervisão foi implantada para atender às novas exigências político-ideológicas que trazem em seu bojo a racionalização e eficiência e a produtividade como valores absolutos. Assim, a supervisão escolar é uma função-meio que garantirá (...) a eficiência da tarefa educativa, através do controle da produtividade do trabalho docente" (14). Sua prática é voltada para a tecnoburocracia; seu papel o de mantenedor do "status quo".

(12) Ibid., p.60.

(13) Ibid., p.63.

(14) MEDEIROS, L. e ROSA, S. Op. cit., p.24.

Entre 1966 e 1970 foram criados o S.A.P. - Setor de Assistência Pedagógica e o S.O.P. - Setor de Orientação Pedagógica; o primeiro destinado a dar assessoria aos professores secundários e o segundo aos docentes primários. A nível regional foram criados os serviços regionais de orientação pedagógica (SEROPs) com a finalidade de estimular o estudo da renovação do ensino. Os Serviços Regionais de Assistência Pedagógica (SERAPS) foram criados em 1970.

Por outro lado, experiências de renovação de ensino, por volta de 1970, sofrem cortes violentos. Como ressalta Silva Jr.: "Imersos em seus esforços de renovação muitos dos educadores brasileiros que a ela se dedicavam não parecem ter aprendido a profundidade das alterações que se desenhavam na vida nacional. Em São Paulo a surda hostilidade que se acentuava no interior da Secretaria da Educação em relação, principalmente, ao Serviço do Ensino Vocacional e que se acirrara com o revés no episódio da tentativa de destituição da Coordenadora daquele Serviço, produzia por essa via transversa uma consequência significativa. Ensaaiavam-se tentativas de demonstração da relatividade dos benefícios que a experimentação educacional poderia proporcionar, ao mesmo tempo em que se procurava também evidenciar a possibilidade de aplicação extensiva de alguns de seus elementos identificadores. Tal era o caso da orientação pedagógica, para a qual se buscavam esquemas generalizadores de sua ação para o conjunto de escolas primárias e de ginásios.

A supervisão escolar se aproximava, assim, de um novo momento, liberando-se, em parte, de um certo caráter de excepcionalidade e assumindo a dimensão de serviço e educacional necessário e desejável.

Ainda que por um caminho acidentado, a modernização chegava também ao sistema escolar paulista". (15)

Embora tenham sido abruptamente interrompidas as renovações em educação, a supervisão escolar concretizada na execução dos projetos inovadores, pode ser pensada em termos de democratização, em atender a um maior número de escolas.

Em São Paulo o DAP (Departamento de Assistência Pedagógica), após a 5692/71 assumiria a tarefa de implantar a reforma educacional e implantar a Supervisão dentro da reforma; mas, ao ocupar-se da elaboração dos "Guias Curriculares", a questão da Supervisão ficou esquecida.

O CERHUPE - Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais "Professor Laerte Ramos de Carvalho" incampou o DAP; pediu a colaboração dos educadores em geral para crítica e reformulação dos Guias, não incluindo a "implantação de um sistema de supervisão que viesse a se constituir em suporte para a concretização dos objetivos perseguidos pela nova organização curricular". (16)

Em 1976 este órgão é substituído, quando da Reforma Administrativa ocorrida na Secretaria da Educação, por dois outros organismos independentes, DRHU (Departamento de Recursos Humanos) e CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), órgão estes existentes até hoje.

Com a CENP a Supervisão ganha seu espaço; comporta:

(15) SILVA, JR. C.A. Op. cit., p.58-9.

(16) Ibid., p.65.

"Duas grandes Divisões: a de Currículo e de Supervisão com as respectivas equipes técnicas, competindo a essa Divisão de Supervisão definir critérios e elaborar a sistemática da Supervisão escolar a ser adotada em todo o Estado. No primeiro momento de implantação dessa reforma pensou-se em uma supervisão dividida em administrativa e pedagógica, idéia essa logo abandonada. Como consequência da divisão da supervisão a nível central e consequentemente necessidade de orientação nessa visão de supervisão não só com caráter fiscalizador, foi publicada em 1977 o documento "Supervisão Pedagógica em Ação" sob a coordenação da Profa. Loyde Amália Faustini então chefe da Divisão de Supervisão dessa Coordenadoria. Esse texto apoia-se na Lei 5.692/71 e o conceito de supervisão aparece na primeira parte desse documento e define o modelo como um modo de compreender a supervisão, o qual pretende conduzir a orientação da ação pedagógica. Os supervisores deverão se constituir nos profissionais capacitados que articulem e coordenem os esforços e as atividades desenvolvidas e orientem o magistério na direção estabelecida pelos novos objetivos. Desde então o Sistema de Supervisão é encontrado nas atribuições do Conselho de Planejamento Educacional dessa Secretaria. Deste fazem parte a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), a Coordenadoria de Interior (CEI) e o Departamento de Recursos Humanos (DRHU). Por esse Decreto a ação supervisora deverá ser exercida no sentido de proporcionar melhores condições de realização das atividades do ensino regular e supletivo de primeiro e segundo graus, da educação pré-escolar e da educação-especial nas escolas estaduais, municipais e par-

ticulares. A Secretaria da Educação com mais duas coordenadorias: a da grande São Paulo (COOSP) e a do Interior (CEI) às quais se subordinam 18 Divisões Regionais de Ensino - DREs, sendo 7 na COOSP e 11 na CEI. A estas subordinam-se as Delegacias de Ensino, e os supervisores de ensino são nelas sediados fazendo parte do Grupo de Supervisão, atuando nas escolas estaduais, particulares e municipais com exceção do município da capital que criou seu serviço de Supervisão próprio". (17)

A descentralização é uma das características básicas da Supervisão de Ensino em São Paulo, desde a reforma de 1976, pois encontramos desde o supervisor ao nível central, o supervisor ao nível regional, o grupo de Supervisores de Ensino a nível de Delegacia de Ensino até o que atua na unidade escolar, chamado de Coordenador Pedagógico.

São todos cargos ou funções de assessoria, se restringe ao técnico, retira-se aparentemente o político e esta é uma questão polêmica, como coloca Silva Jr.: "a caracterização da supervisão como uma função de assessoria, sobre ser questionável do ponto de vista teórico, representa ainda e principalmente a tentativa de reduzir ao caráter técnico uma função que por natureza e por circunstância se reveste de um perceptível conteúdo político". (18)

(17) SILVA JR., C.A. Supervisão de Educação: Do Autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Texto mimeo.

(18) *ibid.*

As atribuições da ação supervisora estão contidas nos Decretos 7510/76 e 5586/76; são altamente questionadas pela maioria dos supervisores; passam pela história da inspeção e posterior supervisão. Suas funções são fiscalizadoras e de orientação pedagógica.

O conflito quanto à orientação do trabalho é quase uma constante em São Paulo. A supervisão com ênfase na administração versus supervisão pedagógica é sempre motivo de sérias discussões.

A distinção entre "ações supervisoras" e "ações administrativas" está presente no referido modelo de supervisão, ainda norteando o trabalho dos supervisores. As ações administrativas devem se pautar pelo que pode lhe conferir ser legítimo: o ensino, objetivo maior da ação escolar. "Diferenciar "ações supervisoras" de "ações administrativas", tal como se propõe, significa, na prática, conferir um estatuto de autonomia à administração, que deixa de ser "do ensino" para ser "de si mesma", tornando-se substantiva e sobrepondo-se finalmente, à sua própria finalidade (19), conforme Silva Jr.

Como a ação supervisora deve propiciar os meios necessários para se atingir os fins, o supervisor escolar propõe-se, muitas vezes, a cuidar do "como fazer" sem cogitar do "porquê" e do "para quê". A nível de unidade escolar, para diferenciar seu campo de atuação do orientador educacional, é comum esta colocação: "o Coordenador Pedagógico presta assistência quanto à metodologia", enquanto o foco de atenção do orientador educacional é o aluno", quando ambos trabalham a curriculação.

(19) Ibid.

A função do Supervisor tem se apresentado como sendo somente técnica, esquecendo-se de que ao ser técnica, é política. Sua postura até alienada, tem sido, quem sabe, fruto de sua formação falha, já que a bagagem teórica que informa a Supervisão, no Brasil, é caótica. Silva Jr. resalta:

"Na ausência reconhecida de uma literatura específica de supervisão escolar que decorre da ausência, também reconhecida, da especificidade da própria habilitação, o ensino da Supervisão escolar no Brasil se baseia em fontes bibliográficas marcadas por dois tipos de deformação. De um lado, uma vasta literatura de administração geral e empresarial na qual se pinçam os elementos supostamente análogos aos da situação de trabalho nas escolas e, de outro, um material especialmente produzido, mas datado e circunscrito pela sua origem americana (...). Ao fundamentar em tais esquemas teóricos a montagem de seu sistema de supervisão, o sistema escolar do Estado de São Paulo abriu campo à disseminação dos organismos burocráticos, quer no âmbito do próprio sistema de supervisão que se quer implantar, quer também no conjunto maior de todo aparelho administrativo. Em nome de uma pretendida humanização, o sistema de ensino acaba por propiciar a multiplicação de assessorias e demais órgãos de apoio, fenômeno típico do processo de expansão da tecnocracia".(20)

Fruto de uma junção entre uma linha técnica e uma postura huma-

(20) Ibid.

nística temos o modelo de Supervisão do Estado de São Paulo: "Supervisão Pedagógica em Ação"-de L.A. Faustini-São Paulo-S.E./CENP/FLE/1981, que passaremos a analisar rapidamente, (*) com o intuito de nos posicionarmos frente a ele.

Destaquemos um trecho que nos parece fulcral: "De um sentido de inspeção e fiscalização, mas voltado para o controle dos aspectos burocráticos da escola, as tarefas e as atividades de supervisão foram se revestindo, aos poucos, de uma função mais técnica, mais voltada para o acompanhamento do processo de ensino e de aprendizagem, e para as condições necessárias ao trabalho pedagógico"(21). Apesar de ressaltar a necessidade do trabalho coletivo na escola, chega a visualizar o alcance de ação supervisora somente até "elevar qualitativamente a produtividade da escola e de todo o sistema escolar".(22)

Faustini coloca seu documento como modelo de supervisão, como guia da prática do supervisor de forma dinâmica "...não se trata, pois, de um modelo estático e rígido, mas sim, progressivo, dinâmico e experimental. Não se trata, igualmente, de um projeto especial e isolado, mas de uma parcela da educação que se transforma" (23). "a intenção foi apenas dar ênfase às tarefas e papéis de supervisão, com destaque às habilidades técnicas, esperando, assim proporcionar uma perspectiva comportamental necessária à

(*) Silva Jr. faz uma análise detalhada desse documento em sua tese de doutorado.

(21) FAUSTINI, L.A. Supervisão Pedagógica em Ação. P.20.

(22) Ibid., p.21

(23) Ibid., p.14

ação supervisora".(24)

Os autores a que o modelo se referem são entre outros: William H.Burton e Leo J.Breckner, que vêem a natureza da supervisão assim: "o principal objetivo da supervisão é a promoção do desenvolvimento do aluno e por isso,eventualmente,...a melhoria da sociedade (*). Os autores americanos reportam-se ainda a um segundo objetivo geral da Supervisão "oferecer liderança para garantir a continuidade e a constante readaptação do programa educacional" (...) "e ao objetivo imediato de "desenvolver cooperativamente ambientes favoráveis para o ensino e a aprendizagem". A supervisão, finalmente, "auxiliará, inspirará, conduzirá e desenvolverá a segurança que liberta o espírito criativo" (25). A concepção desses dois autores é completada por Sergiovanni e Starrat (26); a ênfase é em promover bem estar no ambiente de trabalho escolar, quando se utilizam avanços da psicologia para obtenção de melhor produtividade na escola.

A ênfase da organização escolar é enfatizada nesse Modelo. A autora cita, por exemplo, Likert que "fêz estudos extensivos com Supervisores de grandes empresas e deu uma grande importância para o estudo da eficiência da organização" (27). Autores como Maslow, com a hierarquia motivacio-

(24) Ibid., p.14.

(*) Grifos nossos.

(25) SILVA JR., C.A. Supervisão da educação do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva". Tese doutorado. Texto mimeog.

(26) SERGIOVANNI,T.J. e STARRAT,R.J. Novos padrões de Supervisão Escolar.. S/D.

(27) FAUSTINI, L.A. Op. cit., p.31.

nal; as teorias x e y de Douglas McGregor; os Fatores motivacionais e Higiénicos, de F. Herzberg; as técnicas de dinâmica de grupo ou fazem parte do referido modelo ou subsidiam documentos que a CENP expedia por ocasião da publicação do documento básico, antes referido.

Não cabe nenhum desmerecimento às inúmeras contribuições que os autores ligados ao movimento das Relações Humanas trouxeram; entretanto, incorreram numa unilateralidade, exacerbando os valores afetivos dentro dos grupos. A supervisão teria, então, como um dos objetivos maiores a humanização da escola.

Não somos contra tudo isso; pelo contrário, achamos importante também. Mas o que não podemos nos esquecer é o que aborda Saviani em relação ao orientador educacional, mas que se aplica, acreditamos, também à supervisão:

"a função política da educação não significa necessariamente uma função entendida de modo direto, restrito e imediato, porque a consciência, pelo orientador, de que ela cumpre uma função política, pode determinar que ele mude o seu modo de atuação. O que não quer dizer que ele vai abandonar a ação educativa que desenvolve na escola e simplesmente se engajar num partido - embora, é claro, ele possa se engajar num partido, mas esse próprio engajamento não deve prescindir da sua contribuição específica enquanto educador, enquanto orientador" (28).

(28) SAVIANI, D., Educação: Do senso comum à consciência filosófica. p.213.

Ao dar ênfase à função política queremos dizer que o supervisor mudará a ênfase da sua atuação como profissional "deixando de se perder nas "parafernálias" principalmente burocráticas, para cuidar do essencial, cuidar dos conteúdos, elaborando-os e tentando garantir que os alunos assimilem da forma mais consistente mais duradoura possível"(29). Assim ele estará cumprindo seu papel político, antítese do que vem fazendo até agora, por falta, quem sabe, de uma perspectiva crítica.

Para que uma postura crítica seja a norteadora do trabalho da escola, contaremos com a atuação do Supervisor de Ensino; profissional responsável pela qualidade do ensino, a qual, no dizer de Silva Jr. "constitui o ponto de referência natural do trabalho da supervisão escolar em relação ao desenvolvimento de uma política educacional".(30)

(29) Ibid., p.214.

(30) Ibid., Supervisão Escolar e política educacional. Texto mimeog.

"O educador não pode nem fugir para o político, descuidando-se do pedagógico, e nem aguardar passivamente que aconteçam as mudanças sociais estruturais para sua ação pedagógica ter lugar. A simultaneidade e a mútua relação do político e do pedagógico exigem que se ponha em ação pelo pedagógico como sua atividade específica e como sendo o "local" onde atuará o político".

J.I. Silva

"Nossas escolas públicas são hoje instrumentos da sociedade política e não da sociedade civil. Servem ao controle do Estado tanto quanto a legislação, a polícia e os tribunais. Devem, no entanto, e podem ser recuperadas pela e para a sociedade civil. Na rearticulação que se há de estabelecer, o supervisor, ponto crucial da relação hegemônica, haverá de se transformar de funcionário do Estado em intelectual orgânico das massas docentes. Se e isso ocorrer, a supervisão escolar terá não apenas encontrado sua viabilidade mas, principalmente, assegurado sua legitimidade".

C.A. Silva Júnior

2. DA QUALIDADE DO ENSINO.

2.1 - Democratização do Ensino: a qualidade do Ensino e a Função Supervisora.

No breve histórico esboçado sobre o desenvolvimento da Supervisão no Brasil, constatamos que a ação supervisora, na década de 70, exerceu uma função controladora da qualidade de ensino, num contexto em que a educação estava ligada aos interesses do capitalismo monopolista em expansão e à segurança nacional.

Ao controlar a eficiência do trabalho dos professores, constituiu-se o Supervisor de Ensino num dos funcionários do Estado, cuja atuação estava mais voltada para a reprodução da ideologia dominante, do que para provocar mudanças na sociedade.

A partir de 64, sobretudo na década de 70, explicitamente num assunto de interesse econômico e de segurança a "supervisão escolar passa a exercer, nos diversos sistemas educacionais das unidades federadas, a função de controladora da "qualidade de ensino", bem como a de criar condições que promovam sua real melhoria". (31)

(31) MEDEIROS, L. e ROSA, S. - Supervisão Educacional: possibilidades e limites. p.23

Qualidade de ensino, nesse contexto, confundiu-se com tecnicismo, ou seja, vinculou-se à organização do ensino em função da eficiência e da produtividade, através da introdução de métodos de trabalho e de técnicas utilizados na empresa capitalista. À implantação gradativa, em São Paulo, da Lei Federal No. 5692/71, seguiu-se uma série de treinamentos em massa para docentes e especialistas, com o objetivo de situá-los nesta "nova visão" de qualidade de ensino, ligada à expansão da rede escolar e a metodologias importadas, consubstanciada nos "célebres" Guias Curriculares.

Porém, não é este o sentido que conferimos à qualidade de ensino. é necessário repensarmos este conceito, para podermos redefinir a ação supervisora.

2.2 - Qualidade X Quantidade.

A questão da qualidade de ensino no Brasil e, especialmente, no Estado de São Paulo, nos leva a avaliar o ocorrido quando da expansão da rede oficial de escolas. A escola secundária, antiga escola seletiva, havia-se transformado, na prática, em virtude das reivindicações populares, numa escola comum, para todos; obrigando o Estado a ampliar a sua rede escolar, construindo ou adaptando prédios que pudessem absorver a toda essa demanda.

Esse crescimento resultou em complexidade, multiplicaram-se quadros de funcionários e professores, a burocracia agigantou-se, as tarefas aumentaram e o trabalho escolar sofreu nova divisão técnica, num momento em que os recursos financeiros destinados ao ensino eram poucos.

Coloca Beisiegel que, em decorrência desse fato, "...ocorreu também uma quebra nos padrões de adequação entre os conteúdos transmitidos pela escola e as expectativas e as necessidades da clientela".(32)

A escola, na medida em que se abriu, incorporou à sua clientela crianças das camadas dominadas da população, que nunca tinham tido acesso à educação escolar e passaram, então, a gozar desse direito.

Em virtude disso, não se podia manter a curriculação existente durante todo o tempo em que a educação consistiu num privilégio para poucos.

Dessa forma, o crescimento e a conseqüente complexidade da rede e do próprio sistema escolar, o crescente processo de burocratização, a falta de recursos e a mudança de clientela, acabaram conduzindo a escola a uma verdadeira situação de crise.

Este momento histórico tem sido violentamente criticado. Dentre essas críticas, destacamos a que se refere à qualidade de ensino, a chamada crítica conservadora, "que, em síntese, é a seguinte: a escola perdeu qualidade, deteriorou-se, está enferma, portanto é necessário reconquistar os padrões de qualidade que essa escola já teve no passado".(33)

Segundo Beisiegel "uma crítica desse tipo vê a situação atual do ensino a partir de pontos de referência situados no passado. Tais críticas são produzidas por cabeças formadas a partir da reflexão sobre uma escola

(32) BEISIEGEL, C.R. "Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum", in Revista ANDE, No.1, p.50.

(33) Ibid.

que existia, que talvez tenha existido, há 30, 40 ou mesmo 50 anos atrás" (34). Expressão como "o ensino da escola pública já não é mais o que era antes" ou "o ensino vem perdendo a qualidade", ou "a escola está doente", são constantes nos meios educacionais.

"Se a escola está doente, inevitavelmente é preciso fazer com que a escola volte àquele momento em que era sadia, em que não tinha perdido a qualidade, ou ainda em que era saudável". (35)

Mas o parâmetro para este tipo de avaliação, geralmente feita à escola de primeiro e segundo graus, é o de uma escola seletiva, propedêutica, que preparava segmentos bem definidos da classe dominante para as escolas de ensino superior. Como as camadas irrequietas da sociedade civil reclamavam vagas nas escolas públicas, não mais podia-se manter a situação escolar que se apresentava; dessa forma, o governo estadual paulista abriu a escola para o ingresso das camadas menos favorecidas da população. Em 1967, ele toma a iniciativa de eliminar a barreira existente entre o, então, ensino primário e o secundário: o exame de admissão tradicional. Substituiu-o por um exame de admissão único, com os conteúdos, exigidos para a aprovação, rebaixados, possibilitando a continuação de estudos dos alunos que, através do peneiramento anterior, não tinham acesso ao ensino secundário.

(34) Ibid., p.50-1.

(35) Ibid., p.51.

A escola secundária, desse modo, abriu-se a todos, atendendo a reivindicações das camadas majoritárias da população. Teve acesso à escola, no dizer de Beisiegel, "uma população que pode ser caracterizada de muitas formas (uma população culturalmente "carente", segundo alguns autores, ou uma população portadora de uma cultura dominada, segundo outros), mas uma população que, sem dúvida alguma, não tinha as mesmas possibilidades de acompanhamento daqueles conteúdos culturais transmitidos pela antiga escola secundária".(36)

O que resultou dessa abertura foi que a escola pública "não alterou seus padrões de qualidade ante uma clientela antes praticamente excluída da escola e, quando pretendeu alterá-los, passou a fornecer apenas uma caricatura desses padrões de qualidade".(37)

A maneira como a escola enfrentou essa situação difícil fez com que o ensino decaísse, porque, com certeza, a escola não perdeu em qualidade na medida em que se abriu a amplos setores da população. O que aconteceu, segundo Libâneo, foi a expansão, de escolas, o que "(...)representou de fato uma certa democratização do ensino, ao menos em termos de acesso de maiores contingentes das camadas médias e baixas..."(38). A escola, naquele momento, realmente mudou, mudou radicalmente, e essa situação é que teria e tem que ser enfrentada.

(36) Ibid., p.52.

(37) LIBÂNEO, J.B. "Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social".
in Revista ANDE, no.11, p.6.

(38) Ibid., p.6.

Não se pode mais, então, compará-la a uma escola-parâmetro que não mais existe, que já foi superada. A realidade é totalmente outra e exige um quadro teórico de reflexão diferente para uma nova prática.

Assim, um primeiro passo, ainda a ser dado, é no sentido de que essa escola passe a render mais. Realmente a clientela das camadas subalternas cria problemas, seu rendimento é deficitário, mas é preciso, antes de mais nada, que aceitemos a escola mudada que aí está; então daremos a atenção que ela merece, trabalhando, especialmente o seu rendimento precário.

É preciso repensarmos a dicotomia quantidade x qualidade, para equacionarmos melhor a questão. Se a escola pública se abriu, e não é mais uma escola para uma minoria, se grandes contingentes da população têm acesso a ela, isto significa melhoria qualitativa do ensino; a escola é que piorou, não aceitou a entrada dos segmentos da sociedade até então aliados. "Não se pode pensar qualidade de ensino no país, em termos que não sejam quantitativos. O ensino ganhou qualidade, na medida em que se abriu tendencialmente à totalidade da população". (39)

(39) BEISIEGEL, C.R. Op.cit., p.56.

2.3 - Função hegemônica da escola e Qualidade de Ensino.

é ainda altíssimo o índice de exclusão (*) e, portanto, de seletividade da escola pública, problema este que persiste há anos. A tendência democrática deve apontar, sem dúvida, para a substituição de uma escola de poucos, por uma escola de muitos.

Justificarmos esta situação com motivos relativos a fatores de saúde, habitação, alimentação, problemas familiares - aspectos externos à escola - e permanecermos omissos, a nada leva; somente contribuiríamos para a não democratização real da escola.

"É possível ensinar aos alunos que se evadem, e que, não por acaso, são advindos das camadas sociais mais pobres?" (40). Porque, se as crianças não permanecerem na escola, que é, em geral, inadequada a elas, de nada adiantou abrir as portas dessa instituição a todos: o que foi dado de um lado, é retirado de outro, e a situação continua idêntica: poucos avançam até as últimas séries do primeiro e segundo graus, sem nos reportarmos ao ensino universitário. Ou seja, o Estado abre a escola a todos, porém, não provê as condições, nem os recursos para que os grandes contingentes das camadas subalternas nela permaneçam. Hoje os mecanismos de seletividade

(*) Utilizamos o termo Exclusão, em lugar de evasão, por considerarmos que evasão sugere que o aluno é o responsável pelo seu fracasso; enquanto exclusão pode denotar que o fracasso é de responsabilidade da escola e/ou da sociedade. Cf. ARROYO, M.G. "Da escola carente à escola possível.", p.21-2.

(40) PIMENTA, S.G. "Orientador educacional ou pedagogo". p.29. in Revista ANDE, No.7., p.29.

são, entre outros: currículos inadequados às camadas populares, necessidade de entrada precoce dos alunos no mercado de trabalho, impossibilidade de prover a criança com os elementos necessários para um bom desempenho na escola, etc.

A escola oficial deteriorou-se e a situação em que se encontram os estabelecimentos de ensino, cada vez mais, é crítica, por terem-se esquivado de assumir uma nova postura.

Corroborando o acima exposto, Mello afirma:

"os professores tornaram-se cada vez mais incapazes, e, portanto, perplexos, diante da massa de alunos que lhes é atribuída, alunos despreparados para assimilar satisfatoriamente a proposta didático-pedagógico que seus poucos conhecimentos lhes permitem elaborar. Criaram-se inúmeros órgãos e cargos técnicos, entre eles a Supervisão Educacional, supostamente destinados a apoiar e assistir a função docente, mas que, na prática acabam ou sendo inúteis, ou criando novas exigências aos professores já assoberbados de problemas, gerando com isso novas áreas de atrito". (41)

Certamente, não foi por acaso que os fatos aconteceram desta maneira. Com a finalidade de a classe dominante manter a hegemonia ou direção cultural, existe toda uma atuação, via bloco ideológico, impedindo o enfrentamento da situação-problema; a escola teria que ter assumido uma nova maneira de trabalhar com essa outra realidade educacional.

(41) MELLO, D.N. "A Supervisão Educacional como função: aspectos sociológicos". in Caderno Cedes. No.6., p.54

Assim "o desinteresse crescente da classe dominante pela generalização de uma educação de qualidade pode ser ilustrado pelas diversas formas pelas quais, com a contribuição da própria ação estatal, a escola vem sendo negada em sua função específica de distribuição do saber".(42)

Através da insuficiência de recursos financeiros destinados à educação; de prédios escolares, muitas vezes, em precárias condições de manutenção e funcionamento ou inadequado aos seus fins; contando com professores mal remunerados, desmotivados e, muitas vezes, mal formados; com escassez de funcionários; falta de material didático; classes superlotadas e falta de segurança, a escola pública tem-se configurado como a "terra de ninguém".

Além disso, ainda existem as disfunções para agudizar o quadro: a escola é o lugar da merenda (não queremos desmerecê-la), da vacinação, de recadastramentos, de campanhas, de "semanas", de comemorações sem importância.

"Outra maneira, pela qual se verifica a negação do papel educacional da escola é através da articulação política dos métodos pedagógicos com idéias e medidas que levam à minimização do saber passado às massas. Foi o que aconteceu, por exemplo, com relação ao movimento da escola nova que, ao deslocar o problema da democracia do âmbito da sociedade global (igualdade de oportunidades, correção das injustiças sociais) para o âmbito da unidade escolar

(42) FARO, V. Op. cit., p.103.

e da sala de aula (preocupação com o método, respeito às diferenças individuais) acabou por contribuir para a elevação da qualidade de ensino das elites e o empobrecimento do conteúdo da educação destinada às camadas populares. O pretexto de melhoria da qualidade de ensino (de uns poucos) contribuiu para que se relegasse a um plano secundário a preocupação com a qualidade dos que teriam acesso a tal qualidade". (43)

Conteúdos escolares e a não participação crítica dos envolvidos no processo educacional, quando da adoção da Pedagogia Tecniciста, acabaram contribuindo para a negação do saber aos menos favorecidos.

Segundo Paro:

"o que atende aos interesses dominantes não é...nem a completa negação formal e real da escola, nem sua afirmação e generalização, mas sua existência tal qual ela se dá em nossa sociedade, ou seja, uma escola, que distribuindo desigualmente o saber, ratifica as diferenças sociais inerentes à sociedade capitalista. Por isso, enquanto a ínfima minoria de crianças e jovens, pertencentes às camadas privilegiadas, pode contar com educação escolar de boa qualidade, a escola da grande maioria mal sobrevive em meio aos problemas e carências de toda ordem, apresentando baixíssimo nível de ensino".(44)

(43) Ibid., p.109. p.109.

(44) Ibid., p.111-12.

E é exatamente a classe dominada que mais precisa ter domínio do saber que a humanidade acumulou, não só por direito, mas também para instrumentalizá-la para colocar-se em nível de igualdade de conhecimentos à classe dominante.

Segundo Saviani, "o que cabe defender é uma educação a mais avançada possível, a melhor possível para os trabalhadores, para os elementos da classe dominada. E vejam que é isso, no fundo, o que os pais reivindicam".(45)

Quando estes solicitam que a escola ensine e muito bem, eles têm consciência:

"de que o aprendizado não se dá espontaneamente, que o aprendizado é uma tarefa árdua e, sem disciplina, não se aprende, os conteúdos não são assimilados pela própria interação espontânea, assistemática (...) no fundo, isto contém toda uma crítica a professores, diretores, supervisores, orientadores (...) no fundo é a cobrança de que eles cumpram com a sua função de ensinar e ensinar bem, ensinar da melhor forma possível. Então, defender que as camadas trabalhadoras assimilem o máximo de cultura que a sociedade conseguiu atingir é uma atuação política muito mais revolucionária do que o ativismo político, do que o esquerdismo".(46)

(45) SAVIANI, D. Educação: Do senso comum à consciência filosófica. p.214.

(46) Ibid., p.214 (grifos nossos).

Trata-se de:

"defender a qualidade de ensino das camadas trabalhadoras e criar condições adequadas de ensino para essas camadas. Então, se tivermos orientadores, supervisores, diretores, preocupados exatamente com a qualidade de ensino, que ponham a função educativa como proeminente, predominante em relação à função técnica da habilitação específica, então teremos esses diferentes especialistas somando forças no sentido de que a atividade escolar seja aperfeiçoada e que as escolas destinadas às camadas trabalhadoras sejam do melhor nível possível". (47)

Para que a situação mude no sentido do que Saviani sugere, é necessário usar a escola, na sua ação hegemônica, no espaço que ocupa a nível supraestrutural, como instituição da sociedade civil, o que não quer dizer que esteja livre das ingerências do Estado. No seu sentido mais amplo, o Estado faz uso, além da sociedade política, de técnicas persuasivas, próprias da sociedade civil. No dizer de Paro: "É aí que a escola aparece como uma das instituições que o Estado (em sentido amplo) procura manter sob sua tutela, com vistas a garantir a hegemonia da classe que ele representa". (48)

(47) Ibid., p.215.

(48) Op. cit., p.112.

Há elementos dos quais o Estado lança mão, como representante da classe dominante, para garantir sua ascendência sobre a escola para que ela cumpra seu papel persuasivo e de manutenção do "status quo", através da determinação da composição de currículos e programas, organização administrativa da escola e do ensino em geral.

3 - ATUAÇÃO DO SUPERVISOR DE ENSINO NUMA ESCOLA EM CRISE.

3.1 - O desejável: funções da S.E. a serviço da transformação social, via participação.

O Supervisor de Ensino é um dos especialistas a trabalhar na escola. E ele poderia constituir-se num dos "intelectuais orgânicos" ligado aos docentes, diretores, outros especialistas de ensino, a agir na formulação de um "programa escolar", aproveitando as fissuras do "bloco ideológico", a nível de Sociedade Civil, auxiliando no processo de gestar uma hegemonia em favor das classes dominadas, que alçarão, um dia, quem sabe, a condição de cidadania. Diríamos ainda, com Saviani:

"é importante promover a articulação da escola com outras forças existentes na sociedade, porque é ingênuo considerar que a escola sozinha mudará a sociedade. (...) Parece-me que está aí o grande estrangulamento: como articular a escola com os movimentos sociais que caminham na direção da transformação da sociedade. (...)"

se a escola é um instrumento de hegemonia, é preciso utilizá-lo, e nesse sentido, é que ela cumpriria uma parte do papel educacional - na estrutura atual acredito que essa é a parte principal - que é a de fazer com que passe da classe em si para a classe para si, ou seja, desenvolvimento da consciência de classe. A escola só poderá desenvolver um papel que contribua - veja bem, não que transforme, mas que contribua - para a transformação da sociedade, na medida em que discuta as condições essenciais em que os indivíduos vivem. Então, nesse sentido, ela permitiria a par de uma função técnica, que é a função daqueles instrumentos fundamentais de acesso à cultura erudita, ela facilitaria aos indivíduos a percepção da divisão de classes e de seu pertencimento a uma dessas classes. A escola, nesse caso, só poderia cumprir essa função, na medida em que seu papel político estivesse explícito e não implícito. Papel político quer dizer mostrar como se dão as relações de poder e quais as bases do poder. Isso levaria, então, à descoberta do lugar que se ocupa no processo produtivo. Descobrimo-se o lugar que se ocupa no processo produtivo é que, então, seria possível a organização para reivindicações de acordo com os reais interesses das camadas dominadas e, dessa forma, caminhar para a superação dos problemas enfrentados por essas camadas". (49)

(49) SAVIANI, D. Texto Projeto Integração Empresa - Escola. Cernafor. 1979.

Assim sendo a transformação social não se fará somente via escola, cada um dos outros instrumentos de luta da sociedade civil, tais como: sindicatos, imprensa, igrejas, associações profissionais, dentro de suas características específicas, têm bastante a oferecer, desde que procurem, intencionalmente, a melhor maneira de batalhar para que o objetivo comum da transformação social seja perseguido.

Conforme assinala Paro, "no caso da escola, ela poderá concorrer com sua parcela, para a transformação social, na medida em que, como agência especificamente educacional, conseguir promover, junto às massas trabalhadoras, a apropriação do saber historicamente acumulado e o desenvolvimento da consciência crítica da realidade em que se encontram".(50)

No momento em que, estando conscientes do papel relativo, mas afinal, transformador da escola e, ao mesmo tempo, vislumbrando a figura do Supervisor de Ensino, como um dos especialistas a trabalhar neste sentido, considerar a denúncia efetuada em relação à ação supervisora, como a que se segue, significa caminhar no processo de mudanças. Silva Jr. assim ressalta o caráter político conservador do Supervisor de Ensino ao afirmar: "costumeiramente apresentada como função técnica, a supervisão se reveste de um recebtível conteúdo político, cuja importância é preciso ter presente quando se anuncia a intensificação de sua prática. Portanto entre os foros privilegiados do sistema escolar e a massa dos professores a quem cabe executar as decisões dos órgãos da cúpula, os supervisores constituem o instrumento de contacto da burguesia do sistema escolar com seu proletaria-

(50) Op. cit., p.113.

do (...) como elementos de mediação, costumam preparar as condições para o exercício da situação de hegemonia".(51)

A clientela escolar de nossas instituições de ensino é constituída de alunos provenientes, em geral, das camadas dominadas, que muito esperam da escola. O saber terá que ficar acessível a ela, já que a aquisição do saber, uma necessidade do ser humano, possibilita, segundo Libâneo "a aplicação das capacidades humanas para o desenvolvimento da atividade humana material e social. A educação escolar tem um papel insubstituível no provimento de conhecimentos de base e habilidades cognitivas e operativas necessárias à participação na vida social, o que significa acesso à cultura, ao trabalho, ao progresso, à cidadania".(52)

Para tanto, é necessário levarmos em conta que a escola veicula um ensino de qualidade, na medida em que conseguir colaborar na formação de um homem atual, conscientizado.

O processo educacional deve ter, pois, "como função a criação de um "homem atual" para a sua época, a afirmação de uma nova personalidade cuja atividade, no sentido da transformação e direção consciente dos outros homens, tem, como ponto de partida, a consciência do conjunto das leis civis e estatais em que vive, conjunto esse que é produto da atividade humana e que pode, pelo homem, ser mudado".(53)

(51) SILVA JR., C.A. "A Supervisão e o Ensino" in Revista ANDE, No.3, p.30-40.

(52) LIBÂNEO, J.D. "Saber, saber ser e saber fazer - o conteúdo do fazer pedagógico" in Revista ANDE, No.8.

(53) PAMPLONA, M.A.V. "A questão escolar e a hegemonia como relação pedagógica" in Caderno Cedes, No.3, p.30.

E é este o sentido que queremos emprestar à finalidade da Supervisão de Ensino - qualidade de ensino, ação a ser concretizada, na nossa proposta, num contexto de administração Participativa, possibilitando a conscientização e a mobilização de todos os que direta ou indiretamente, envolvidos no processo educativo, possam ser agentes de transformação social.

CAPÍTULO IV - M E T O D O L O G I A

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa de campo, tais como: população, instrumentos de medida e o tratamento dos dados.

1. População

Essa pesquisa, de caráter exploratório, seria realizada em duas (2) fases: os sujeitos do projeto inicial, na primeira fase da pesquisa, seriam constituídos de Supervisores de Ensino, Diretores e Professores; na segunda fase, integrariam os grupos que seriam trabalhados com a técnica de Delbecq, Van de Ven - PPM (Program Planning Model) além de supervisores, diretores e professores, também, alunos, pais de alunos e especialistas na área de Supervisão de Ensino.

A população - alvo desta pesquisa constituiu-se, realmente, de Professores e Diretores - a quem chamaremos, neste estudo, de usuários diretos da Supervisão - de escolas públicas estaduais de primeiro e segundo graus da Divisão Regional de Campinas, Estado de São Paulo. Foram pesquisadas quarenta e três (43) escolas, escolhidas randomicamente, das quatro (4) Delegacias de Ensino da cidade e circunvizinhanças de Campinas.

Como os Supervisores de Ensino das Delegacias de Ensino de Campinas se negaram a responder ao questionário especialmente elaborado para eles (Anexo III), vimos-nos na contingência de aplicar somente o questioná-

rio (Anexo II) aos usuários da Supervisão - questionário este previsto para aplicação comum aos Supervisores e usuários. A segunda fase foi eliminada por ficar totalmente prejudicada com a não-colaboração dos Supervisores.

Assim fazendo, seguimos a sugestão que encontramos no Caderno Cedes 7 (1): pesquisar sobre a visão que têm da Supervisão os seus usuários. Inclusive, não tivemos outra alternativa porque os questionários aplicados nos usuários já estavam de volta, quando o problema da não-resposta dos Supervisores ficou detectado.

Em relação à atitude dos Supervisores das três (3) Delegacias de Ensino - a quarta Delegacia estava se formando e não contava, ainda, com Supervisores em seu quadro -, levantamos algumas hipóteses que explicariam, talvez, o(s) motivo(s) do seu procedimento: 1) desencanto dos supervisores; a maioria, pareceu-nos, se encontra em final de carreira; 2) Supervisores de Ensino acomodados, sem motivação para responder a um questionário denso, complexo e longo; 3) acúmulo de trabalho burocrático; 4) ano eleitoral: o PMDB estava se reformulando e sabemos que nessas Delegacias de Ensino a luta político-partidária é acirrada e parece ter sido veiculada a notícia de que o questionário seria usado politicamente.

Nossos procedimentos nas três(3) delegacias foram diferentes, de acordo com as peculiaridades de cada uma delas, na tentativa de conseguir que respondessem ao instrumento. Infelizmente nada conseguimos.

(1) ALVES, N. (Apres). Caderno_Cedes_Z1_Supervisão_Educacional: Novos caminhos., No.7, p.7.

Distribuição dos sujeitos pesquisados por Delegacia de Ensino:

Delegacias de Ensino		Professores e Diretores
Primeira Delegacia de Ensino:	11 escolas	25
Segunda Delegacia de Ensino:	10 escolas	19
Terceira Delegacia de Ensino:	10 escolas	24
Quarta Delegacia de Ensino:	12 escolas	17
Total	43 escolas	85 respondentes

2. Instrumento de Pesquisa. Da escolha do instrumento

Apesar das limitações e críticas existentes sobre a técnica de questionário como instrumento de estudo e considerando a escassez de pesquisas de campo, sob a ótica do usuário da Supervisão (2), a complexidade do assunto - funções do Supervisor de Ensino na rede oficial de ensino do Estado de São Paulo, o seu fazer diuturno e a opinião de professores e diretores sobre o assunto, optou-se por aplicar esse instrumento de pesquisa, pois o mesmo proporcionaria informações diversificadas e rico material escrito.

(2) Consideramos como usuário da Supervisão, diretores e professores.

Da elaboração do questionário

Para que o questionário fosse elaborado a partir de dados da realidade, que refletissem o cotidiano da ação supervisora da escola pública e não resultasse em um mero instrumento "de gabinete", procedeu-se, primeiramente, a um contato direto com os diretores e professores, através de entrevistas.

Assim sendo, com o objetivo de levantar subsídios concretos para a montagem do questionário, foram entrevistados três (3) supervisores de ensino, três (3) diretores de escola e quatro (4) professores, num total, portanto, de dez (10) entrevistas em escolas oficiais estaduais da Delegacia de Ensino de Piracicaba da mesma Divisão Regional de Ensino antes mencionada. Os entrevistados foram escolhidos randomicamente.

As entrevistas, cujo roteiro encontra-se em anexo (Anexo I), foram relatadas por escrito e, a seguir, mapeadas.

Com base nos resultados obtidos a partir do mapeamento, eliminadas as informações muito específicas ou irrelevantes, e elencados os grandes temas e sub-temas, subjacentes às respostas, e sempre em correlação com os objetivos a serem atingidos pela pesquisa, elaboraram-se os dois (2) questionários: o dos Supervisores de Ensino e o dos Usuários da Supervisão.

Uma versão preliminar dos questionários foi submetida à apreciação de cinco (5) juízes e, incorporadas as sugestões, corrigidas as falhas apontadas, chegou-se à forma definitiva dos instrumentos da pesquisa (Anexo II e III).

Da versão definitiva do instrumento

1. Justificativa

Com os seguintes objetivos: 1) não perder a riqueza dos dados colhidos pelas entrevistas e 2) superar as limitações que a forma de questionário impõe, procurou-se diversificar a redação e a apresentação do mesmo. Dessa maneira, o questionário resultou em um instrumento longo e com elevado grau de complexidade, o que podemos constatar quando de sua aplicação. Por ser esta uma pesquisa exploratória optamos por não simplificar o modo de apresentação do instrumento, já que os dados vindos da realidade apontavam para a elaboração de um instrumento rico e diversificado para, quicá, caminharmos no sentido de levantar os problemas que envolvem a Supervisão de Ensino e sugerirmos algumas alternativas de solução.

2. A forma do instrumento.

O questionário (Anexo II) compõe-se de trinta e oito (38) questões: duas (2) abertas e trinta e seis (36) fechadas, correspondendo a sete (7) grandes temas.

Para evitar cansaço e indução das respostas por parte dos respondentes, as questões foram distribuídas de forma aleatória, exceto quando o assunto exigiu um encadeamento. Os temas com os números das questões do questionário são os seguintes:

Temas	Número das Questões
1. Participação	01, 02, 05, 06, 07, 08, 09, 11, 12, 13, 14, 16, 19, 35.
2. Poder decisório	15.
3. Ação política-transformadora da escola	17, 18, 20, 21, 22, 25, 26, 27.
4. Sentimento de posse e compro- misso pessoal dos participan- tes do processo educacional na escola	28, 29.
5. Supervisão de Ensino: funções pedagógicas e burocráticas	37
6. Funções do Supervisor de Ensino e a administração participativa	03, 04, 23, 24, 30, 36
7. Magistério e opção profissio- nal; a questão da formação profissional	31, 32, 33, 34

O questionário é composto de questões abertas, questões de múltipla escolha, questões nominais e questões ordinais, entre as quais há 1 (uma) que obedece a uma graduação de 1 (um) a 4 (quatro) e as demais são do tipo Likert, numa graduação de 0 (zero) a 8 (oito).

Não separamos os questionários dos diretores dos de professores para garantirmos a não-identificação das pessoas ao responderem.

3. Coleta dos Dados

A aplicação do questionário ocorreu entre os meses de julho a setembro de 1988, nas escolas selecionadas para a amostra. Foram distribuídos para a unidade escolar 1(um) questionário para o diretor e 2(dois) para professores, perfazendo um total de 85 (oitenta e cinco) respondentes.

4. Tratamento dos Dados

As questões abertas foram categorizadas e tabuladas manualmente pelas frequências e porcentagens. Nas fechadas foram levantadas as variáveis referentes a cada questão, em número de 197 (cento e noventa e sete) e elencadas nominalmente; os dados obtidos foram codificados, constituindo-se num programa SAS. O mesmo foi processado num "Digital Equipment Corporation - VAX/VMS Version V 4.5", no Centro de Computação da Unicamp. As questões nominais foram tabuladas pela frequência e porcentagem e as ordinais, pelas frequências, porcentagens e médias.

CAPÍTULO V - A N Á L I S E D O S D A D O S

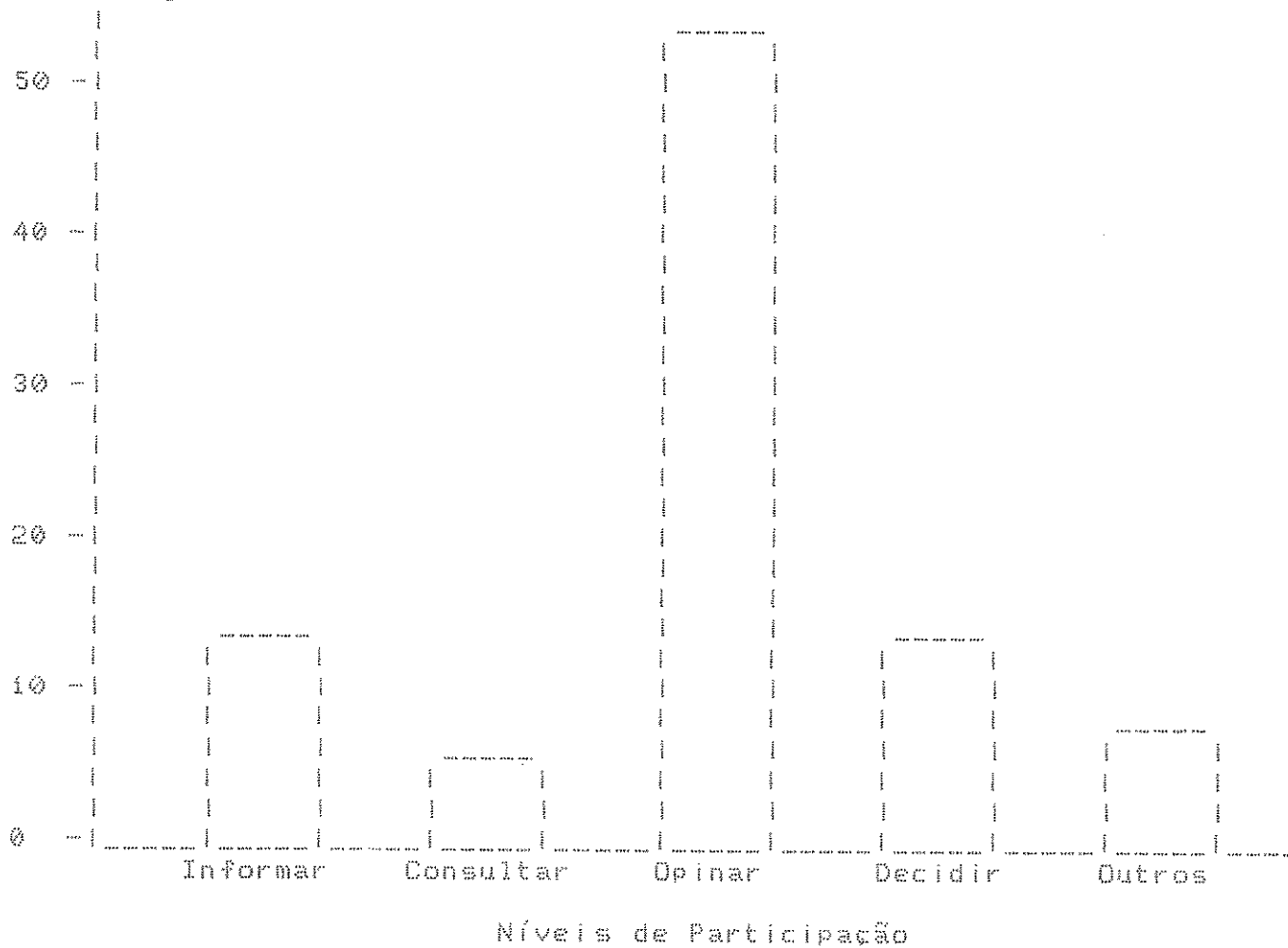
ITEM I - PARTICIPAÇÃO

Tabela 1 - Concepção de participação dos usuários da Supervisão de Ensino.

Níveis de participação	F	%
Informar	12	14,1
Consultar	04	4,7
Opinar	49	56,6
Decidir	12	14,1
Outros	08	9,4
	N= 85	100,0

Figura 1 - Definição de Participação.

Porcentagem



A maioria dos respondentes da tabela 1 e figura 1 conceitua participar como sendo *Opinar* - 57,6% . A categoria *Outros*, com 9,4%, se encontra na tabela 2.

Tabela 2 - Concepção de participação da categoria *outros* da Tabela 1.

Respostas	F	%
Atuar, englobando os itens anteriores	03	37,5
Colaborar	02	25,0
Envolver-se	01	12,5
Compartilhar	01	12,5
Interagir	01	12,5
	N= 08	100,0

Na tabela 2, 37,5% dos respondentes englobam todos os itens antes mencionados, isto é, participar é informar, consultar, opinar e decidir, acentuando a ação. As outras respostas, em geral, acentuam também ou a ação ou o envolvimento pessoal.

Tabela 3 - Importância da participação na escola, vista pelos usuários da Supervisão.

Alternativas	F	%
SIM	83	100
NÃO	0	0
	N= 83	100

Na tabela 3, todos os respondentes consideram a participação como importante na escola.

Tabela 4 - Finalidades da participação na escola, conforme os usuários da Supervisão de Ensino.

ALTERNATIVAS (*)	F	%
.. Para o trabalho conjunto da escola com a comunidade	65	28,89
.. Para o diretor trabalhar com os seus professores, funcionários e alunos.	52	23,11
.. Para o Supervisor de Ensino trabalhar em conjunto com o diretor, professor, funcionários e alunos.	35	15,56
.. Para o Supervisor coordenar o trabalho que desenvolve na Delegacia de Ensino com o processo educacional que se desenvolve na escola.	43	19,11
.. Para o Supervisor de Ensino facilitar a articulação da Delegacia de Ensino, escola e outros movimentos sociais da comunidade.	26	11,56
.. Outro (s)	04	1,77
	N=225	100,00

Na tabela 4 os respondentes consideram, com maior frequência, que a participação na escola é importante "para o trabalho conjunto da escola com a comunidade" (28,89%) e "para o diretor trabalhar com seus professores, funcionários e alunos" (23,11%). A categoria *Quitcos*, com 1,77% contém as seguintes respostas:

(*) Nesta questão cada respondente pode escolher mais de uma alternativa.

Tabela 5 - Finalidade da participação na categoria outros da Tabela 4.

RESPOSTAS	F	%
„ Para cada um cumprir seu papel.	01	25
„ Para unidade de ação.	01	25
„ Para integração entre os aspectos educacionais, sociais e administrativos na unidade escolar e nas relações.	01	25
„ Deve existir participação em todos os níveis. Quem não participa de uma decisão, não é obrigado a cumpri-la.	01	25
	N=04	100

Na tabela 5, os respondentes ressaltam ou a integração, união ou a função de cada elemento e a forma de cumprir decisões.

Tabela 6 - Participação na escola para a construção de uma sociedade democrática, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

Alternativas	F	%
SIM	26	32,91
NÃO	53	67,09
	N= 79	100,00

Na tabela 6, 67,09% dos respondentes são de opinião que a participação tal como está ocorrendo na escola não constitui um dos instrumentos para a construção de uma sociedade democrática. No entanto, um número razoável (32,91%) opina que a participação na escola tal como acontece, é um meio de democratizar nossa sociedade.

Tabela 7 - Contradição entre linha participativa e realidade escolar e o desempenho do Supervisor de Ensino, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

Escala	F	%
0-1-2 (muito pouco)	10	12,66
3-4 (pouco)	15	18,99
5-6 (bastante)	35	44,30
7-8 (muito)	19	24,05
	N= 79	100,00

A maior frequência recai sobre o item 5-6 (bastante, na escala - 44,30% .A média 5,01 indica também que o desempenho do Supervisor de Ensino pode ser dificultado pela contradição entre uma linha participativa que se quer implementar na educação e uma realidade escolar atual caracterizada por posturas centralizadoras e autoritárias.

Tabela 8 - Fatores que obstaculizam a ação supervisora no desenvolvimento de um trabalho participativo na escola, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

FATORES DIFICULTADORES	Média
„ Despreparo dos professores para a participação „	3,47
„ Despreparo dos funcionários da escola para a participação	3,10
„ Desconhecimento dos pais sobre o assunto a ser discutido em reunião na escola.	3,18
„ Baixo nível cultural dos pais.	4,37
„ Não valorização da escola por parte da clientela escolar.	5,71
„ Falta de empenho para por em prática as decisões tomadas em reunião.	6,10
„ Falta de interesse das pessoas envolvidas.	6,25
„ Atitude interesseira dos pais em relação aos filhos.	4,49
„ Baixo índice de frequência dos pais às reuniões	6,06

LEGENDA	
0-1-2	Poucas vezes
3-4	Algumas vezes
5-6	Muitas vezes
7-8	Sempre

Dos entraves para que a ação supervisora se reflita num trabalho pedagógico participativo, eficaz, destacamos, em ordem crescente: baixo nível cultural dos pais (X de 4,37), atitude interesseira dos pais (X de 4,49), a não-valorização da escola por parte da clientela escolar (X de 5,71), a falta de empenho para pôr em prática decisões tomadas em reunião (X de 6,10) e a falta de interesse dos participantes (X de 6,25). Interessante notar ainda que o despreparo e o desconhecimento para a participação constituem entraves menos significativos.

Tabela 9 - Fatores dificultadores da participação dos elementos da escola e da comunidade na consecução de um trabalho escolar, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

Fatores Dificultadores	Escala - X =>		0-1-2		3-4		5-6		7-8		X
			Poucas		Algumas		Muitas		Sempre		
			vezes		vezes		vezes				
			-----		-----		-----		-----		
	F	%	F	%	F	%	F	%	F	%	
- Acomodação do Supervisor.	20	25,64	30	38,46	17	21,79	11	14,11			3,74
- Apatia do Supervisor.	23	28,75	25	31,25	23	28,75	9	11,25			3,85
- Fiscalização por parte do Supervisor.	18	22,78	33	41,77	20	25,32	8	10,13			3,76
- Não-envolvimento do Supervisor.	13	16,25	24	30,00	31	38,75	12	15,00			4,31
- Falta de Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica.	7	8,64	16	19,75	35	43,21	23	28,40			5,23
- Ausência dos pais às reuniões.	6	7,41	22	27,16	33	40,74	20	24,69			5,06
- Centralização por parte do Diretor.	13	16,67	29	37,18	23	29,48	13	16,67			4,35
- Decisões Centralizadas.	9	11,11	19	23,46	28	34,57	25	30,86			5,09
- Falta de dedicação.	8	9,87	24	29,63	35	43,21	14	17,29			4,72
- Falta disposição dos Diretores.	18	22,78	36	45,57	22	27,85	3	3,80			3,58
- Falta disposição dos Supervisores.	14	17,72	31	39,24	26	32,91	8	10,12			4,09
- Falta de orientação por parte do Supervisor.	16	20,00	21	26,25	34	42,50	9	11,25			4,21
- Falta de cobrança por parte do Supervisor.	23	29,12	33	41,77	16	20,25	7	8,86			3,51
- Má formação dos educadores da escola.	14	17,28	22	27,16	32	39,51	13	16,05			4,48

Dos fatores que dificultam não só a atuação do Supervisor de Ensino, mas também a integração do trabalho da escola com a comunidade, destacamos, conforme a tabela 9: 1º - Falta de Orientador Educacional e Coordenador Pedagógico, para completarem o trabalho do Supervisor de Ensino (média de 5,23, com 43,2% das respostas concentradas em: muitas vezes). 2º - Ausência dos pais às reuniões que a escola promove - média de 5,06 com 40,74% das respostas no item muitas vezes e 24,69 no sempre. 3º - Decisões centralizadas no topo, impedindo, muitas vezes, a escola e a comunidade de decidirem melhor na base - média de 5,09 - muitas vezes e com 34,57% no item muitas

tas vezes e 30,86% no sempre. 4º - A acomodação (média de 3,74) e a apatia (média de 3,85) por parte do Supervisor não são fatores que dificultam tanto. Somente algumas vezes, conforme porcentagem de 38,46% e 31,25% respectivamente. 5º - Também a fiscalização e a cobrança por parte do Supervisor parecem não dificultar tanto: médias de 3,76 e 3,51 respectivamente.

ITEM II - PODER DECISÓRIO

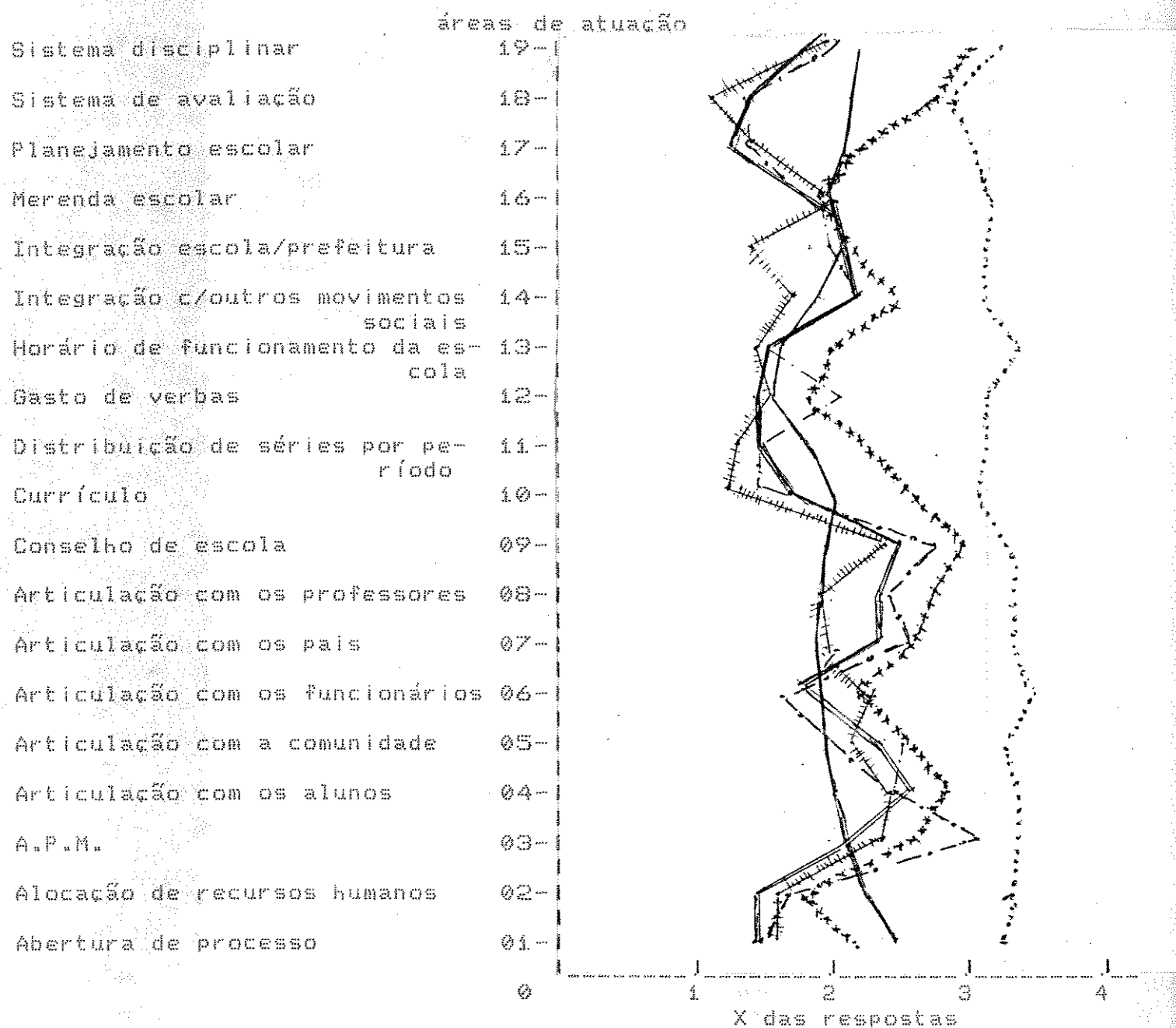
Tabela 10 - Grau de poder decisório dos profissionais do sistema escolar, dos pais e dos alunos em diferentes áreas.

ÁREAS DE ATUAÇÃO	Médias					
	Superv.	Diretor	Profes.	Func.	Pais	Alunos
.Abertura de processo.	2,51	3,20	2,14	1,62	1,55	1,35
.Alocação de recursos humanos	2,31	3,32	1,89	1,61	1,79	1,34
.A.P.M.	2,14	3,24	2,73	2,24	3,05	2,13
.Articulação com os alunos.	2,04	3,32	2,90	2,30	2,36	2,53
.Articulação com a comunidade	2,00	3,16	2,54	2,15	2,50	2,31
.Articulação com os funcionários.	1,99	3,47	2,19	2,29	1,79	1,86
.Articulação com os pais.	1,93	3,23	2,66	1,97	2,55	2,28
.Articulação com os professores.	2,19	3,25	2,70	2,06	2,24	2,32
.Conselho de Escola.	2,17	3,25	2,95	2,32	2,70	2,50
.Currículo.	2,39	2,97	2,66	1,44	1,54	1,64
.Distribuição de séries por período.	1,80	3,38	2,20	1,54	1,51	1,42
.Gasto de Verbas.	1,75	3,32	2,07	1,74	2,06	1,59
.Horário de funcionamento da escola.	1,86	3,46	2,12	1,66	1,78	1,71
.Integração com outros movimentos sociais.	2,14	3,00	2,61	1,97	2,30	2,26
.Integração escola/prefeitura	2,26	3,01	2,13	1,70	1,93	1,70
.Merenda Escolar.	2,21	3,08	2,00	2,13	2,09	2,00
.Planejamento Escolar.	2,36	3,00	3,07	1,79	1,74	1,56
.Sistema de Avaliação.	2,26	2,73	3,33	1,29	1,54	1,75
.Sistema disciplinar.	2,32	3,33	3,13	2,13	2,10	2,04

Legenda:

- 1 - Dar ou receber informação.
- 2 - Opinar.
- 3 - Compartilhar responsabilidade.
- 4 - Assumir, tomar decisão.

Figura 2 - Grau de poder decisório dos elementos da escola em diferentes áreas.



Legenda:

- | Supervisores
- | Diretores
- | Pais
- | Professores
- | Funcionários
- | Alunos

Na tabela 11 e figura 2 a participação na escola está expressa em diferentes graus de poder decisório em relação às áreas de atuação elencadas.

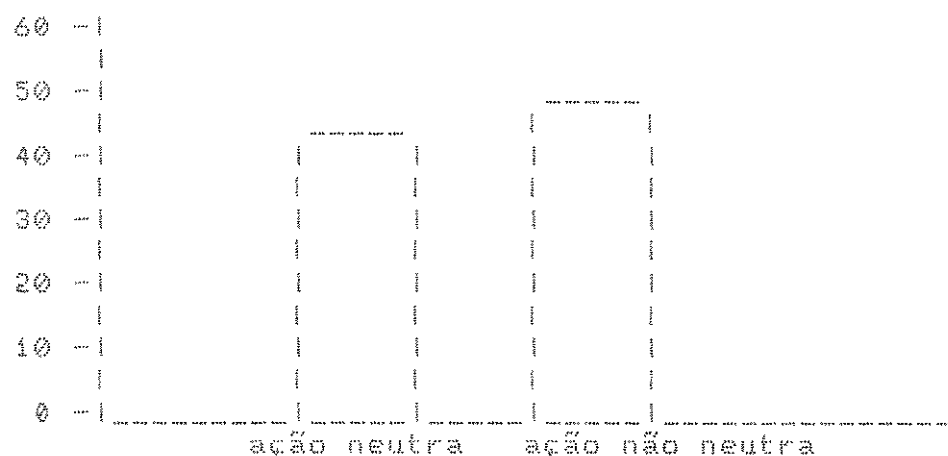
A pergunta foi colocada para saber sobre as expectativas dos usuários da Supervisão. Notamos que quem tem mais poder é o diretor de escola. Também esperam eles que o Supervisor de Ensino tenha pouco poder decisório mesmo em assuntos que são inerentes à sua função, tais como planejamento escolar, sistema de avaliação e currículo. O poder decisório dos professores estaria em segundo (2º) lugar talvez e, no que se refere ao Conselho de Escola, currículo e integração com outros movimentos sociais estariam próximos ao do diretor. Em relação a planejamento escolar e sistema de avaliação seu poder aumentaria. A linha do poder decisório dos pais acompanha, mais ou menos, a dos professores. O aluno seria o que possuiria, em geral, um grau de poder decisório baixo; poderia participar do Conselho de Escola - média de 2,50, ficando entre "opinar" e "compartilhar responsabilidade"; promover a articulação com outros alunos - média de 1,53 e a articulação com professores - média de 2,32. Estranhamos que em áreas nas quais poderia haver um grau maior de poder decisório, tais como curriculação e planejamento escolar, temos média de 1,64 e 1,56 respectivamente - entre "dar ou receber informação" e "opinar".

ITEM III - AÇÃO POLITICA; TRANSFORMADORA DA ESCOLA:

Tabela 11 - A escola com ação neutra, em termos políticos, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

ALTERNATIVAS	F	%
SIM	40	49,38
NÃO	41	50,62
	N = 81	100,00

Figura 3

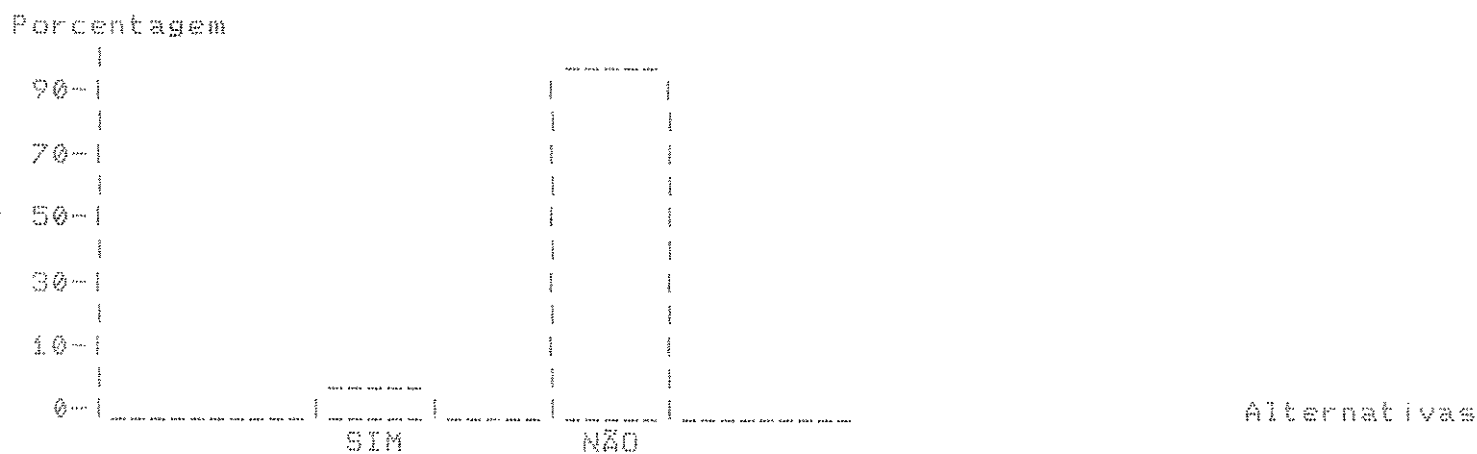


Em relação à questão se a escola tem uma atuação neutra, politicamente falando, dos 81 respondentes da tabela 11 e Figura 3, 49,53% responderam que sim e 50,12% que não, o que denota um certo equilíbrio entre as respostas.

Tabela 12 - A escola como único meio de transformação social, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

Alternativas	F	%
SIM	06	7,59
NÃO	73	92,41
	N= 79	100,00

Figura 4



Na tabela 12 e figura 4, dos 79 respondentes 7,59 acham que a escola é o único meio de transformação social, ao passo que 92,41%, grande maioria, opinaram que a escola não é o único meio de transformação social.

Tabela 13 - Escola atual vista ainda como agência de transformação social, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

Itens da escala	F	%
0-1-2 (não é verdadeira)	10	12,19
3-4 (pouco verdadeira)	28	34,15
5-6 (Parcialmente verdadeira)	41	50,00
7-8 (totalmente verdadeira)	03	3,66
	N= 82	100,00

$$X = 4,18$$

Na tabela 13, 50% dos respondentes se colocaram nas alternativas 5 e 6, isto é, a afirmação é parcialmente verdadeira; a escola, tal como se encontra ainda é vista por um grupo como agência de transformação social; entretanto, 34,15% consideraram que a afirmação é pouco verdadeira.

Tabela 14 - Escola como agência de transformação social, através da conscientização e formação do espírito crítico, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

Itens da Escala	F	%
0-1-2 (totalmente verdadeira)	55	67,90
3-4 (pouco verdadeira)	04	04,93
5-6 (Parcialmente verdadeira)	19	23,47
7-8 (não é verdadeira)	03	03,70
	N= 81	100,00

$$X = 2,73$$

Obs.: Nesta tabela houve uma inversão da ordem de colocação dos itens da Escala.

Na tabela 14, 67,90% dos respondentes opinaram que a escola poderia encaminhar-se para ser uma agência de transformação social, através da conscientização e formação do espírito crítico.

Tabela 15 - A escola vista como um canal de ascensão social, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

Itens da Escala	F	%
0-1-2 (poucas vezes)	12	14,63
3-4 (algumas vezes)	25	30,49
5-6 (muitas vezes)	31	37,80
7-8 (sempre)	14	17,08
	N= 82	100,00

$$X = 4,59$$

A maior porcentagem da tabela 15 encontra-se nos Itens 5 e 6 - 37,80% dando margem para se inferir que muitas vezes a escola é vista como um canal de ascensão social.

Tabela 16 - Veracidade da afirmação: o Supervisor pode contribuir para o processo de transformação social, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

Itens da Escala	F	%
0-1-2 (não verdadeira)	11	13,59
3-4 (pouco verdadeira)	16	19,75
5-6 (Parcialmente verdadeira)	27	33,33
7-8 (totalmente verdadeira)	27	33,33
	N= 81	100,00

$$X = 5,12$$

Na tabela 16 tanto os itens 5 e 6, como os 7 e 8 apresentam-se igualmente com 33,33%, o que nos leva a inferir que o Supervisor de Ensino pode contribuir para a real transformação da sociedade, através da articulação do trabalho da escola com a comunidade e com outros movimentos sociais, num processo que deve caminhar de baixo para cima.

Tabela 17 - Atuação da escola e trabalho da Supervisão de Ensino unicamente no sentido de mudar o aluno, para mudar a família e, eventualmente, a sociedade, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

Itens da Escala	F	%
0-1-2 (não é verdadeira)	32	39,51
3-4 (pouco verdadeira)	14	17,29
5-6 (parcialmente verdadeira)	27	33,33
7-8 (totalmente verdadeira)	08	09,87
	N= 81	100,00

$$X = 3,56$$

Na tabela 17, 39,51% dos respondentes são de opinião de que não é verdadeira a afirmação: "o trabalho da escola, assessorado pela Supervisão de Ensino deve ser somente no sentido de mudar o aluno para, em consequência, mudar a família e, eventualmente, a sociedade". Entretanto, 33,33% são de opinião de que a afirmação é parcialmente verdadeira.

Tabela 18 - Atuação da Supervisão de Ensino como uma das vias para a sociedade conduzir-se no processo da construção de um regime democrático, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

Itens da Escala	F	%
0-1-2 (não é verdadeira)	29	35,80
3-4 (algumas vezes)	23	28,40
5-6 (muitas vezes)	20	24,69
7-8 (sempre)	09	11,11
	N= 81	100,00

$$X = 3,53$$

A maior porcentagem da tabela 18 encontra-se nos itens 0-1-2- 35,80%, poucas vezes. No entanto, o segundo conjunto, 3-4, recebeu 29,40% e o 3º, 5-6, 24,69%. A média, 3,53, ficou, com a alternativa "algumas vezes".

Tabela 19 - Educação como transmissão crítica do saber sistematizado, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

Itens da Escala	F	%
0-1-2 (não é verdadeira)	10	12,99
3-4 (algumas vezes)	23	29,87
5-6 (muitas vezes)	33	42,86
7-8 (sempre)	11	14,28
	N= 77	100,00

$$X = 4,45$$

A maior concentração de respostas se deu no item 5-6 - 42,86% - muitas vezes; entretanto, o item 3-4 recebeu 29,87% de respostas, o que denota que a educação "muitas vezes" ou "algumas vezes" consiste na transmissão crítica do saber sistematizado, no parecer destes respondentes.

ITEM IV - SENTIMENTO DE POSSE E COMPROMISSO PESSOAL DOS PARTICIPANTES DO PROCESSO EDUCACIONAL NA ESCOLA.

Tabela 20 - Importância do sentimento de posse e compromisso pessoal para o processo educacional, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

ITEM DA ESCALA	F	%
0-1-2 (muito pouco)	03	03,85
3-4 (pouco)	21	26,92
5-6 (bastante)	36	46,15
7-8 (muito)	18	23,08
	N= 78	100,00

$$X = 6,21$$

A maioria dos respondentes marcou suas respostas entre os Itens 5-6 - 46,15% e 7-8 - 23,08%. A média de 6,21 coloca as respostas na categoria bastante, o que permite inferir que o sentimento de posse e o compromisso pessoal é muito importante para que cada um se sinta membro integrado na comunidade escolar e o processo educacional atinja seus objetivos.

Tabela 21 - Entraves para o envolvimento pessoal de cada elemento participante do processo educacional, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

Escala/ X =>	0-1-2		3-4		5-6		7-8		X
	poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre		
	F	%	F	%	F	%	F	%	
Entraves									
Decisões centralizadas a nível de órgãos intermediários e centrais.	8	10,0	27	34,0	33	41,0	12	15,0	4,66
Discrepância entre o falar, combinar em reunião e agir.	2	2,6	14	17,7	44	55,7	19	24,0	5,49
Estrutura burocrática da Secretaria da Educação.	3	3,9	7	9,2	41	54,0	25	32,9	5,80
Falta de interesse dos profissionais da Educação.	4	5	23	28,8	36	45,0	17	21,2	5,11
Falta de profissionalismo dos educadores.	9	11,1	25	30,9	35	43,2	12	14,8	4,64
Falta de unidade de ação a nível da Delegacia de Ensino.	6	7,5	29	36,3	33	41,2	12	15,0	4,76
Legislação detalhista.	3	3,8	12	15,2	32	40,5	32	40,5	5,94
Rotatividade dos especialistas de ensino.	5	6,3	20	25,3	33	41,8	21	26,6	5,28
Rotatividade dos professores.	5	6,2	8	10,0	39	48,8	28	35,0	5,73
Rotatividade dos funcionários da escola.	14	17,5	28	35,0	24	30,0	14	17,5	4,50

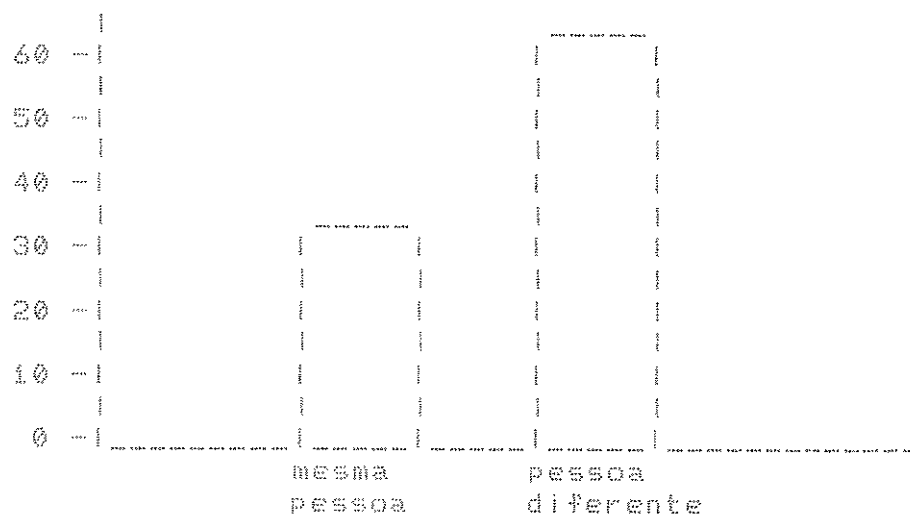
Na tabela 21 a maioria dos entraves para o envolvimento pessoal encontra-se na coluna "muitas vezes"; o Item "legislação detalhista" tem a mesma porcentagem - 40,5% - para a categoria "muitas vezes" e "sempre", totalizando, 91%. Entretanto, as médias foram todas acima de 4,50 o que possibilita, quem sabe, inferir que muitas vezes todos os entraves elencados se constituem realmente em obstáculos para o melhor desempenho do processo educacional.

ITEM V - SUPERVISÃO DE ENSINO: FUNÇÕES PEDAGÓGICAS E BUROCRÁTICAS.

Tabela 22 - Função burocrática e função pedagógica em relação à atuação do Supervisor de Ensino, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

Alternativas	F	%
Mesma pessoa	27	33,75
Pessoa diferente	53	66,25
	N= 80	100,00

Figura 5 - Função burocrática e função pedagógica e o Supervisor de Ensino, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.



Na tabela 22 e Figura 5, 66,25% dos respondentes acham que a função pedagógica e a função burocrática, em relação à Supervisão de Ensino, deveriam ser exercidas por pessoas diferentes, ao passo que 33,75% acham que as funções devem ser exercidas pela mesma pessoa.

Quadro 1 - Razões que justificam juntar o exercício da função burocrática e a pedagógica ,na mesma pessoa-

Justificativas (*)	F	%
• Por ser mais capaz nas duas (2) funções em virtude de ser assessor do delegado de ensino.	01	4,17
• Por orientar o pedagógico sem infringir o legal.	03	12,50
• Para maior eficiência.	04	16,67
• Para maior facilidade, por envolver menos pessoas.	02	8,33
• Por serem funções compatíveis, desde que exercidas com cuidado.	01	4,16
• Para não haver desentendimentos.	01	4,17
• Porque o administrativo e o pedagógico não podem estar separados.	03	12,50
• Porque meio e fim devem estar juntos.	07	29,17
• Para facilitar a integração das duas (2) funções.	01	4,17
• Para se perceber menos que muitos supervisores nada entendem.	01	4,16
	N= 24	100,00

No quadro 1 ao justificar porque os usuários da Supervisão optariam por funções burocráticas e funções pedagógicas sendo exercidas pela mesma pessoa (supervisor) colocam: "porque meio e fim devem estar juntos" (29,17%) "para maior eficiência" (16,67%) e "orientar o pedagógico sem infringir o legal" (12,50%) e "porque o administrativo e o pedagógico não podem estar separados" (12,50%).

(*) Os respondentes tiveram liberdade de colocar uma ou mais justificativas

Quadro 2 - O porquê da função burocrática estar separada da função pedagógica - exercidas por pessoas diferentes.

Justificativas (*)	F	%
• Para desenvolver um trabalho mais livre.	01	2,18
• Porque quem entende de legislação não desempenha bem a função pedagógica e vice-versa.	07	15,21
• Porque senão a função pedagógica sempre fica de lado, supervaloriza-se a burocrática.	14	30,43
• Para ter mais disponibilidade de atendimento.	02	4,34
• Porque há muita sobrecarga para uma só pessoa daí, anula-se a pedagógica.	06	13,04
• A polivalência não funciona.	01	2,18
• Porque são coisas distintas, ambas importantes.	11	23,91
• Porque a parte pedagógica, exige um elemento bastante competente, ao passo que a burocrática qualquer funcionário não-qualificado pode exercê-la.	03	6,52
• Melhor direcionamento.	01	2,18
	N= 46	100,00

No quadro 2, ao justificar porque os usuários da Supervisão optariam por funções burocráticas e funções pedagógicas sendo exercidas por pessoas diferentes, colocam: "Porque senão a função pedagógica sempre fica de lado, supervaloriza-se a burocrática" (30,43%); "porque são coisas distintas, ambas importantes" (23,91%) e "Porque quem entende de legislação não desempenha bem a parte pedagógica e vice-versa" (15,21%).

(*) Os respondentes tiveram liberdade de colocar uma ou mais justificativas

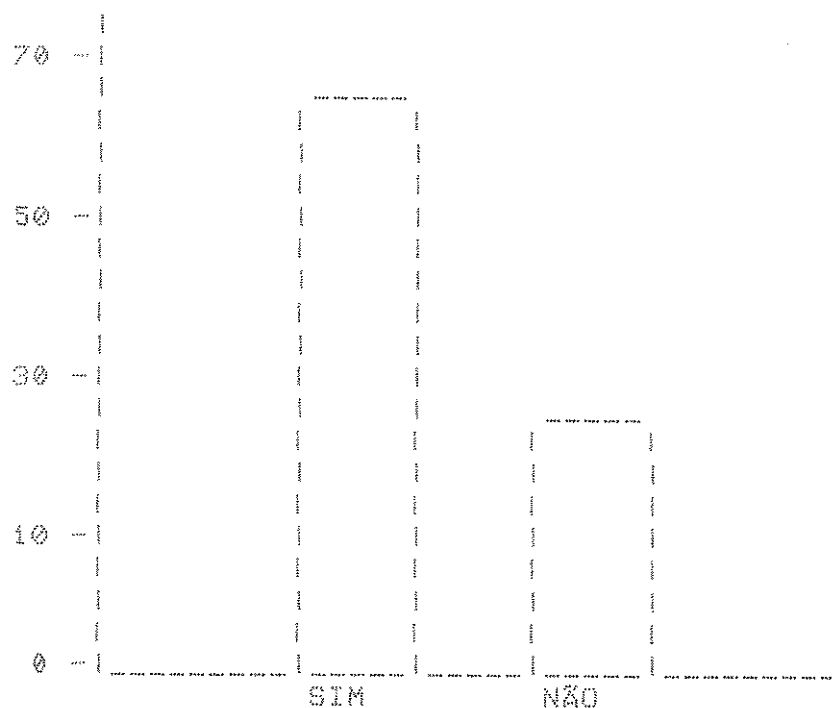
ITEM VI

Tabela 23 - A descentralização do ensino e a escola necessária a cada região segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

Alternativas	F	%
Sim	53	64,63
Não	29	35,37
	N= 82	100,00

Figura 6

Porcentagens



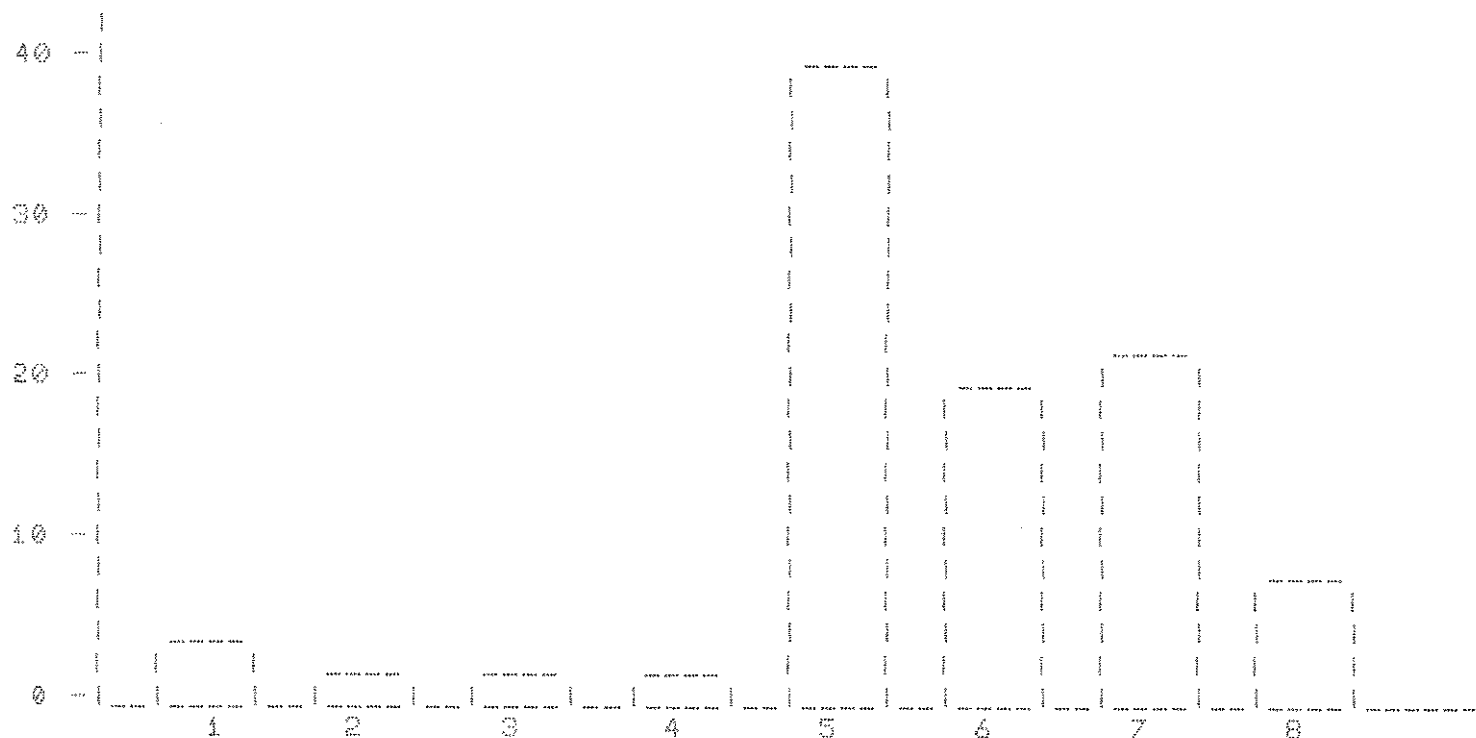
Na tabela 23 e figura 6, 64,63% dos respondentes opinaram que a descentralização do ensino (não necessariamente a municipalização) seria solução para possibilitar que cada região planejasse que tipo de escola necessita.

Tabela 24 - Descentralização do ensino e sentimento de posse, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

Itens da Escala	F	%
0-1-2 (muito pouco)	05	9,43
3-4 (pouco)	04	7,58
5-6 (bastante)	29	54,72
7-8 (muito)	15	28,30
	N= 53	100,00

Figura 7

Porcentagem



Na tabela 24 e figura 7 nota-se que 54,72% optaram pelo item -bastante. A descentralização possibilita que cada região planeje que tipo de escola ela necessita, estimulando o sentimento de posse em relação às suas escolas. Com 28,30% o item sempre confirma, quiçá, a importância deste tipo de gestão.

Tabela 25 - Decisões centralizadas e Supervisão de Ensino como intermediária entre escalões hierarquicamente superiores e escola, segundo os usuários da Supervisão.

Itens da Escala	F	%
0-1-2 (poucas vezes)	09	10,98
3-4 (algumas vezes)	17	20,73
5-6 (muitas vezes)	30	36,58
7-8 (sempre)	26	31,71
	N= 82	100,00

$$X = 5,23$$

As porcentagens maiores se encontram nos itens 5-6 e 7-8, totalizando 68,29%,parecendo que, ~~muitas vezes~~ - média de 5,23 - as decisões centralizadas, oriundas, em geral, de um processo decisório "de cima para baixo" fazem do Supervisor de Ensino somente um intermediário entre escalões hierarquicamente superiores e a escola.

Tabela 26 - Supervisão de Ensino e orientação da escola em termos ideais, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

Itens da Escala	F	%
0-1-2 (poucas vezes)	03	3,66
3-4 (algumas vezes)	11	13,41
5-6 (muitas vezes)	23	28,05
7-8 (muitas vezes)	45	54,88
	N= 82	100,00

$$X = 6,21$$

Na tabela 26, 54,88% dos respondentes colocaram suas respostas na categoria 7-8 e 26,8% na 5-6, opinando que ~~quase sempre~~ - média de 6,21 - o Supervisor de Ensino precisaria assumir seu papel de real orientador da escola. Mas em que áreas?

Tabela 27 - Orientação do Supervisor de Ensino, em decisões relativas a diferentes áreas, em termos ideais, segundo os usuários da Super-
visão de Ensino.

ÁREAS	0-1-2		3-4		5-6		7-8		X
	poucas		algumas		muitas		sempre		
	vezes		vezes		vezes				
Escala/Média =>	F	%	F	%	F	%	F	%	
Alocação de recursos humanos	23	30,26	29	38,16	14	18,42	10	13,16	3,58
A.P.M.	36	45,00	33	41,25	6	7,50	5	6,25	2,75
Articulação com a comunidade	28	35,00	32	40,00	11	13,75	9	11,25	3,28
Articulação com os pais	24	30,00	39	48,75	12	15,00	5	6,25	3,25
Atribuição com outros movi- mentos sociais.	29	37,18	29	37,18	9	11,54	11	14,10	3,36
Articulação de tarefas a funcionários.	49	62,82	23	29,49	6	7,69	0	0	2,13
Compras de materiais.	47	60,26	16	20,51	9	11,54	6	7,69	2,41
Conselho de escola.	31	39,24	30	37,97	14	17,72	4	5,07	3,06
Currículo.	13	16,46	26	32,91	18	22,78	22	27,85	4,70
Distribuição de séries	41	52,56	28	35,90	5	6,41	4	5,13	2,46
Gastos de verbas.	41	60,29	22	32,35	5	7,35	0	0	2,00
Horário de funcionamento da escola.	43	55,13	25	32,05	5	6,41	5	6,41	2,46
Integração escola/prefeitura	36	46,15	20	25,64	13	16,66	9	11,55	3,14
Merenda escolar.	42	53,85	20	25,64	12	15,38	4	5,13	2,58
Planejamento escolar.	17	21,52	24	30,38	23	29,11	15	18,99	4,27
Reforma,manutenção de prédio	25	31,65	25	31,65	14	17,72	15	18,98	3,71
Relacionamento com alunos.	31	40,26	32	41,56	10	12,99	4	5,19	2,92
Relacionamento com funcion.	31	39,74	42	43,59	10	12,82	3	3,85	2,86
Relacionamento com profs.	26	32,92	30	37,97	16	20,25	7	8,86	3,27
Sistema de Avaliação.	26	33,77	22	28,57	19	24,68	10	12,98	3,58
Sistema Disciplinar	35	44,30	30	37,97	13	16,46	1	1	1,27

Na tabela 27, segundo os sujeitos pesquisados, o Supervisor de ensino deve orientar poucas vezes - médias entre 1,27 e 3,71 no que concerne a 21 (vinte e uma) áreas elencadas.

O esperado por nós era que, em relação, por exemplo, à "atribuição de tarefas a funcionários", "compras de materiais", a contribuição do Supervisor de Ensino fosse, pelo menos, indireta; no entanto, em áreas consideradas específicas de sua atuação: "currículo", "planejamento escolar", "sistema de avaliação", os resultados mantiveram-se baixos, com porcentagens, de 12,90% a 29,11% para os itens muitas vezes e sempre.

Quadro 3 - Análise da contradição das funções: Supervisor como assessor e diretor como administrador de linha.

FUNÇÕES (*)	F	%
1. Em funções ideais.		
• Deveria orientar, coordenar, pedagogicamente, a escola.	46	43,81
• Deveria acudir a parte administrativa e pedagógica, entre as duas funções.	11	10,48
• Deveria ser alguém com mais experiência e conhecimento da legislação.	2	1,91
• Ficar, com a parte administrativa.	1	0,95
• Transmissor de atividades da unidade escolar ao delegado.	2	1,91
• Trabalhar em conjunto	3	2,85
• Intermediário, ponte entre o diretor e o delegado de ensino.	19	18,10
• Fazer ligação entre o pensamento teórico da Delegacia de Ensino e a realidade pedagógica.	1	0,95
• Deveria descentralizar o poder do diretor.	1	0,95
• Deveria existir em maior número.	1	0,95
• Deveria realmente ser assessor, figura consultiva.	13	12,39
• Deveria ser vistoriador.	1	0,95
• O nome já diz tudo.	1	0,95
• Ligar-se aos interesses dos alunos.	1	0,95
• Ser elo de ligação entre o processo educacional da escola e outros movimentos sociais.	1	0,95
• Não deveria ser fiscal	1	0,95
	IN=105	1100,00

(*) As respostas dadas, muitas vezes, foram desmembradas nas várias categorias.

Quadro 3 - Análise da contradição das funções: Supervisor como assessor e diretor como administrador de linha.

FUNÇÕES	F	%
2. Em termos reais. (críticas em geral)		
. Frente a esta situação, atualmente, fiscaliza e cobra	5	22,72
. A escola está sem assessoramento.	2	9,09
. É uma função atrelada.	1	4,54
. Há falta de contato entre Supervisor e unidade escolar		
anula-se ao ser assessor do delegado.	5	22,73
. Figura burocrática apenas.	5	22,73
. Figura fraca na unidade escolar, acomodado.	4	18,18
	N= 22	100,00

No Quadro 3, onde estão registrados os dados colhidos através da pergunta aberta sobre a situação que o Supervisor de Ensino enfrenta no Estado de São Paulo: contradição entre uma função de assessoria (supervisão) e uma função de administração de linha (direção), observamos que as respostas foram dadas em dois (2) níveis: 1-ideal, 2-real.

Em termos ideais, 43,81% analisaram que a Supervisão deveria "orientar, coordenar, pedagogicamente, a escola; seria ela a "ponte entre o diretor e o delegado de ensino; 18,10%, "deveria ser realmente assessor", "figura consultiva" - 12,39% ; "deveria acudir a parte administrativa e pedagógica, sendo o elo de ligação entre as duas funções" - 10,48%.

Em termos reais 3 (três) categorias, cada uma com 22,73% - têm a mesma porcentagem: "frente a esta situação atualmente fiscaliza e cobra", "figura burocrática apenas" e "há falta de contato entre a Supervisão e a unidade escolar; anula-se ao ser assessor do delegado", as respostas, em geral constituem-se mais em críticas à atuação do Supervisor.

Quadro 4 - Processo pedagógico e Papel do Supervisor de Ensino, visto por usuário da Supervisão de Ensino.

CATEGORIAS	F	%
.. Orientador, coordenador pedagógico junto aos professores e diretor.	40	35,72
.. Coordenar administrativa e pedagogicamente.	6	5,35
.. Ser guia, ponto de apoio, dar segurança.	5	4,47
.. Trabalhar junto com o Delegado de Ensino.	1	0,89
.. Visitar mais as escolas.	7	6,25
.. Deixar de ser apenas um burocrata.	3	2,67
.. Ser elo de ligação entre a unidade escolar e a Delegacia de Ensino.	9	8,03
.. Trabalhar com a escola, incentivar maior participação.	15	13,40
.. Ser o elemento observador, crítico da escola.	3	2,67
.. Ser mais orientador e menos fiscal do trabalho docente.	2	1,79
.. Somente fazer exigências que não estejam fora da realidade.	1	0,89
.. Ter maior preocupação com a educação de fato e menos papéis.	4	3,58
.. Promover cursos, palestras na comunidade.	3	2,67
.. Fiscalizar docentes, deve ser exclusivamente burocrático.	4	3,58
.. Assessorar o diretor, nas questões administrativas.	1	0,89
.. Informador.	2	1,79
.. Implantador de uma linha administrativa participativa na Educação.	5	4,47
.. Atender alunos na Delegacia de Ensino.	1	0,89
	N=112	100,00

No Quadro 4, a questão aberta sobre Supervisão em relação ao processo pedagógico, apontou as seguintes categorias de respostas com maior porcentagem: "orientador, coordenador pedagógico junto aos professores e diretor" - 35,72% e "trabalhar com a escola, incentivar maior participação" - 13,40% e "elo de ligação entre a unidade escolar e a delegacia de ensino" - 8,03%. As outras respostas, com porcentagens baixas, giraram em torno de: coordenação, orientação, guia, suporte, visitas à escola, elemento crítico da escola, deixar de ser burocrático, reciclagem pedagógica, assessoramento e informador. Ressaltamos que 4,47% apontaram que a Supervisão deve "implantar uma linha administrativa participativa na educação".

ITEM VII

Tabela 28 - Magistério e opção profissional consciente por parte de docentes, especialistas de ensino, delegado de ensino, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

Escala média =>		0-1-2		3-4		5-6		7-8		
		poucas vezes		algumas vezes		muitas vezes		sempre		X
ITENS		F	%	F	%	F	%	F	%	
Docentes		10	12,2	40	48,8	27	32,9	5	6,1	4,20
Especialistas de Ensino		11	13,4	36	44,0	28	34,1	7	8,5	4,20
Delegado de Ensino		21	26,3	31	38,6	19	23,8	9	11,3	3,89
N = 80										

Na tabela 28 o maior número de respostas concentrou-se nas colunas 3-4 - algumas vezes. Docentes e especialistas de ensino tiveram porcentagem de 32,9 e 34,1 respectivamente no item 5-6 - muitas vezes. As médias de docentes e especialistas foram iguais - de 4,20 . É relativamente alta a porcentagem de 26,3 no item 0-1-2 referente ao Delegado de Ensino.

Tabela 29 - Mudança de função no quadro do magistério, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

ALTERNATIVAS (*)	F	%
. Diretor Regional	2	3,2
. Delegado de Ensino	0	0
. Supervisor de Ensino	2	3,2
. Diretor	10	16,4
. Coordenador pedagógico	16	26,2
. Orientador educacional	4	6,6
. Professor	13	21,4
. Saída da profissão	14	23,0
	N=61	100,00

(*) Os respondentes podiam assinalar mais de uma alternativa.

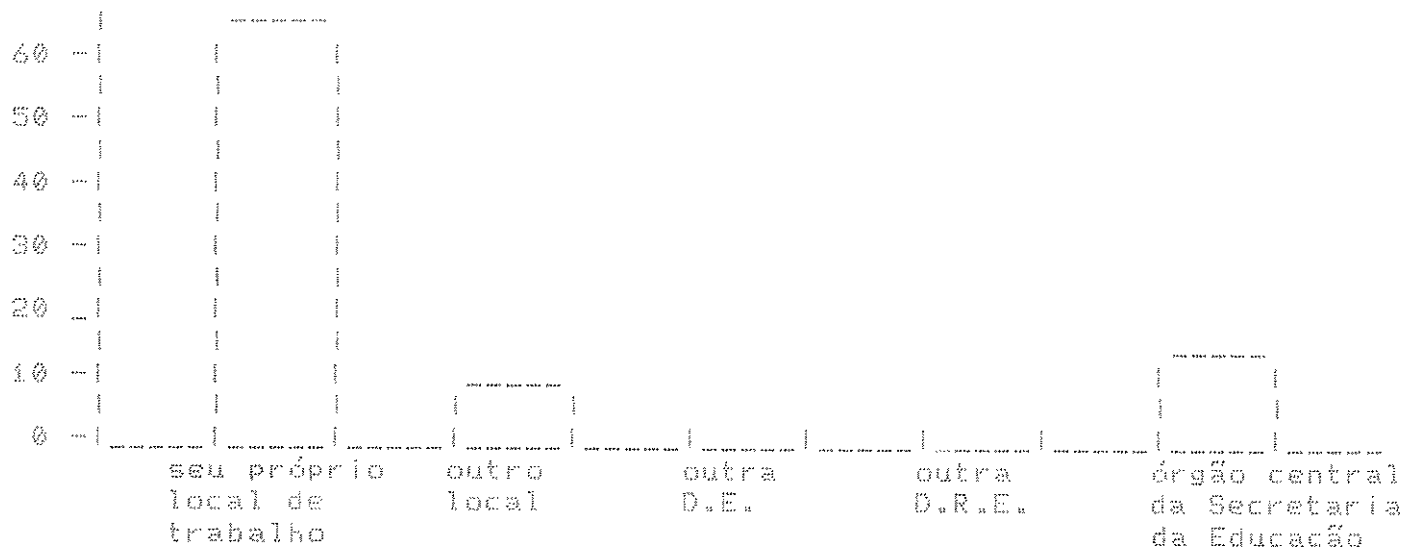
Na tabela 29 o item com maior porcentagem para a mudança no quadro do magistério é o da "coordenação pedagógica" - 26,2%, seguido de "saída da profissão"- 23% e "professor"- 21,4%. Notamos que o item "Delegado de Ensino" não recebeu nenhuma resposta e "Supervisão de Ensino" recebeu somente 3,2%.

Tabela 30 - Escolha de uma instituição do sistema escolar para o trabalho, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

ITENS	F	%
• Seu próprio local de trabalho	61	78,2
• Outra escola	5	6,4
• Outra Delegacia de Ensino	0	0
• Outra Divisão Regional	1	1,3
• Algum órgão central da Secretaria da Educação	11	14,1
	N=78	100,00

Figura 8 - Escolha de uma instituição do sistema escolar para trabalhar, segundo os usuários da Supervisão de Ensino.

Frequência



Na tabela 30 e figura 8, 78,2% dos respondentes escolheram o seu próprio local de trabalho. O segundo item mais escolhido foi "algum órgão central da Secretaria da Educação". Ninguém quer mudar de Delegacia de Ensino.

Tabela 31 - Nível em que a formação universitária preparou para exercer sua atual função no magistério, segundo usuários da Supervisão de Ensino.

ITENS	F	%
0-1-2 (mal)	6	7,50
3-4 (razoavelmente)	35	43,75
5-6 (bem)	25	31,25
7-8 (muito bem)	14	17,50
	IN= 80	100,00

$$X = 4,75$$

Na tabela 31, 43,75% dos respondentes optaram pela categoria 3-4 - razoavelmente - seguido de 31,25% nos itens 5 e 6 - bem. Com a média 4,75 poderíamos entender que estes elementos opinaram que sua formação universitária foi razoavelmente boa.

CAPÍTULO VI - COMENTÁRIO DAS TABELAS - CONCLUSSES PARCIAIS

ITEM I - PARTICIPAÇÃO.

Para 57,6% dos usuários da Supervisão de Ensino a concepção de participação, segundo podemos detectar na Tabela 1, implica em opinar; se acumularmos as porcentagens referentes aos itens informar, consultar e opinar, teremos 76,4% - 3/4 mais ou menos - dos respondentes considerando a participação sem implicação em decisão. A participação parece ser encarada como, fazer parte sem se comprometer. Corremos o risco de, muitas vezes, provocar a participação pela participação, sem atender a objetivos claramente colocados. Poderá haver, inclusive, manipulação nas decisões com aparência de um processo democrático; é o uso indevido da participação. É necessário, para que a escola se democratize, que todos os que nela estejam envolvidos participem o mais possível das decisões.

Na Tabela 1 e figura 1 ainda podemos notar que 14,1% dos respondentes concebem a participação envolvendo decisão; na categoria "Outros", conforme as respostas elencadas na Tabela 2, os respondentes acrescentaram algo importante e que não havia sido cogitado ao se colocar a questão, no questionário: o agir; o que corrobora que não basta pensar, falar na participação, mas é necessário, para surtir o efeito transformador, político, que se que dar à participação, o fazer, é o fazer adequado, quando se conquistam condições de autodeterminação, que provoca ação de mudança, naquilo que a escola pode fazer no sentido do exercício do compromisso com os inter-

resses da população(1). Teríamos, então, quem sabe, uma administração co-gestada para atingirmos, possivelmente os objetivos desejados de transformação social.

Quanto à participação na escola (Tabela 3), os sujeitos da pesquisa foram unânimes em considerá-la como importante, o que quer dizer, na nossa ótica, um avanço no processo para se chegar a uma administração escolar participativa.

Em relação às finalidades da participação (Tabela 4), os respondentes ressaltaram "o trabalho da escola com a comunidade" e "para dinamizar internamente a unidade escolar"; inferimos que estão um tanto presos à participação na escola e seus arredores; falta, segundo o nosso ponto de vista, o arrojar-se para uma participação mais ampla, até vincularmos a escola a outros movimentos sociais, conforme lembra Saviani (2); se assim fosse, a escola surgiria fortalecida.

No que diz respeito ao trabalho do Supervisor de Ensino, conforme a Tabela 4, o maior número de respostas concentrou-se na alternativa que diz respeito à integração da escola com a Delegacia de Ensino. Somente 11,56% ressaltaram que a participação tem como finalidade integrar instâncias do sistema escolar a outros movimentos sociais.

A fim de que a escola realmente se democratize, é necessário que ela se reorganize tanto a nível interno, como externamente. Teríamos a escola como eixo central da comunidade, quando os envolvidos estariam comprometidos com uma escola de boa qualidade e transformadora de nossa realidade.

(1) Cf. ALVES, N. e GARCIA, R. L. (orgs.) O fazer e o pensar dos Supervisores e Orientadores Educacionais., p.22-3.

(2) Cf. SAVIANI, D. Cap.3.

A participação, tal como está ocorrendo na escola (Tabela 6), para 67,09% dos respondentes, não constitui um dos instrumentos para a construção de uma sociedade democrática. Se para um grupo significativo "participar é opinar" (Tabela 1), se este é o parâmetro, e, se nem isto está ocorrendo, realmente a participação na escola não vai bem.

Além disso, convém ressaltar que, para 32,91% dos respondentes da mesma tabela, a participação, tal como vem ocorrendo, levará a mudanças sociais. Será que opinando, conseguiremos chegar à utopia - democracia?

O Supervisor de Ensino seria um dos coordenadores da implantação de uma linha participativa na escola - 46,23%, na Tabela 4, assinalaram itens referentes ao Supervisor. No entanto, a realidade, muitas vezes, tal como se apresenta, obstaculiza sua ação. Segundo os usuários da Supervisão (Tabela 7) a média de 5,01 e a porcentagem de 44,3% no item 5-6 (bastante, na escala) indicam que o desempenho desse especialista de ensino pode ser dificultado pela contradição entre uma linha participativa e a realidade escolar atual com posturas centralizadoras e autoritárias.

São muitos os fatores que obstaculizam a ação supervisora no desenvolvimento de um trabalho participativo, segundo os usuários da Supervisão de Ensino (Tabela 8):- a falta de interesse das pessoas envolvidas é o mais forte - média de 6,25 - o que, na escala tipo Likert, corresponde a muitas...vezes. Quase sempre ou muitas...vezes, média de 6,06, o baixo índice de frequência dos pais às reuniões, dificulta o trabalho participativo na escola. Muitos pais "delegam" (forma representativa) a sua participação a um pequeno grupo de pais que assume com a equipe escolar o trabalho coletivo, parecendo haver um processo democrático desencadeado. No entanto, o que ocorre é a participação de "uma panelinha". Outro entrave, com média de 6,10 (muitas vezes) diz respeito a falar e combinar em reunião e não cum-

prir na prática, o que reforça o que foi abordado antes quanto à necessidade de se por em prática o que é decidido.

"A não-valorização da escola por parte da clientela escolar", a "atitude interesseira dos pais" e "o baixo nível cultural dos pais" constituem-se também entraves para o trabalho participativo - (médias de 5,71 a 4,37); despreparo e desconhecimento dos participantes, parecem ser problemas menos graves, quicá mais fáceis de serem enfrentados pela ação supervisora.

Os obstáculos não existem somente para o Supervisor desenvolver seu trabalho; o mesmo acontece na escola e no trabalho com a comunidade; tanto é que detectamos que, os maiores entraves para a participação (Tabela 9) são: com média de 5,23 a "ausência de profissionais que deem continuidade ao trabalho do Supervisor de Ensino - Coordenação Pedagógico e Orientação Educacional"; no Estado de São Paulo são funções ou cargos em extinção. O Supervisor de Ensino visitaria as escolas para orientar, coordenar etc., mas haveria quem iria realmente realizar o trabalho no dia-a-dia; seriam esses dois(2) profissionais. Por que não existem orientadores educacionais e coordenadores pedagógicos nas escolas do Estado de São Paulo? Teríamos, quem sabe, uma escola mais competente, ministrando um ensino de melhor qualidade às camadas populares. Mas será que interessa à classe dominante um melhor ensino? No Rio de Janeiro "...quando ambos asumiram o compromisso político com os interesses populares, concretizado pela construção coletiva de uma competência técnica (...) quando orientadores e supervisores (*)

(*) No Rio de Janeiro, o intitulado "Supervisor Educacional" trabalha a nível de unidade escolar. Conferir em Alves, N. e Garcia, R.L. (orgs). Op. cit.

passaram do discurso à ação transformadora, como por coincidência, passaram a ser os novos bodes expiatórios do fracasso escolar" (3); a Secretaria Municipal de Educação decidiu acabar com as assessorias que coordenavam o trabalho desses especialistas de ensino.

Confirmou-se na Tabela 9 o que antes havíamos detectado (Tabela 8) em relação à ausência dos pais à escola. Ficou mais uma vez evidente que este é um entrave para o processo pedagógico que a escola e a comunidade devem montar para a execução de um trabalho que atenda às necessidades da população - 40,74% e média de 5,06 - item muitas vezes e 24,69% no item sempre.

Muitas vezes - média de 5,09 e porcentagem de 34,57 e sempre - 30,86% as decisões centralizadas no topo da hierarquia burocrática, impedem que a escola e a comunidade decidam melhor na base; isso permite inferir que seria desejável que a escola tivesse uma certa autonomia, como vimos com Franco (4), quando se enfatiza a questão da consciência de interdependência de iguais, senso de identidade e de cooperação; as bases devem se responsabilizar em estabelecer e executar seus projetos, sem depender tanto das pessoas que pensam e decidem para somente obedecer, executar. É bom lembrar que isto não significa nem independência total, nem isolamento, nem saída do sistema, conforme Ballalai (5). Como mediador, neste ponto, estaria a figura do Supervisor de Ensino para equilibrar e compartilhar a in-

(3) ALVES, N. e BARCIA, R.L. Op. cit., p.22-3.

(4) Cf. Franco, Cap.2.

(5) Cf. Ballalai, Cap.2

dependência necessária da escola e o seu vínculo com outros níveis do sistema escolar. Como salienta Mello (...) "será necessário que, entre os órgãos centrais da administração do ensino e os professores em cada sala de aula, atuem vários elementos técnicos que mediem e oxigenizem os canais de decisão e atuem nesta via de dupla mão: da administração central para os elementos da base e vice-versa" (6). Se assim não for, o perigo está em criar "uma cadeia de autoritarismo com a sua necessária contrapartida, que é a subserviência e a obediência sem crítica. Resulta disso, por outro lado, a acomodação e o descompromisso com a educação da maioria das crianças hoje presentes na escola pública, que são originárias das camadas populares" (7). Como a Secretaria da Educação tem uma organização burocrática, com estrutura piramidal, escalonando "cargos de direção em várias posições hierárquicas, definindo-lhe os limites e a amplitude do poder de decisão", (8) a escola tem sobre si uma organização que ameaça tirar dela toda a sua identidade, criatividade, poder decisório, etc., o que, em última instância, irá prejudicar o alunado.

Ainda na Tabela 9, podemos comparar a "falta de disposição dos diretores" - média de 3,58 e a "falta de disposição dos supervisores" - média de 4,09 e inferir que para esses usuários, algumas vezes, a falta de empenho desses profissionais pode ser um dos fatores que dificultam a ação da escola.

(6) MELLO, D.N. "A Supervisão Educacional como função: aspectos sociológicos, ou sobre a Divisão do trabalho escolar" in *Cadernos Cedes*, No. 6, p.57.

(7) Ibid., p.58.

(8) VALE, J.M.F. "Diretor de escola em situação de conflito" in *Cadernos Cedes*, No.6, p.40.

ITEM 2 - PODER DECISÓRIO.

Na Tabela 10 e figura 2 notamos que o diretor de escola é quem teria mais poder de decisão - é administrador de linha; mas seu poder, com média acima de 3, existe em relação ao sistema disciplinar, horário de funcionamento da escola, articulação com funcionários, etc.; porém, nas áreas mais importantes, em termos pedagógicos e políticos, tais como: currículo, planejamento escolar e sistema de avaliação, integração com outros movimentos sociais, as médias apresentam-se com menos de 3. Quem ficaria com a decisão destas áreas, se o supervisor também não alcançou um índice alto nesses itens? Certamente que para toda a hierarquia da máquina burocrática acima da escola, cuja intenção é a de manter o "status quo". Será que os respondentes não conseguiram desvelar esta escamoteação do real?

O Supervisor de Ensino teria pouco poder decisório; é bom lembrar que atualmente ele é assessor do Delegado de Ensino (este exerce um cargo de confiança do governo); se observarmos a sua linha na Figura 2, notamos que as médias variam entre 1,75 e 2,51, ficando entre "dar ou receber informação" e "opinar"; quando se aproxima de "compartilhar responsabilidade" - média de 2,50 - sua ação se refere a uma medida burocrática: "abertura de processo". Podemos inferir que, neste caso, os usuários da Supervisão novamente, ficaram presos à realidade, não vislumbraram uma situação diferente; tinham esta possibilidade, porque a questão do questionário referia-se ao ideal. Silva Jr.(9) salienta que a caracterização da Supervisão como função

(9) SILVA, JR., C.A. Cap.2.

de assessoria deve ser questionada; seus esforços ficam enfraquecidos na medida em que se reduz a função à competência técnica; em sendo aparentemente só técnica, na realidade, tem um conteúdo político. O problema é este: Para quem estará ela sendo usada? Talvez a quem, conscientemente, não optasse por servir. Outra questão ligada a esta é: Como pode o Supervisor trabalhar para que a escola seja autônoma, tenha poder decisório, se ele mesmo não possui estes poderes? É geralmente um burocrata, como Silva Jr. denuncia: "reduzindo-se, muitas vezes, de educador a capataz, concentra sua atenção no cumprimento das determinações que lhe chegam, sem lhes questionar a validade, a significação e o propósito"(10). No entanto, se seu cargo for transformado em administrador de linha, não entrará em choque com outro administrador de linha da escola, o diretor?

Estranhamos que os usuários não tenham vislumbrado um Supervisor que ajude a decidir em áreas que são próprias à função da supervisão: planejamento escolar, sistema de avaliação e currículo. Também na Tabela 10, os respondentes opinaram que a ação supervisora, em termos de articulação com a comunidade, deve ficar no "opinar" - média de 2,00, resultado este que coincide com os da Tabela 4. Mas, não seria o Supervisor de Ensino um dos especialistas a estabelecer pontes entre a escola e a comunidade, a fim de que cada região tivesse a escola de que necessita a sua clientela, para de forma participativa, construírem a escola que irá dar um ensino de boa qualidade.

(10) SILVA Jr., C.A. "A Supervisão e o Ensino" In Revista LANDE, No. 3, 1982, p.30-40.

Também estranhamos que os alunos - afinal a escola existe porque há alunos - tenham tão pouco poder decisório. Parece que o Conselho de Escola é um espaço democrático que se abriu, porque é a única instância que dá acesso aos alunos.

Interessante ressaltar que, em relação à articulação do Supervisor com os alunos, a média de 2,04 indica que o Supervisor deve "opinar". Será que este especialista pouco tem a ver com os alunos? Não seria desejável que ele também estivesse na liderança que deve decidir a respeito dos alunos? Silva Jr. ao apresentar seu livro, dedica-o "para Luis Gustavo, José Eduardo, Luis Henrique e José Guilherme, alunos da escola pública que nunca se encontraram com um supervisor".(11)

Quando se refere aos pais estranhamos que os respondentes da Tabela 10, no que se refere a currículo, opinassem que eles deveriam ficar entre "dar ou receber informação" e "opinar" - média de 1,54. Quando se quer uma escola descentralizada, com um mínimo de autonomia, e esta foi uma escolha dos respondentes (vide Tabela 9 - média de 5,09) como é que os pais não deveriam escolher qual a curriculação melhor para seus filhos? Também, em relação ao sistema de avaliação, a média de 1,54 coloca os pais muito acomodados em relação a um tópico em que eles poderiam participar com maior força.

(11) SILVA JR., C.A. Op. cit. Introdução do livro.

ITEM III - AÇÃO POLÍTICA, TRANSFORMADORA DA ESCOLA.

Como a Supervisão e a escola, segundo as colocações feitas nos capítulos anteriores, têm ações políticas, no questionário aplicado, inserimos algumas questões relativas a essa problemática.

Na Tabela 11 as respostas se apresentaram de forma equilibrada quanto à ação política da escola. Se 50,62% reconhecem que a escola não tem ação neutra, que ou ela serve à política de conservação ou sua atuação está orientada no sentido da transformação, já saíram de uma postura ingênua, que seria a de considerar a escola como instituição somente técnica. Há resquícios, entretanto, da década de 20, quando se optou pela restrição da visualização do processo educacional, priorizando os aspectos mais internos da escola: 49,38% acham que a escola tem ação neutra.

Em relação à questão colocada, conforme a Tabela 12 e figura 4: escola como único meio de transformação social, 92,14% dos respondentes assinalaram não. Podemos, então, inferir que, para esses usuários da Supervisão, a escola não é o único meio de transformação social, o que, provavelmente, revela que consideram outros meios através dos quais se podem promover mudanças sociais; saíram, segundo podemos inferir, de uma postura ingênua de achar que a educação escolar, sozinha, resolveria a questão da transformação de uma sociedade - "entusiasmo pela educação", no dizer de Nagle.(12)

(12) Cf. NAGLE, J. Educação e Sociedade na Primeira República.

Na Tabela 13 observamos que mais da metade dos respondentes opinaram que a escola atual ainda é vista como agência de transformação social, enquanto 34,15% consideram a afirmação pouco verdadeira ao lado de 12,19%, que acham falsa; é quase que equilibrado o número dos que creem na ação transformadora da escola e os que não acreditam.

A escola poderia - a pergunta foi feita em termos ideais - encaminhar-se para ser uma das agências de transformação social, através da conscientização e da formação do espírito crítico para 67,90% dos respondentes da Tabela 14. Isto significa, a nosso ver, que um número razoável de usuários, se somarmos os 23,47% da categoria "parcialmente verdadeira", considera a escola como capaz de trabalhar discutindo com sua clientela as condições em que vivem, como são as relações de poder, que lugar se ocupa no processo produtivo, que possibilidades existem para a organização das camadas populares para a superação de seus problemas. Assim sendo, estaria, quem sabe, contribuindo para a transformação da sociedade segundo Saviani.

(13)

Muitas vezes, 37,80% dos respondentes da Tabela 15, a escola é vista como um canal de ascensão social; um número aproximado, 30,49%, vêem-na apenas algumas vezes como tal. Entretanto, 17,09% ainda visualizam a escola como sendo sempre um canal de ascensão social; esta postura, resquício da mentalidade liberal, possivelmente, não encontrará viabilidade na realidade.

(13) Cf. Cap. 3 deste trabalho.

O Supervisor de Ensino, conforme teoricamente esperado, (Tabela 16), pode contribuir para a real transformação da sociedade, articulando escola, comunidade e outros movimentos sociais, num processo que deve caminhar de baixo para cima para 33,33% totalmente, e para 33,33% - como verdade...parcial. Seria ele um referencial necessário para que os educadores da escola nele se espelhassem para a sua atuação. No entanto, em outro contexto quando indagados sobre a finalidade da participação, em termos reais, na tabela 4, numa colocação semelhante a essa, os resultados foram inexpressivos - 11,56% .

Ao negarem que a atuação da escola e o trabalho da Supervisão sejam unicamente no sentido de mudar aluno, para mudar a família e, eventualmente, a sociedade, conforme a Tabela 17, os 39,51% de usuários da Supervisão, não ficaram na postura ingênua, que acredita que a mudança da sociedade se dará somente pela consciência, pelo indivíduo. Entretanto, 33,33% dos respondentes assinalaram que a afirmação é parcialmente verdadeira, o que talvez denote a coincidência dessa postura com a do modelo da CENP, anteriormente mencionado. (14)

Poucas vezes a atuação do Supervisor de Ensino é sentida (questão feita em termos reais) como uma das vias para a sociedade conduzir-se no processo de um regime democrático; assim assinalaram 35,8% dos respondentes da Tabela 18; enquanto 28,4% são de opinião de que algumas vezes, o que coincide com a média - 3,53. Como a supervisão, no Estado de São Paulo, tem se mostrado burocratizada, controladora, autoritária, é difícil ver na sua

(14) Ver Capítulo 3 deste trabalho.

atuação, condições de promover a democratização; até estranhamos que 11,11% tenham ficado na alternativa 7-8 (sempre).

O saber que a humanidade acumulou e a maneira como a sociedade o trabalha varia segundo o momento histórico; para 42,86% dos usuários, conforme a Tabela 19, muitas vezes e para 14,28% sempre, a educação consiste na transmissão crítica do saber sistematizado; esses respondentes certamente valorizam o conteúdo a ser ensinado, dando importância à participação (vide Tabela 3); o que vale dizer que administração participativa e qualidade de ensino, aqui colocada como acesso ao saber sistematizado, devem andar juntas para um número significativo de respondentes. Parece que boa escola não é aquela em que os envolvidos somente consideram importante a participação, mas, também, onde o bom ensino é o objetivo maior da escola; não quer dizer democratismo, nem espontaneísmo.

Entretanto, 29,78% dos respondentes se colocaram na categoria - Algumas...vezes e 12,99% no item poucas vezes, perfazendo 42,86% de respondentes que estão numa postura diferente da esperada.

ITEM IV - SENTIMENTO DE POSSE E COMPROMISSO PESSOAL DOS PARTICIPANTES DO PROCESSO EDUCACIONAL NA ESCOLA.

Conforme podemos conferir na Tabela 20, 69,23% de usuários da Supervisão consideram o sentimento de posse e o compromisso pessoal dos participantes como importantes para o processo educacional. Este resultado, com média de 6,21 confirma o item "Falta de interesse das pessoas envolvidas" - média 6,25, na tabela 8; isto é, se as pessoas não estiverem emper-

nhadas no trabalho educacional, este obstáculo é grande.

Se é tão importante, quais são os entraves para o envolvimento pessoal de cada elemento participante do processo educacional, segundo os usuários da Supervisão? Segundo a Tabela 21, é a legislação detalhista, e é bom lembrar que um dos especialistas a lidar com a legislação é exatamente o Supervisor de Ensino. Todos os entraves tiveram média acima de 4,5, o que permite inferir que, muitas vezes constituem realmente obstáculos todos os itens da referida tabela.

ITEM V - SUPERVISÃO DE ENSINO: FUNÇÕES PEDAGÓGICAS E BUROCRÁTICAS.

Em relação à Supervisão, 66,25% dos respondentes são de opinião de que as funções burocráticas e pedagógicas devem ser exercidas por pessoas diferentes e os motivos todos acham-se elencados no Quadro número 2. Este não seria o resultado esperado, pois já considerámos que atividades-meio e atividades-fim devem andar juntas, uma em função da outra. Mas a experiência negativa de vivenciarem a atuação de um Supervisor burocrata, talvez os fez pensar em separar as duas categorias de ações; posição esta funcionalista.

Entretanto, 33,75% dos respondentes opinaram que a mesma pessoa deve desempenhar as funções burocráticas e pedagógicas, em relação ao Supervisor de Ensino (Quadro número 1).

ITEM VI - FUNÇÕES DO SUPERVISOR DE ENSINO E ADMINISTRAÇÃO PARTICIPATIVA.

Na tabela 24, 64,63% dos respondentes opinaram que a descentralização (não necessariamente a municipalização) seria solução para possibilitar que cada região planejasse que tipo de escola necessita ou deseja. Assim sendo, a unidade escolar, quem sabe, gozaria de uma certa autonomia, identificando-se mais com a comunidade na qual está inserida. Sabemos dos problemas que envolvem a municipalização do Ensino, especialmente o clientelismo, mas se fosse implantada a descentralização com um sistema, quem sabe, paralelo ao do município, sem estar atrelado a uma política partidária local, não seria o ideal para que a escola, sendo da comunidade, ficasse perto das pessoas envolvidas que vão decidir sobre ela e usá-la? Seria uma escola realmente democrática.

O Supervisor de Ensino seria um dos coordenadores dessa escola, e justifica-se a sua atuação, já que a esse tipo de trabalho quando deixado à sua própria sorte, corre o risco de ser manipulado, como sempre foi, conforme analisa Arroyo. (15)

Assim sendo, com o ensino descentralizado, como ficaria o sentimento de posse? Ele seria estimulado: 54,72% optaram pelo item bastante e 28,30%, pelo item muito.

Ao mesmo tempo, as decisões centralizadas fazem do Supervisor muitas vezes, somente um intermeário entre os escalões hierarquicamente superiores e a escola (Tabela 25). Se a escola tivesse mais autonomia, o

(15) Cf. Arroyo, Cap.2.

trabalho do Supervisor talvez ficasse aliviado na mediação burocrática entre o sistema educacional e a unidade escolar; sua mediação poderia tomar o sentido definido por nós no capítulo 1. Ele trabalharia com a escola e não sobre, coordenando participações até o nível de decisão e ação.

Precisaria o Supervisor assumir com consciência o seu papel de real orientador da escola? Sim, pois 82,93% das respostas se colocaram nos itens sempre e muitas vezes. Quanto às áreas, e elencamos vinte e uma (21) não houve muita definição: as respostas ficaram entre as médias 1,27 e 3,71 (vide tabela 27). Mesmo em funções que são suas, especificamente, tais como: currículo, planejamento e sistema de avaliação, os resultados apresentaram-se com índices baixos - 12,98% a 29,11% nos itens muitas vezes e sempre. Esses resultados coincidem com os da tabela 10 e figura 2. Parece que os usuários da Supervisão esperam muito dele, de maneira geral; quando apontamos áreas específicas, os respondentes titubeiam diante das alternativas abertas.

Seria por que ele é assessor e o diretor é que é o administrador de linha? Ao viver essa contradição, como fica a função do Supervisor? Vejamos o que conseguimos como respostas, no Quadro 3; alguns responderam o que deveria fazer, enquanto que outros, o que executa esse especialista.

Em termos ideais, 43,81% assinalaram que deveria orientar; é a mesma colocação da Tabela 26. Também teria a função de coordenar pedagogicamente a escola (conferir no Quadro 4) e ser ponte entre o diretor e o delegado de ensino: uma das funções, em termos de mediação, colocadas no Capítulo 1. Estas categorias são totalmente diferentes das áreas quase que rejeitadas pelos respondentes, em questões anteriores. Talvez elas fossem muito específicas e os usuários da Supervisão o vêem mais como um especia-

lista que tem funções mais generalistas. (16)

As colocações em termos reais foram em termos de criticar sua atuação: fiscal, cobrador, figura burocrática e figura anulada ao ser assessor do Delegado de Ensino.

Ao considerar o processo pedagógico que se desenvolve na escola e na Delegacia de Ensino, conforme Quadro 4, o perfil do Supervisor de Ensino, segundo questão aberta, envolve as seguintes funções, como era esperado através da abordagem teórica que fizemos, orientar, coordenar, ser elo de ligação, (mediador) entre outras, ressaltando que a burocracia deve ter seu devido lugar isto é, deve servir de meio para o atingimento da finalidade maior da escola-ensinar. Somente algumas respostas enfatizaram sua atuação de fiscalizador.

ITEM VII - MAGISTÉRIO E OPÇÃO PROFISSIONAL, AJUSTAMENTO À SUA FUNÇÃO, À SUA ESCOLA E FORMAÇÃO PROFISSIONAL.

Ressaltamos, das questões feitas, a que diz respeito à mudança de atividade profissional: 26,2% dos respondentes escolheria em primeiro lugar, ser coordenador pedagógico, ação supervisora a nível de escola. Quase a quarta parte dos respondentes sairia da profissão. Ninguém se interessou pelo cargo de Delegado de Ensino e somente 3,2% seriam Supervisores de Ensino, o que faz pensar que essas funções realmente precisam ser repensadas.

(16) Sobre esta colocação é interessante analisar em Pereira, L.H.S. "Supervisão: generalista versus especialista" in Alves, N. e Garcia, R.L. Op. cit., p.39-44.

As pessoas que respondem a esta pesquisa estão ajustadas ao seu próprio local de trabalho (Tabela 31), pois 78,2% não mudariam de lugar. Isto se explica, provavelmente, pelo fato de Campinas ser uma das melhores regiões do Estado de São Paulo; quem chega a este lugar dificilmente quer sair.

Em relação à formação universitária recebida, 43,75% falam que foi razoável e 31,25%, boa, o que é confirmado pela média de 4,75 - sua formação, então, foi razoavelmente boa.

CONCLUSÕES E SUGESTÕES

O presente estudo, que incluiu uma pesquisa de campo exploratória, confirmou o que tínhamos previsto em relação à Supervisão de Ensino no Estado de São Paulo: uma função repleta de contradições, com sua atuação a ser questionada. Levantamos os problemas não só em termos de nossa vivência como Supervisora de Ensino, mas também do ponto de vista teórico; é o Supervisor um especialista a ser recuperado. Isto segundo a ótica de professores e diretores, usuários da Supervisão, na pesquisa levada a efeito por nós.

Na prática os dados nos disseram que a Supervisão é fiscalizadora, cobradora, figura burocrática e apagada, sem força ao ser assessora do Delegado de Ensino.

No entanto, a pesquisa nos mostrou que se espera bastante de sua atuação, num momento em que a escola pública se encontra em crise, numa sociedade que precisa se transformar no sentido de ser mais justa, mais igualitária, mais democrática. Assim, esperam que o Supervisor exerça as funções de coordenador, orientador e mediador, conforme havíamos previsto ao elaborarmos a teoria que iria informar este trabalho.

Perguntados se o supervisor deveria ser um dos elementos que precisaria assumir com consciência o seu papel de real orientador da escola, 82,93% dos respondentes optaram por atribuir-lhe este trabalho. Orientar em que sentido? Quando colocados frente a um elenco bastante amplo de áreas de atuação, as respostas nos mostraram índices baixos. Estranhamos que até em áreas que o Supervisor deveria orientar, por serem inerentes à sua função,

os usuários não as tenham mencionado; é o caso da montagem de currículos, sistema de avaliação, planejamento escolar.

Será ele, na realidade, um personagem tão desgastado, envolvido com uma "papelada" sem fim, que não deixa enxergar nele um orientador naquelas áreas próprias de sua especificidade de atuação?

Propusemos que ele seja realmente um orientador de uma nova visão de mundo e de educação, porque através de tais funções, o Supervisor de Ensino levará ao que interessa realmente à escola, ao salto qualitativo, não de forma impositiva, mas através de uma administração participativa.

A questão central da escola consiste na socialização do saber. Para que todos tenham acesso a esse saber é necessária a orientação do Supervisor de Ensino e para mais da metade dos respondentes a educação escolar consiste na transmissão crítica do saber sistematizado, ao mesmo tempo em que valorizaram a participação. O Supervisor será o orientador na caminhada desde o ponto_de_partida, do processo educacional até o ponto_de_chegada, priorizando o ponto_de_chegada, quanto à igualdade. Trabalhará com métodos, técnicas, com o como_fazer em função da melhoria da qualidade de ensino.

O Supervisor é visto como coordenador da implantação de uma linha participativa na escola por um número considerável de respondentes. Conforme podemos detectar no Quadro 4, ressaltaram os respondentes, que é importante "trabalhar com a escola, incentivar maior participação", ou o Supervisor deve ser um "implementador de uma linha administrativa participativa na educação".

Mas ao atuar com a participação, esse especialista precisa estar a par de qual é o conceito de participação que os elementos da escola têm. Para esses usuários a participação consiste em opinar, sem assumir. A pes-

quiza revelou também, que não estão satisfeitos com a participação tal qual vem ocorrendo na escola; daí, quem sabe, poderá ser o Supervisor um dos elementos a implementar uma participação que implique em compromisso, isto é, participação com decisão e até ação, como colocaram alguns.

Ao opinar que a participação na escola precisa melhorar, estamos frente a uma oportunidade para a ação do Supervisor, que coordenará a participação dos diferentes elementos que estão envolvidos com a escola, de acordo com os objetivos a serem colocados; visar-se-á a melhoria da qualidade de ensino, melhoria esta que se dará quando as camadas dominadas da população tiverem acesso à escola e permanecerem nela.

Se ficarmos somente preocupados com a participação, sem termos como objetivo a qualidade do ensino poderemos cair no democratismo; aliás, é preciso cuidado, porque num processo de administração participativa, a qualidade de ensino pode cair. A participação pela participação não tem sentido, é funcionalismo. Ressaltamos, então, um dos perigos do processo participativo: é bom sempre lembrar que ele é apenas um meio para atingimento de fins. Na nossa proposta será o processo de caminhar para que todos tenham acesso ao saber sistematizado.

Constatamos que, em termos de participação, os respondentes ficaram, às vezes, muito presos à realidade; por exemplo: priorizaram a importância da participação na escola, em seu interior, sem vinculá-la tanto à participação mais geral, mais extensa, como instrumento de luta para que as camadas dominadas da população não somente se articulem em muitos movimentos sociais, mas também se fortaleçam para lutar em reivindicações. É necessária também essa aprendizagem: formar o espírito de lutar pelos seus direitos; assim sendo, quixá, a nossa sociedade se encaminhe para ser mais justa, num movimento, que venha de baixo para cima.

Vamos neste processo, a figura do Supervisor como coordenador ou como mediador entre a escola e a comunidade, orientando-a.

Os respondentes ficaram também muito presos à realidade ao não questionarem o fato da Supervisão de Ensino ser uma função de assessoria ao Delegado. Se ele vai ser um dos condutores de uma nova escola, através do que os usuários colocaram, como mediador, coordenador ou orientador, teria que ter uma função de natureza diferente: ser um assessor, isto é, técnico, deixando, aparentemente, de lado o político; sua figura é fraca, sem poder; basta consultar a figura 2 para visualizar que seu grau de poder decisório é pouco. Ele teria que ter uma função com mais poder e mais autonomia para ajudar a implantar medidas sugeridas neste estudo.

Mas como poderá ser um dos agentes de transformação, num cargo atrelado a outro, cujo ocupante é pessoa de confiança do governo? Isto (o fato do Delegado de Ensino ser nomeado em função ou cargo de confiança) precisa ser enfrentado, para que haja a necessária mudança; é mais um dos mecanismos da classe dominante para a manutenção do "status quo"; o que precisaria ser desvelado.

Os respondentes opinaram que o Supervisor deve deixar de ser burocrático; a burocracia é outro procedimento do qual lança mão a classe fundamental para se manter. É bom lembrar que o perigo, para a classe dominante, em relação à escola, não é nem quanto à sua existência, nem quanto ao seu número, mas o é em relação à sua qualidade. Prende-se o Supervisor, então na parte burocrática; cobranças e avaliação de seu desempenho são feitas a partir da sua produção nesse aspecto.

A respeito do perder-se o Supervisor nos caminhos do excesso de burocracia e, quase que para constar, ter atribuições pedagógicas, a pesquisa feita, nos indica que a escola está pronta para aceitar o trabalho desse

profissional com ênfase no pedagógico. Tanto é que na justificativa do porquê de terem os respondentes separado funções burocráticas de funções pedagógicas, o que não era esperado teoricamente, colocaram, os usuários da supervisão, que era importante garantir a parte pedagógica. Se as duas funções: burocrática e pedagógica ficarem juntas, certamente, a prioridade a ser dada pela Supervisão será à burocrática, ficando a pedagógica, que é ligada à qualidade de ensino, de lado. É óbvio que isto não acontece por acaso.

Espera a escola que o Supervisor se recupere no sentido de ser um educador; isto já é um avanço, mas também é um desafio. Como concretizar sua atuação na escola junto aos docentes, pais, alunos, comunidade, com a finalidade de transmissão do saber que a escola deve ensinar? Teoricamente achamos que a participação seria, no momento, o melhor meio para encetar a caminhada para que a escola deixe de ser um privilégio de poucos e que realmente inclua desde as séries iniciais do primeiro grau até as finais do segundo grau as camadas dominadas da sociedade.

A montagem de tal programa num gabinete não teria sentido, dadas as colocações até aqui feitas. Essa escola deveria ser comunitária e co-gestada. E, em respeitando os diversos pontos de partida das diferentes comunidades, ela teria que ser gerida de forma democrática, participativa. O Supervisor de Ensino seria, ao lado de outros educadores, conclamando-os para um trabalho coletivo, o "intelectual orgânico" das massas docentes, desenvolvendo diferentes processos, para que o maior número possível de alunos tivesse acesso ao ponto de chegada, isto é, igualdade de aquisição do saber elaborado, a fim de ser gestada uma nova hegemonia.

Para tanto, achamos necessário pensar na formação do especialista da educação - Supervisor de Ensino, - assim como na formação dos educadores

de maneira geral, a fim de que sejam capazes de serem críticos, criativos para redefinirem, juntamente com as bases, que escola é necessária para uma nova cultura, novos valores, novos fins, enfim para um momento novo.

S U G E S T Õ E S

Queremos sugerir o enfrentamento de alguns problemas entre os muitos que ficaram para nós ao concluirmos este trabalho:

1. Repensar a formação dos especialistas de ensino, especialmente a do Supervisor de Ensino.
2. Aprofundar a questão da qualidade de ensino x administração participativa.
3. Avaliar o trabalho da coordenação pedagógica que está sendo implantado no Ciclo Básico das Escolas Estaduais Paulistas.
4. Analisar a questão da qualidade de ensino frente à situação da escola pública atual com seus movimentos reivindicatórios.
5. Aprofundar a questão: Supervisor de Ensino: um especialista ou um generalista?
6. Aprofundar a questão da burocracia x Supervisão de Ensino no Estado de São Paulo.

B I B L I O G R A F I A

- ALVES, N. (coord.). Educação e Supervisão do trabalho coletivo na escola. 2a. Ed, São Paulo, Cortez Autores Associados, 1985.
- ALVES, N. e GARCIA, R.L.G. (orgs.). O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais. 2a. Ed., São Paulo, Edições Loyola, 1986.
- ALVES, N. Apresentação: Cadernos Cedes 7. Supervisão Educacional: Novos Caminhos. in Caderno Cedes. 3a. reimpressão, São Paulo, Cortez Edit., 1985.
- ARROYO, M.G. "Administração da Educação: Poder e Participação" in Educação e Sociedade. No.2, São Paulo, 1979.
- ARROYO, M.G. (org.). Da Escola carente à Escola Possível. São Paulo, Edições Loyola, 1986.
- BALLALAI, R. "Administração Participativa na Educação: Mito, Tabu ou Praxis?" in Educum. Rio de Janeiro, 9(3) jul/set, 1985, p.36-61.
- BEISIEGEL, C.R. "Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum". in Revista ANDE, No.1, 1981.
- BORDENAVE, J.E.D. O que é participação. 2a. Ed., São Paulo, Ed. Brasiliense, 1985.

- CAMPOS, M.M.M. "O conflito na Escola" in Revista ANDE, 1(2), São Paulo, 1981, p.15-6.
- CARVALHO, M.L.R.D. "Escola e Democracia. São Paulo. E.P.U., 1979.
- CURY, C.J. "Administração da Educação: Escola e Comunidade". in RBAE. Porto Alegre, V.3, No.1, 1985.
- DEMO, P. Ebreza política. São Paulo, Cortez Editora, 1988.
- FAUSTINI, L.A. Supervisão Pedagógica em Ação. São Paulo., S.E./CENP/FLE, 1981.
- GADOTTI, M. "Ação Pedagógica e Prática Social Transformadora" in Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez e Moraes/Cedes., Ano I, No.4, Set., 1979, p.5-14.
- Conceção Dialética da Educação: um estudo introdutório. São Paulo, Cortez Ed., 1983.
- LEONEL FRANCA, S.J. O Método pedagógico dos Jesuítas. Rio de Janeiro, Agir, 1952.
- LIBÂNEO, J.C. Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, Edições Loyola, 1984.

-----."Os conteúdos escolares e sua dimensão crítico-social" in Revista ANDE, No.11, 1986.

-----."Saber, saber ser e saber fazer - o conteúdo do fazer pedagógico" in Revista ANDE, No.8, 1981.

MARQUES, J.C. Administração Participativa. Porto Alegre, Sagra, 1987.

MARTINS, C.E. "Democracia participativa-1" in Folha de São Paulo, São Paulo, 25/05/1983.

MEDEIROS, L. e ROSA, S. Supervisão Educacional: Possibilidades e Limites. São Paulo, Cortez Ed., 1985.

MELLO, G.N. "A Supervisão Educacional como função: aspectos sociológicos". in Cadernos do CEDES, São Paulo, Cortez Ed., No.6, p.51-59.

-----."Educação Escolar e Classes Populares: uma reflexão sobre o atual momento educacional e político do Brasil". Educação e Supervisão: O trabalho coletivo na escola. 2a. Ed., São Paulo, Cortez Ed., 1985.

MOTTA, F.C.P. Participação e Co-Gestão: Novas formas de Administração. 2a. Ed., São Paulo, Ed. Brasiliense, 1984.

NAGLE, J. Educação e Sociedade na Primeira República. São Paulo, E.P.U. e USP, 1984.

PAMPLONA, M.A.V. "A questão escolar e a hegemonia como relação pedagógica".
in Cadernos...CEDES. São Paulo, Cortez Ed., No.3, p.2-30, 1982.

PARO, V. Administração Escolar: Introdução crítica. 2a. Ed., São Paulo, Cortez Ed., 1987.

PELEGRINI, M.Z. "Administração Participativa: Da teoria à praxis". Universidade Federal do Rio Grande do Sul - FE. (Texto mimeografado).

PIMENTA, S.G. "Orientador educacional ou pedagogo" in Revista...ANDE, São Paulo, No.9, 1985.

SAVIANI, D. Educação: Do senso comum à consciência filosófica. 4a. Ed., São Paulo, Cortez Edit., 1984.

-----. Escola e Democracia. 10a. Ed., São Paulo, Cortez Edit., 1986.

-----."A Pedagogia Histórico-crítico no quadro das tendências críticas da Educação Brasileira" in Revista...ANDE. São Paulo, No.11, 1986.

-----. Texto do Projeto Integração Escola - Empresa - Governo. Cenafor, 1979.

SILVA, N.S.F.C. Supervisão Educacional: uma reflexão crítica. Petrópolis, Ed. Vozes, 1985.

ANEXO III

QUESTIONÁRIO

01. Qual foi o motivo de você se tornar um(a) Supervisor(a) de Ensino?

02. As decisões tomadas por você em relação ao seu trabalho como Supervisor(a) de Ensino necessitam do apoio de outros: (assinale com x)

- ☐ Alunos
- ☐ Delegado de Ensino
- ☐ Funcionários
- ☐ Outros supervisores de ensino
- ☐ Pais de alunos
- ☐ Professores

03. Na sua opinião, você se sente seguro(a) em tomar decisões relativas ao trabalho junto às escolas, nas áreas abaixo elencadas:

a) Alocação de recursos humanos

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

b) A.P.M.

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

c) Articulação com a comunidade

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

d) Articulação com os pais

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

03. Na sua opinião, você se sente seguro(a) em tomar decisões relativas ao trabalho junto às escola, nas áreas abaixo elencadas:

e) Articulação com outros movimentos sociais

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

f) Atribuição de tarefas aos funcionários

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

g) Compra de equipamentos e materiais

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

h) Conselho de Escola

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

i) Currículo

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

j) Distribuição de séries por período

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

l) Gasto de verbas

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

m) Horário de funcionamento da escola

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

03. Na sua opinião, você se sente seguro(a) em tomar decisões relativas ao trabalho junto às escolas, nas áreas abaixo elencadas:

n) Integração escola-prefeitura

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

o) Merenda escolar

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

p) Planejamento escolar

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

q) Reforma e manutenção do prédio

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

r) Relacionamento com os alunos

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

s) Relacionamento com os funcionários

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

t) Relacionamento com os professores

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

u) Sistema de avaliação

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

03. Na sua opinião, você se sente seguro(a) em tomar decisões relativas ao trabalho junto às escolas, nas áreas abaixo elencadas:

v) Sistema disciplinar

poucas vezes			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

x) Outros. Quais?

04. Priorize, de acordo com a sua opinião, os fatores que dificultam o desempenho eficaz de sua função, enquanto coordenador da participação de outras pessoas na escola: (coloque números de 1 a 9).

- () Atitude interesseira dos pais
- () Baixo índice de frequência dos pais às reuniões
- () Baixo nível cultural dos pais
- () Desconhecimento dos pais a respeito do assunto a ser discutido
- () Despreparo dos funcionários para a participação
- () Despreparo dos professores para a participação
- () Falta de empenho dos envolvidos para implementar o decidido
- () Falta de interesse dos envolvidos
- () Não valorização da escola por parte da clientela escolar (alunos e pais)

05. Na sua opinião, enquanto Supervisor(a) de Ensino, aceita a participação dos pais na escola, em relação às seguintes áreas:

a) Alocação de recursos humanos

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

b) A.P.M.

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

c) Articulação com a comunidade

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

d) Articulação com os pais

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

e) Articulação com outros movimentos sociais

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

f) Atribuição de tarefas aos funcionários

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

g) Compra de equipamentos e materiais

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

h) Conselho de Escola

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

i) Currículo

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

j) Distribuição de séries por período

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

l) Gasto de verbas

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

m) Horário de funcionamento da escola

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

n) Integração escola-prefeitura

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

o) Merenda escolar

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

p) Planejamento escolar

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

q) Reforma e manutenção do prédio

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

06 Na sua opinião, como Supervisor(a) de Ensino, você aceita a participação dos alunos na escola, em relação às seguintes áreas:

a) Alocação de recursos humanos

POUCAS VEZES			ALGUMAS VEZES		MUITAS VEZES		SEMPRE	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

b) A.P.M.

POUCAS VEZES			ALGUMAS VEZES		MUITAS VEZES		SEMPRE	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

c) Articulação com a comunidade

POUCAS VEZES			ALGUMAS VEZES		MUITAS VEZES		SEMPRE	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

d) Articulação com os pais

POUCAS VEZES			ALGUMAS VEZES		MUITAS VEZES		SEMPRE	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

e) Articulação com outros movimentos sociais

POUCAS VEZES			ALGUMAS VEZES		MUITAS VEZES		SEMPRE	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

f) Atribuição de tarefas aos funcionários

POUCAS VEZES			ALGUMAS VEZES		MUITAS VEZES		SEMPRE	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

g) Compra de equipamentos e materiais

POUCAS VEZES			ALGUMAS VEZES		MUITAS VEZES		SEMPRE	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

h) Conselho de Escola

POUCAS VEZES			ALGUMAS VEZES		MUITAS VEZES		SEMPRE	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

06. Na sua opinião, como Supervisor(a) de Ensino, você aceita a participação dos alunos na escola, em relação às seguintes áreas:

i) Currículo

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

j) Distribuição de séries por período

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

l) Gasto de verbas

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

m) Horário de funcionamento da escola

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

n) Integração escola-prefeitura

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

o) Merenda escolar

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

p) Planejamento escolar

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

q) Reforma e manutenção do prédio

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

07. Na sua opinião, como Supervisora) de Ensino, você aceita a participação dos funcionários na escola em relação às seguintes áreas:

a) Alocação de recursos humanos

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

b) A.P.M.

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

c) Articulação com a comunidade

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

d) Articulação com os pais

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

e) Articulação com outros movimentos sociais

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

f) Atribuição de tarefas aos funcionários

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

g) Compra de equipamentos e materiais

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

h) Conselho de Escola

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

07. Na sua opinião, como Supervisor(a) de Ensino, você aceita a participação dos funcionários na escola em relação às seguintes áreas:

i) Currículo

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

j) Distribuição de séries por período

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

l) Gasto de verbas

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

m) Horário de funcionamento da escola

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

n) Integração escola-prefeitura

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

o) Merenda escolar

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

p) Planejamento escolar

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

q) Reforma e manutenção do prédio

POUCAS VEZES			algumas vezes		muitas vezes		sempre	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

08. Elenque 10 (dez) funções que você tem na Delegacia de Ensino.

09. Elenque 10 (dez) funções que você gostaria de exercer na Delegacia de Ensino.

10. Indique 10 (dez) atividades que você exerce nas escolas.

11. Indique 10 (dez) atividades que você gostaria de exercer na escola.

12. Se você pudesse mudar de função hoje, qual das alternativas abaixo você escolheria ser:

- () Diretor regional
- () Delegado de Ensino
- () Diretor
- () Coordenador pedagógico
- () Orientador educacional
- () Professor

13. Na sua opinião, até que ponto no dia-a-dia de sua função você gasta muito tempo com atividades consideradas superfluas para o processo educacional?

muito pouco			pouco		bastante		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

Cite 3 destas tarefas:

14. Na sua opinião, até que ponto as constatações abaixo constituem entraves para o desempenho eficaz de sua função como Supervisor de Ensino?

() Dificuldade de locomoção até às escolas

muito pouco			pouco		bastante		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

() Utilização da escola para atividades específicas de outras secretarias do Estado (vacinação, renovação de título de eleitor, etc)

muito pouco			pouco		bastante		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

() Excesso de papéis a serem preenchidos

muito pouco			pouco		bastante		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

() Legislação tolhedora da ação supervisora

muito pouco			pouco		bastante		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8

() Módulo de pessoal incompleto na escola

muito pouco			pouco		bastante		muito	
0	1	2	3	4	5	6	7	8