



ROSÂNGELA APARECIDA FERINI VARGAS CHEDE

**“A HISTÓRIA DA SUPERVISÃO DE ENSINO
PAULISTA: CARACTERÍSTICAS
INSTITUCIONAIS, CONTRADIÇÕES E
PERSPECTIVAS TRANSFORMADORAS
(1965-1989)”**

**CAMPINAS
2014**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ROSÂNGELA APARECIDA FERINI VARGAS CHEDE

**“A HISTÓRIA DA SUPERVISÃO DE ENSINO PAULISTA:
CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS, CONTRADIÇÕES
E PERSPECTIVAS TRANSFORMADORAS (1965-1989)”**

Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Filosofia e História da Educação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE
DEFENDIDA PELA ALUNA ROSÂNGELA APARECIDA FERINI
VARGAS CHEDE E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. MARA
REGINA MARTINS JACOMELI

Assinatura da Orientadora

A handwritten signature in blue ink, which appears to read "Mara Regina Martins Jacomeli", is written over a horizontal line.

**CAMPINAS
2014**

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gildenir Carolino Santos - CRB 8/5447

C412h Chede, Rosângela Aparecida Ferini Vargas, 1968-
A história da supervisão de ensino paulista : características institucionais, contradições e perspectivas transformadoras (1965-1989) / Rosângela Aparecida Ferini Vargas Chede. – Campinas, SP : [s.n.], 2014.

Orientador: Mara Regina Martins Jacomeli.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação - História. 2. Políticas educacionais. 3. Supervisão de ensino. 4. Contradição. 5. Emancipação. I. Jacomeli, Mara Regina Martins, 1965-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: The history of supervision from paulista teaching : institutional features, contradictions and transformative perspectives (1965-1989)

Palavras-chave em inglês:

History of education

Educational policy

Educational supervision

Contradiction

Emancipation

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Mara Regina Martins Jacomeli [Orientador]

José Cerchi Fusari

Helenice Maria Sbrogio Muramoto

José Luis Sanfelice

Evaldo Piolli

Data de defesa: 27-02-2014

Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

**A HISTÓRIA DA SUPERVISÃO DE ENSINO PAULISTA:
CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS, CONTRADIÇÕES E
PERSPECTIVAS TRANSFORMADORAS (1965-1989)**

Autora: Rosângela Aparecida Ferini Vargas Chede

Orientadora: Profa. Dra. Mara Regina Martins Jacomeli

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Rosângela Aparecida Ferini Vargas Chede e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 27/02/2014

Assinatura:

Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

2014

ABSTRACT

This assignment defends the thesis that the institutional documents from SEE/SP, characterized the education Supervisors as agents of control and reproduction of Education System, and consequently, from the Capitalist Social System. However, transformative perspectives have been historically incorporated by supervision, and then, they were found themselves contradictorily, expressed in institutional documents used in 80's, the final period of the Civil and Military Dictatorship. With the recrudescence of the neoliberal policies in the Department of Education of Sao Paulo State, this movement suffers an influx from the second half in 90's. The investigation occurred from the primary sources in the Department of Education of Sao Paulo State, archived in Mario Covas Education Reference Center. The methodological contribution can be found in the history graphical method with the basic categories of the dialectical analysis: praxis, contradiction, totality and mediation. At the end of the research, it is aimed to point out the historical institutional features from the Teaching Supervision, contradictorily constituted, during 80's, both in control and reproduction aspects of the social order, and in terms of possibility of progressive and emancipation expressions, according with the sources investigated.

Keywords for this page: history of education; educational policy; educational supervision; contradictions; emancipation.

RESUMO

O trabalho defende a tese de que os documentos institucionais da SEE/SP caracterizaram os supervisores de ensino como agentes de controle e de reprodução do sistema de ensino e, conseqüentemente, do sistema social capitalista. Entretanto, perspectivas transformadoras foram incorporadas historicamente pela supervisão e estas, contraditoriamente, encontraram-se expressas em documentos institucionais utilizados nos anos de 1980, período final da Ditadura Civil e Militar. Com o recrudescimento das políticas neoliberais na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, este movimento sofre um influxo a partir da segunda metade dos anos de 1990. A investigação ocorreu a partir de fontes primárias da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, arquivadas junto ao Centro de Referência em Educação Mário Covas. O aporte metodológico encontra-se no método historiográfico com as categorias básicas de análise da dialética: práxis, contradição, totalidade e mediação. Ao final da pesquisa pretende-se apontar as características institucionais históricas da supervisão de ensino, constituídas, contraditoriamente, durante os anos de 1980, tanto em aspectos de controle e reprodução da ordem social quanto em termos da possibilidade de expressões progressistas e emancipatórias, de acordo com as fontes investigadas.

Palavras-Chave: história da educação; políticas educacionais; supervisão de ensino; contradições; emancipação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	25
CAPÍTULO I – A INSPECÇÃO ESCOLAR: DO IMPÉRIO AOS PRIMEIROS ANOS DA REPÚBLICA (1835-1897)	47
1.1 Breves considerações sobre o contexto sociopolítico e econômico do Brasil Império	51
1.2 A província de São Paulo e a <i>instrução publica</i> : construção de um sistema de <i>inspeção</i>	53
1.3 Algumas considerações.....	73
CAPÍTULO II – A INSPECÇÃO ESCOLAR: DA PRIMEIRA REPÚBLICA À ERA VARGAS (1920-1959)	79
2.1 A Primeira República	80
2.2 A Era Vargas (1930-1945)	93
2.3 O Estado Novo (1937-1945)	103
2.4 Algumas considerações.....	108
CAPÍTULO III – SUPERVISÃO DE ENSINO: A CONSTRUÇÃO DE UM CONSENSO TECNOCRATA (1965-1978)	111
3.1 A concepção tecnicista, base da reforma administrativa e da criação do sistema de supervisão	126
3.2 A construção do sistema de supervisão de ensino paulista	158
3.3 Algumas considerações	164

CAPÍTULO IV – A SUPERVISÃO DE ENSINO NA DÉCADA DE 1980:	167
CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS TRANSFORMADORAS	
4.1 Década de 1980: ativação do sistema de supervisão	176
4.2 O influxo do processo de participação da rede	223
4.3 Algumas considerações	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS	231
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	241
FONTES DOCUMENTAIS	251
APÊNDICE	255
ANEXOS	269

*Dedico este trabalho
ao meu companheiro de vida Kalil
e a nossa filha Maria Emanuela,
inspiração de fé e amor,
e do desejo renovado, diariamente,
de uma outra sociedade.*

amdg

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a minha família por me ensinar o valor da educação e pelo apoio para a realização do Doutorado. A minha mãe Odette e minha tia Célia, pois sem elas, cuidando da Maria Emanuela, não conseguiria concluir meu trabalho.

Agradeço com imenso carinho a minha orientadora, Profa. Dra. Mara Jacomeli, pela confiança e amizade nos momentos difíceis; pelas exigências e incentivos; pelas orientações que me permitiram ingressar no desafiador campo da Ciência Histórica.

Agradeço de forma muito distinta aos professores da Banca, Prof. Dr. César Nunes (na banca de qualificação e em caminhada desde o mestrado), Prof. Evaldo Piolli e José C. Fusari, Profa. Helenice Muramoto e Prof. José Luis Sanfelice (nas disciplinas ao longo do mestrado e doutorado), pelos apontamentos e colaborações que só enriqueceram a Tese.

Agradeço aos amigos da Supervisão, companheiros de trabalho na Diretoria de Ensino e nas jornadas diárias; a Elenira, amiga de todas as horas pela paciência nos momentos difíceis.

Agradeço a todos os supervisores e trabalhadores da educação que, apesar das contradições de seu tempo, continuam a lutar pela democratização do ensino e a preservar a história da educação paulista, como o Dujardis.

Agradeço aos professores do HISTEDBR pela dedicação e compromisso por uma educação emancipatória.

Agradeço imensamente a meu tio Jurandir, tia Ignês, minha irmã Jeane e meu cunhado Marcos, meus sobrinhos Fellipe e Victória, meus primos, Paulo e Angela, meu afilhado Pedro Henrique, Matheus, Bruno, Bete, Felipe, pela ausência e paciência em nosso convívio familiar.

Enfim, agradeço especialmente aos amigos do Sindicato Apase, que me ensinaram o que é ser Supervisora na mediação da práxis.

amdg

A dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da “manutenção e/ou mudança” – num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de mudança, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada da mudança social significativa.

(MÉSZÁROS, 2008, p. 50).

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1.	Foto da antiga sede do Arquivo do Estado de São Paulo	57
Ilustração 2.	Foto do CRE Mario Covas (1978)	113
Ilustração 3.	Capa do livro Planejamento de ensino e avaliação	139
Ilustração 4.	Capa do livro Supervisão pedagógica em ação	181
Ilustração 5.	Capa do livro Novos padrões de supervisão escolar	185

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1.** Visitas dos inspetores aos estabelecimentos da 1^a DRE 105
- Quadro 2.** Curso para diretores (1986) – superando a dicotomia 217 administrativo-pedagógica

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
AI	Ato Institucional
AIB	Ação Integralista Brasileira
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANDES	Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ANL	Aliança Nacional Libertadora
APASE	Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo
APM	Associação de Pais e Mestres
AT	Assistente Técnico
ATP	Assistente Técnico-Pedagógico
ATPCE	Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional
BID	Banco de desenvolvimento inter-americano
BM	Banco Mundial
CBE	Conferência Brasileira de Educação
CBPE	Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais
CEEAL	Curso de Especialista em Educação da América Latina
CEBN	Coordenadoria de Ensino Básico e Normal
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEI	Coordenadoria de Ensino do Interior
CELP	Centro de Estudo e Legislação de Pessoal
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPPE	Centro de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação
CETEB	Centro de Estudos Tecnológicos de Brasília
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
CONESP	Companhia de Construções Escolares do Estado de São Paulo
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPP	Centro do Professorado Paulista
CRE	Centro de Referência em Educação
CRHU	Centro de Recursos Humanos
CRHPE	Centro de Recursos Humanos e Pesquisas Educacionais
CRPE	Centro Regional de Pesquisa Educacional
CUT	Central Única dos Trabalhadores
DAAP	Divisão de Aperfeiçoamento e Atualização de Pessoal
DAE	Departamento de Assistência ao Escolar
DAM	Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério
DAP	Divisão de Assistência Pedagógica
DE	Delegacia de Ensino
DEB	Departamento de ensino básico
Del.	Deliberação
DEM	Departamento de Ensino Médio

DEPSE	Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais e Educacionais
DESN	Departamento de Ensino Secundário e Normal
DOE	Diário Oficial do Estado
DOT	Divisão de Orientação Técnica
DP	Divisão de Planejamento
DRE	Divisão Regional de Ensino
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
DRP	Divisão de Relações Públicas
DSU	Departamento de Ensino Supletivo
ETAC	Equipe Técnica de Assessoramento Comunitária
ETSP	Escola Técnica de São Paulo
EUA	Estados Unidos da América
FAE	Faculdade de Educação
FE	Faculdade de Educação
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FFCL	Faculdade de Filosofia Ciências e Letras
FLE	Fundação para o Livro Escolar
FMI	Fundo Monetário Internacional
FUNDAP	Fundação de Desenvolvimento Administrativo
g.a.	Grifos do Autor
g.n.	Grifos Nossos
GDAE	Gestão Dinâmica da Administração Escolar
GERA	Grupo de Estudos para a Reforma Administrativa
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LAGE	Laboratório de Gestão Educacional
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
Nº	Número
OEА	Organização dos Estados Americanos
PABAEЕ	Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar
PAT	Plano Anual de Trabalho
PEB I	Professor de Educação Básica I
PIAS	Projeto de Implantação da Ação da Supervisora
PIB	Produto Interno Bruto
PLADI	Plano de desenvolvimento Integrado
PMDB	Partido do Movimento democrático Brasileiro
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
Progestão	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PSD	Partido Social Democrata
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
PUC	Pontífca Universidade Católica
Res.	Resolução
SE	Secretaria da Educação
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SENE	Secretaria de Estado e Negócios da Educação
SEPP	Serviço de Ensino Pré-primário

SP	São Paulo
SQC	Subquadro de Cargos
SQF	Subquadro de Funções
TCH	Teoria do Capital Humano
TIC	Tecnologias de Informação e Comunicação
UDN	União Democrática Nacional
U.E.	Unidade Escolar
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USAID	United States Agency for International Development / Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional
USP	Universidade de São Paulo

INTRODUÇÃO

A história da Supervisão de Ensino, nomenclatura específica do sistema público estadual paulista, é marcada por reformas administrativas que relacionam seus profissionais à estrutura hierárquica administrativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e de poder do próprio estado. Como tal, seus agentes seriam encarregados de controlar, fiscalizar e reproduzir o sistema social capitalista vigente.

A inquietação com esta situação conduziu-nos ao curso de mestrado junto a Faculdade de Educação da Unicamp, onde se desenvolveu pesquisa abordando as perspectivas emancipatórias da supervisão. Como resultado do trabalho intitulado *Supervisão de ensino: características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias*, defendido em 2008, apontamos uma crise de identidade motivada por quatro fatores, quais sejam:

- a) A estrutura legal que organiza a supervisão, com um vasto arcabouço legal, inexecutável na prática;
- b) Desconhecimento da trajetória histórica que constituiu a supervisão;
- c) A presença da matriz dualista que separa administrativo e pedagógico no exercício da ação;
- d) A diversidade de mitos tipológicos que caracterizam a supervisão e seus agentes na construção de uma identidade.

Esses fatores, segundo a pesquisa, são mediados pelas relações de poder e pela presença de práticas transformadoras no interior da própria atuação dos supervisores. As práticas, por sua vez, se evidenciaram com maior clareza em produções/documentos nos anos de 1980, período sob a Ditadura Civil e Militar.

Também na década de 1980, como expressão de perspectivas transformadoras encontramos a criação da Associação Paulista de Supervisores de Ensino (depois transformada em Sindicato Apase – Sindicato dos Supervisores do Magistério Público Estadual Paulista), que se constituiu entre outros, como espaço para reflexões a respeito da ação supervisora e de sua função social.

Nos anos finais da década de 1990, com o fortalecimento das políticas neoliberais pelos governos do PSDB¹ no estado de São Paulo, há um maior direcionamento da SEE/SP com relação à produção de documentos e treinamentos², em acordo com os ideólogos do governo.

Neste contexto contraditório, com os apontamentos do curso de mestrado sob o título *Supervisão de ensino: características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórios*, algumas indagações outras surgiram:

- Há documentos arquivados na SEE/SP envolvendo a supervisão nos anos de 1980, período da Ditadura Civil e Militar?
- Qual o conteúdo e concepções presentes nesses documentos?
- Há indícios de uma perspectiva transformadora da supervisão nessas produções/ documentos, em relação à ordem social, rompendo com a lógica de reprodução?
- Quem eram, institucionalmente, os supervisores nesse período? Eles participavam das produções da SEE/SP?
- Aconteceram reformas legais na atuação dos supervisores nesse período?

¹ Governos do PSDB em SP: 1995-1999, Mário Covas; 1999-2001, Mário Covas; 2001-2003, com o falecimento de Mário Covas, assume o vice-governador Geraldo Alckmin; 2003-2006, Geraldo Alckmin; 2006-2007, com o afastamento de Alckmin para campanha eleitoral à presidência da República, assume seu vice, Claudio Lembo (PFL); 2007-2010, José Serra; 2010-2011, com o afastamento de Serra para campanha eleitoral à presidência da República, assume o vice-governador, Alberto Goldman (PSDB); 2011-2014, Geraldo Alckmin.

² Optamos por utilizar a expressão “treinamento” tendo em vista o período histórico abordado na pesquisa, onde as iniciativas durante as décadas de 1950, 1960, 1970 e começo de 1980 pautavam-se numa “tendência tradicional” com os objetivos de promover a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de habilidades específicas e o desenvolvimento de atitudes. O “treinamento” nesse período visava a uma mudança de comportamento. Os treinamentos eram planejados, tendo como referencial determinados tipos de textos (frequentemente traduzidos), acompanhados por folhas-tarefa, que seriam trabalhadas individualmente e em grupos, visando à aplicação da teoria à prática. O tecnicismo, influenciou ainda a década de 1970, com a valorização dos meios, tecnologias e os procedimentos de ensino, sob a neutralidade política e voltados para a eficiência e a eficácia do sistema (FUSARI, 1988).

- As ações da supervisão voltavam-se à continuidades e/ou mudanças das práticas sociais existentes?

- Os supervisores atuaram como intelectuais orgânicos a favor de uma contraconsciência ou foram intelectuais “do tipo americano”?

A partir dessas indagações, dentre outras, estruturou-se a **tese** de que os **documentos institucionais da SEE/SP caracterizaram os supervisores de ensino como agentes de controle e de reprodução do sistema de ensino e, conseqüentemente, do sistema social capitalista. Entretanto, perspectivas transformadoras foram incorporadas historicamente pela supervisão, e estas, contraditoriamente, encontraram-se expressas em documentos institucionais utilizados nos anos de 1980, período final da Ditadura Civil e Militar. Com o recrudescimento do neoliberalismo nas políticas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, esse movimento sofre um influxo a partir da segunda metade dos anos de 1990.**

Para realização de pesquisa que pudesse responder às indagações e comprovar a nossa hipótese (tese), procuramos o curso de doutorado junto a FE/Unicamp e, em especial, o Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (HISTEDBR), pelo compromisso que apresenta com as questões sociais, sob a ótica da práxis transformadora, sobre a qual Marx e Engels nos dizem

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática. É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é a realidade e a força, o caráter terreno de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou irrealidade do pensamento (visto isoladamente da práxis) é uma questão puramente escolástica (MARX; ENGELS, 2008, p. 120).

Assim, entendemos que, na pesquisa científica, a questão da verdade não é uma questão teórica, mas sim uma questão prática. Quando o objeto é apreendido na sua própria realidade, ele se torna verdade. A verdade é resultado da práxis e não da teoria. Desta forma, para Marx e Engels (2008), o que importa não é o que os homens falam, mas o que eles fazem.

Essa é uma discussão epistemológica, em que nossa posição, na presente tese, apoia-se no materialismo histórico.

Aqui estão, por conseguinte, os fatos: indivíduos determinados, que, como produtores, atuam de uma maneira também determinada, estabelecem entre si relações sociais e políticas determinadas. É preciso que, em cada caso, a observação empírica ponha em relevo - de modo empírico e sem qualquer especulação ou mistificação - o nexos existente entre a estrutura social e política e a produção. A estrutura social e o Estado nascem continuamente do processo vital de indivíduos determinados, porém desses indivíduos não como podem parecer à imaginação própria ou dos outros, mas tal e qual realmente são, isto é, tal como atuam e produzem materialmente e, portanto, tal como desenvolvem suas atividades sob determinadas limitações, pressupostos e condições materiais, independentemente de sua vontade (MARXS; ENGELS, 2008, p. 50-51).

Há necessidade, portanto, de fazermos uma análise do real, do concreto, do que se praticou no período investigado para realizarmos a crítica. O discurso, ao mesmo tempo, pode revelar e esconder a prática. Essa relação, entretanto, deve ser apresentada no trabalho com cuidados. A partir da prática, da materialidade, é que devemos buscar compreender nosso objeto, sob o risco de incorreremos num caminho contrário e cairmos num idealismo, que subverte a lógica de apreensão do concreto.

Nesse processo, Kuenzer ressalta, com relação aos diferentes modos de apropriação do real, em primeiro lugar que

cada modo de apropriação, no entanto, enquanto atividade baseada na práxis objetiva da humanidade, de caráter totalizador, está ligado a outras formas de apropriação, em maior ou menor medida.

Como a realidade é um todo indivisível de entidades e significados, só é possível isolar uma dimensão para análise, através de um modo específico de apropriação, mediante a abstração. Sem esta compreensão corre-se o risco, como faz o positivismo, de considerar uma certa imagem da realidade como a realidade mesma, e um determinado modo de apropriação da realidade como o único verdadeiro [...] (KUENZER, 1998, p. 59-60).

E continua a autora:

Em segundo lugar, o marxismo relaciona sujeito e objeto na base real em que eles são unificados na história; o movimento do pensamento ocorre através da atividade histórica do homem em seu conjunto, havendo uma coincidência plena entre sujeito e objeto; através da prática, no transcurso da história, vão se constituindo, através da relação, o sujeito enquanto objetivado, e o objeto enquanto subjetivado, deixando de ser objeto em si. Assim, o pensamento torna-se objetivo, e as leis do pensamento coincidem com as leis do objeto (KUENZER, 1998, p. 60).

Esclarecemos que a opção epistemológica para nossa investigação **justifica-se** em face de nossa busca por espaços transformadores e comprometidos com uma ação supervisora que garanta a todos os sujeitos sociais, indistintamente de sua origem, o acesso a todo o acervo cultural produzido pela humanidade historicamente. Entendemos ainda que, como parte de um sistema de ensino, inserida numa sociedade sob as relações macroeconômicas do capital, ao mesmo tempo em que sofre as determinações dessas relações, a supervisão pode influenciar outros agentes em seu espaço de atuação.

I – A pesquisa

A escolha do nosso **objeto de estudo**, qual seja: os documentos institucionais relativos à ação supervisora, no sistema estadual paulista de ensino, no período compreendido entre 1965-1989, justifica-se, além das razões epistemológicas acima apontadas, pelas inquietações advindas da pesquisa de mestrado *Supervisão de ensino: características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias* e da práxis cotidiana, como supervisora da rede pública estadual paulista.

As minhas experiências em vinte e seis anos de magistério paulista e há quinze anos como Supervisora de Ensino fizeram emergir o **problema**: os supervisores de ensino utilizaram os espaços institucionais de atuação a favor de práticas reprodutoras e/ou transformadoras, ou ainda outras?

Conforme Saviani, um problema [...] indica uma situação de impasse. Trata-se de uma necessidade que se impõe objetivamente e é assumida subjetivamente. [...] Ao desafio da realidade, representado pelo problema, o homem responde com a reflexão (SAVIANI, 1985, p. 23).

Após pesquisa bibliográfica (ALBUQUERQUE, 1983, 1994, 2000; ALONSO, 1999, 2003; ALVES & GARCIA, 1986; ARENA, 2008; ARROYO, 1985, 2008; BARBIERI & RIBEIRO, 1994; BONACINI, 1985; FERINI, 2008; FERREIRA, 2002; FUSARI, 2000; GANDINI & RISCAL, 2005; LÜCK, 1996; MEDEIROS & ROSA, 1985; MENESES, 1977; MITRULIS, 1993; MURAMOTO, 1989, 1991, 1994, 2000, 2002, 2004; NOGUEIRA, 1989; NUNES, 2007a, 2007b; QUAGLIO, 2003, 2008; RAPHAEL, 2003; SANFELICE, 2008; SANTOS FILHO, 1997; SAVIANI, 2002, 2008; SILVA, 1985, 2004; SILVA, 2010; SILVA JUNIOR, 1986, 2000, 2002; TACHINARDI, 2004; VALE, 2000, 2004) a respeito de indicações que contemplassem nosso objeto de estudo, percebemos que o caráter historiográfico da supervisão com fontes primárias específicas da SEE é pouco explorado. Dessa forma a investigação realizada pretende contribuir com o campo de conhecimento da história da educação, em específico da administração educacional e escolar, de modo a possibilitar uma compreensão crítica e sistematizada da supervisão de ensino e, conseqüentemente, da atuação dos seus atuais agentes, numa perspectiva histórica, inclusive com a disponibilização de fontes para pesquisadores interessados.

A História, como uma ciência histórica que se produz ou faz menção à história em processo, continuidades e rupturas, na busca de um rigor científico, questionando as verdades absolutas, passando pela História da Educação brasileira, possibilita o estabelecimento de uma análise vinculativa, na qual esta não pode ser analisada sem a compreensão do processo histórico geral, pois, a nosso ver, é influenciada por situações materiais e objetivas das sociedades ao longo do tempo e espaços específicos.

Hobsbawm (1998) faz um alerta com relação ao papel de atores políticos que exercem os historiadores e de suas responsabilidades pelos fatos históricos veiculados, bem como pela crítica do abuso político-ideológico da história em particular.

Ao considerar essas premissas básicas, a presente pesquisa tem como **Objetivo Geral** contribuir para o conhecimento histórico da supervisão de ensino, dos demais profissionais da administração escolar e propositores de políticas públicas, de forma que cada sujeito seja capaz de desvelar os determinantes e contradições de suas funções institucionais e, assim, no movimento histórico identificar as propostas resistentes e necessidades sociais, com vistas a superar práticas autoritárias, reprodutoras e/ou alienadas e implementar propostas transformadoras.

Esse percurso, apesar de particular, poderá contribuir também para a produção de conhecimento da história da educação, além de disponibilizar fontes primárias relativas ao objeto para demais pesquisadores interessados em temáticas afins.

Por fim, cabe a justificativa com relação à **delimitação do objeto no período histórico, compreendido entre 1965 e 1989**. A primeira opção por este recorte histórico fundamenta-se nas fontes identificadas durante a investigação, que estavam datadas entre 1965 e 1989. E a segunda justificativa diz respeito à relevância da matriz histórica que integra o período de Ditadura Civil e Militar advinda do Golpe de 1964 (no qual estão imersas as fontes catalogadas) e os movimentos sociais resistentes que se fizeram manifestar, sobretudo na década de 1980 do século XX, com o período de abertura democrática do país, onde podemos encontrar uma participação mais intensa da sociedade civil, e assim mais próxima de perspectivas transformadoras da sociedade. Apesar da delimitação, cabe esclarecer que buscaremos em períodos anteriores elementos e fontes necessárias para a análise e compreensão do contexto sociopolítico-histórico em que se insere a supervisão na década apontada. Entendemos que a atual supervisão de ensino que integra a SEE/SP foi construída, historicamente, a partir da inspeção escolar. Dessa forma, buscar fontes que permitam resgatar essa trajetória histórica, diretamente, por meio de documentos institucionais que abordem a inspeção, pode nos permitir uma análise interna ao aparelho de estado, definidor das políticas públicas educacionais.

Para direcionar a investigação nos pautamos, primeiramente, no trabalho de levantar e relacionar as fontes históricas primárias a respeito da supervisão de ensino paulista, arquivadas junto à Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Como **Objetivos Específicos** a nortear nossa pesquisa, procuramos:

- verificar se os documentos institucionais da SEE/SP caracterizaram os supervisores de ensino como agentes de controle e de reprodução do sistema de ensino e/ou de mudanças;
- apontar a existência (ou não) de perspectivas transformadoras incorporadas historicamente pelos agentes da supervisão e se estas, contraditoriamente, foram expressas em documentos institucionais dos anos de 1980, período final da Ditadura Civil e Militar;
- identificar e relacionar os documentos/fontes primárias que se referem à inspeção e à supervisão arquivados no Centro de Referência em Educação (CRE) Mario Covas;
- identificar e descrever características institucionais históricas da inspeção e da supervisão, presentes na legislação, e documentos oficiais da rede estadual de São Paulo;
- identificar a concepção de supervisão defendida para o sistema de ensino paulista nos diferentes períodos históricos;
- listar os autores e obras que sustentaram as concepções de supervisão;
- apontar as características (ou não) de mudanças e/ou a presença de perspectivas transformadoras nos documentos produzidos;
- identificar as perspectivas (ou não) de ações transformadoras para a ação supervisora de acordo com as características de atuação dos seus agentes;
- apontar se os documentos produzidos durante a década de 1980 apresentaram perspectivas transformadoras ou não;
- listar os autores e obras que são citados nos documentos históricos, como embasamento teórico de sua produção;
- identificar possíveis propostas resistentes e necessidades sociais, tendo em vista superar práticas autoritárias e/ou alienadas e implementar propostas transformadoras, no movimento histórico da supervisão de ensino;
- apontar possibilidades para práticas transformadoras na ação supervisora.

Para atingir nossos objetivos, a pesquisa fundamentou-se no método historiográfico. Apesar de uma tradição e de um conceito mais popular – de expressar o que se produz com o

conhecimento da história ou conjunto de publicações dos historiadores –, o que irá nos interessar e instigar é o conceito trabalhado por Lapa (1981).

O autor faz uma proposta conceitual em nível epistemológico e da prática social. Para ele, historiografia significa a análise crítica do conhecimento histórico produzido, perpassando sua representação e o processo de produção desse conhecimento. Cabe, portanto, ao historiador o rigor metodológico e a coerência com a prática social, combatendo o positivismo e avançando dessa forma, em seus registros; assim, o historiador se tornará também um personagem histórico.

Esta situação nos alerta quanto ao trabalho historiográfico, que requer um alto grau de amadurecimento de seu pesquisador, seja do ponto de vista da formação teórica, seja do ponto de vista de vivências sociais, ou até mesmo de autoavaliação e sujeição à crítica.

Analisar e criticar a produção de um autor implica amplo conhecimento de sua obra, da totalidade, da temporalidade, em movimentos que até podem utilizar-se de particularidades, mas com o objetivo de estabelecer relações entre o global e o particular.

Diante desse quadro, talvez se torne mais fácil entender os modismos das tendências pós-modernas de caráter individualista, mercadológico, factual, de vida privada, de recusa epistemológica, entre outras.

Cabe, portanto, em nossa investigação, uma pesquisa histórico-crítica que busque alternativas de superação das contradições da sociedade atual.

A partir destas considerações iniciais, apontamos a necessidade de abordar nosso objeto de estudo com base em duas dimensões que, apesar de apresentadas separadamente, se constituem mutuamente. A primeira diz respeito à supervisão, entendida como um conjunto de ações de controle, fiscalização, orientação, proposição de políticas e organização de estruturas educacionais emanadas do governo, praticadas por agentes legalmente designados para esse fim, em um determinado *locus* institucional, determinado por fatores políticos, econômicos, culturais e sociais. A segunda refere-se aos próprios supervisores, agentes da estrutura de governo que desempenham as ações de supervisão, como sujeitos históricos individuais em suas práticas.

Ressaltamos, ainda, que as ações da supervisão, por sua vez, poderiam, por um lado, estar voltadas para práticas transformadoras e comprometidas com a democratização do ensino

(defesa de educação para todos; incentivo à escolarização junto às famílias; ações de orientação e formação pedagógica dos professores; análise, avaliação e crítica do sistema; proposição de políticas públicas comprometidas com a escola laica, gratuita, pública estatal³, obrigatória e de qualidade para todos indistintamente, com garantias de acesso e permanência; movimentos resistentes à lógica social capitalista de reprodução, entre outras). E, por outro lado, as ações poderiam estar voltadas para práticas clientelistas, de controle e fiscalização, num exercício de poder e dominação, reproduzindo os interesses da classe dominante, que estariam a caracterizar os supervisores como fiscais reprodutores da ordem social vigente. Ou ainda, esses mesmos supervisores poderiam produzir práticas que se alternasse entre essas últimas ações citadas acima em acordo com determinadas situações; ou ainda mais, na medida em que se desenvolve uma “contraconsciência”⁴ em relação aos processos colonizadores e dominantes a que são sujeitados historicamente, há a tendência de permanência de práticas internalizadas a favor da transformação, e de uma nova concepção de mundo e educação.

Ao comentar Gramsci, com relação à formação da concepção de mundo predominante e das forças sociais conflitantes que atuam sobre a mudança ou manutenção daquela, Mészáros esclarece

A dinâmica da história não é uma força externa misteriosa qualquer e sim uma intervenção de uma enorme multiplicidade de seres humanos no processo histórico real, na linha da “manutenção e/ou mudança” – num período relativamente estático, muito mais de “manutenção” do que de mudança, ou vice-versa no momento em que houver uma grande elevação na intensidade de confrontos hegemônicos e antagônicos – de uma dada concepção do mundo que, por conseguinte, atrasará ou apressará a chegada da mudança social significativa (MÉSZÁROS, 2008, p. 50).

Como referencial teórico também para nossa pesquisa abordaremos as obras de Neves (2005, 2010). Essas nos desvelam as formas de dominação que são exercidas sob o capitalismo neoliberal, principalmente, no pós-segunda guerra mundial, que, estrategicamente, atua na

³ Para outros esclarecimentos a respeito dos embates teóricos entre público e privado ver obra de: SAVIANI, D. (Org.). *Estado e políticas educacionais na educação brasileira*. Vitória/ES. EDUFES, 2011.

⁴ Esta expressão é citada por Mészáros (2008, p.57) referindo-se à obra de Renato Constantino: *A identidade neocolonial e a contraconsciência*.

construção de consensos sociais, difundidos e legitimados por teorias de intelectuais orgânicos⁵, a serviços da classe hegemônica. O modelo de exploração que busca harmonizar “justiça social e liberdade de mercado” pauta-se em uma nova pedagogia da hegemonia, com ênfase no discurso enaltecido da sociedade civil, sendo, esta última, solução para os conflitos de classe. Cabe esclarecer, que

A nova pedagogia da hegemonia materializou-se com ações efetivas na aparelhagem estatal e na sociedade civil nos anos finais do século XX e nos anos iniciais do século XXI, configurando uma nova dimensão educativa do Estado capitalista. Sua principal característica é assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos positivos. Sua efetividade justifica-se pela força de sua fundamentação teórica, que legitima iniciativas políticas de organizações e pessoas baseadas na compreensão de que o aparelho do Estado não pode estar presente em todo o tempo e espaço e que é necessário que a sociedade civil e que cada cidadão sejam responsáveis pela mudança da política e pela definição de formas alternativas de ação social. Trata-se de um intenso processo de mudanças de concepções e práticas ordenadas pela “reutilização da política”, envolvendo todo o tecido social. Por “reutilização da política” entende-se a redefinição da participação política no contexto democrático das décadas finais do século XX e iniciais do século XXI, voltadas ao fortalecimento da coesão social nos moldes do projeto neoliberal da Terceira Via (NEVES, 2005, apud NEVES, 2010, p. 24).

Em nossas análises, mediadas por esses referenciais, buscamos também dispositivos legais que regulamentaram o ensino em nosso país, e em especial no estado de São Paulo, em cada momento histórico. Esclarecemos que algumas das fontes utilizadas, muito embora (algumas delas) não tivessem aplicações naquele dado momento histórico de produção, ainda assim, representaram um conjunto de ideias e características a respeito da supervisão de ensino.

⁵ Nas sociedades ocidentais, os intelectuais profissionais (aqueles que exercem na sociedade funções organizativas em diferentes níveis) formulam e disseminam capilarmente as ideias, ideais e práticas das classes fundamentais. Diferentemente do senso comum, que destaca a dimensão de vanguarda dos intelectuais – artística, científica, filosófica ou política –, Gramsci alertava para a importância do político-ideológico da difusão de verdades já conhecidas, na criação e consolidação de hegemonias. [...] A relação entre os intelectuais e o mundo da produção é mediatizada, em diversos graus, por todo o tecido social, pelo conjunto das superestruturas, do qual os intelectuais são precisamente ‘os funcionários’. (GRAMSCI, 2000a, p. 20 apud NEVES, 2010). Nessa perspectiva, nas classes dominadas os intelectuais podem atuar a favor do proletariado na construção e execução de uma contra-hegemonia. (NEVES, 2010, p. 29).

Por fim, esclarecemos que fontes secundárias a respeito da temática e dos contextos históricos também foram incorporadas e analisadas em nossa pesquisa.

Nesse quadro, para apreender a supervisão em sua dinâmica histórica, surge a necessidade de resgatar a inspeção escolar, pois a supervisão legalmente é instituída a partir da transformação daquela; e ambas relacionam-se e são determinadas pela estrutura burocrática e de poder do aparelho do estado em cada governo. Para efeitos desta pesquisa esclarecemos que:

Há uma grande concordância entre os cientistas sociais quanto a como o estado deve ser definido. Uma definição composta incluiria três elementos. Primeiro, um estado é um conjunto de instituições; estas são definidas pelos próprios agentes do estado. A instituição mais importante do estado é a dos meios de violência e COERÇÃO. Segundo, essas instituições encontram-se no centro de um território geograficamente limitado a que geralmente nos referimos como SOCIEDADE. De modo crucial, o estado olha dentro de si mesmo, no caso de sua sociedade nacional, e para fora, no caso de sociedades mais amplas entre as quais ele precisa abrir seu caminho; seu comportamento em uma área, em geral, só pode ser explicado pelas suas atividades na outra. Terceiro, o estado monopoliza a criação das regras dentro do seu território. Isso tende à criação de uma CULTURA política comum, partilhada por todos os cidadãos (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996)⁶.

Há que se destacar que, em nossa apresentação, tentaremos superar a ingenuidade, que por vezes vicia nosso olhar sobre a realidade, de forma a idealizá-la, e, ao mesmo tempo, buscaremos exercitar a reflexão crítica numa visão de conjunto e contexto, a respeito da ação dos inspetores e, posteriormente, dos supervisores no interior da instituição educacional do aparelho de Estado.

Para suporte da pesquisa foram utilizadas como categorias metodológicas a práxis, totalidade, contradição e a mediação.

Por *práxis* entendemos o

movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, buscando sua concretude; a teoria já

⁶ Apud SANFELICE, J. L. *Transformações no Estado-Nação e impactos na educação* (mimeo).

produzida e expressa na literatura será buscada permanentemente a partir de demandas de compreensão do empírico e tomada sempre como marco inicial e provisório, a ser reconstruída e transformada na sua relação com o objeto de investigação (KUENZER, 1998, p. 64).

A totalidade

implica na concepção da realidade enquanto um todo em processo dinâmico de estruturação e de autocriação, onde os fatos podem ser racionalmente compreendidos a partir do local que ocupam na totalidade do próprio real e das relações que estabelecem com os outros fatos e com o todo; onde os fatos são parte integrante de um processo de concretização que se dá através do movimento e das relações que ocorrem das partes para o todo e do todo para as partes, dos fenômenos para a essência e vice-versa, da totalidade para as contradições entre as partes (equilíbrio, harmonia/desequilíbrio, desarmonia) onde os conceitos entram em movimento recíproco e se elucidam mutuamente, atingindo níveis crescentes de concreticidade (KUENZER, 1998, p. 64).

Já na categoria *contradição*, verificamos que

o pensamento deverá mover-se durante o transcurso da investigação, entre os polos dialeticamente relacionados, buscando compreender onde e como se incluem/excluem, desaparecem ou originam uma nova realidade [...] buscando não explicações lineares que “resolvam” as tensões entre os contrários mas captando a riqueza do movimento e da complexidade do real, com suas múltiplas determinações e manifestações (KUENZER, 1998, p. 65).

Na *mediação*,

Embora para conhecer seja necessário operar uma cisão no todo, isolando os fatos a serem pesquisados e tornando-os relativamente independentes, é preciso ter clareza de que esta cisão é um recurso apenas para fins de delimitação e análise do campo de investigação; no contexto do real nada é isolado; isolar os fatos significa privá-los de sentido e inviabilizar sua explicação, esvaziando-o de seu conteúdo; daí a necessidade de trabalhar com a categoria da mediação, de tal modo a, cindindo o todo ao buscar a determinação mais simples do objeto de investigação, poder estudar o conjunto das relações que estabelece com os demais fenômenos e com a totalidade (KUENZER, 1998, p. 65).

Com as categorias metodológicas presentes na dialética, buscaremos intentar a apreensão de nosso objeto de estudo em sua totalidade, relacionando o todo e as partes, em movimento. Reafirmamos o desafio e as dificuldades que o caminhar pelo materialismo histórico-dialético impõe ao pesquisador, inclusive em termos de formação ampla e consistente pela ciência histórica. A ontologia e axiologia que fundamentam nossa opção nos fazem superar o medo de lançar-nos por novos caminhos e nos mobilizam para enfrentar o desafio, mesmo sob o risco de não atender plenamente às categorias propostas.

Diante dessas considerações, esclarecemos que dialética, nesta pesquisa

parte da aceitação de que as partes da totalidade educacional são, nas partes e no todo, dialéticas: a quantidade que se transforma em qualidade e vice-versa; os contrários que se interpenetram e a negação da negação (superação). Isso implica, inclusive, não excluir a lógica formal, mas afirmá-la como o contrário a ser superado (SANFELICE, 2005, p. 92).

Além das categorias metodológicas de análise, após o contato com as fontes na investigação, indicamos como categorias de conteúdo:

- características institucionais da supervisão: referem-se ao conjunto de atribuições e competências dos supervisores e da ação supervisora, disciplinadas pela legislação;

- situações com potencial de mudanças da prática institucional: políticas públicas, legislações, organização estrutural da SEE/SP, que favorece a atuação dos supervisores a favor de práticas transformadoras e de mudanças, documentos com referencial teórico crítico, contraconsciência, reuniões e encontros que favoreçam momentos de estudos.

- situações de continuidade: políticas públicas, legislações, organização estrutural da SEE/SP, que restringem a atuação dos supervisores, burocratizando em excesso suas ações e distanciando dos órgãos centrais os canais de comunicação; ações repressoras, voltadas para a reprodução da ordem social e de suas desigualdades, e exploração do trabalhador; ações de controle, fiscalização para a manutenção das estruturas vigentes; valorização da educação voltada

para a liberdade de mercado; intelectual orgânico funcionário da classe hegemônica; treinamentos dirigidos, dentre outras.

- perspectivas transformadoras: ações pautadas pela perspectiva de emancipação social, dentro dos limites estruturais e conjunturais; propostas de resistência da supervisão diante do aparato estatal; expressão de concepções transformadoras e de mudanças em documentos presentes na SEE/SP; ações e/ou documentos que contemplem as necessidades sociais para a elaboração de propostas resistentes; propostas contra-hegemônicas; encontros para socialização de teorias críticas, apreensão da realidade por meio de categorias que permitam desvelar os determinantes econômicos e sociais, práticas indicadoras de um intelectual orgânico a favor da classe trabalhadora.

Com base nessas premissas e categorias estabelecidas é que se estruturou o trabalho de análise e apresentação de nossa Tese de Doutorado.

II - As fontes e o processo de investigação

Desde o início de nossa investigação, tínhamos como preocupação a localização e identificação das fontes primárias que nos ajudassem a apreender e desvelar nosso objeto.

Essa preocupação pautava-se na observação empírica da organização e estruturação da Diretoria de Ensino, em que atuo, e em relatos de supervisores de outras. Os documentos “antigos” ou produções específicas de cada época e temáticas variadas, inclusive as da supervisão, eram constantemente “descartados”. Não havia um centro ou espaço para a guarda e preservação da memória histórica da educação dessas instituições. Documentos históricos, com exceção dos relacionados às escolas encerradas e sob guarda da DE, pareciam não ter valor; eram tratados como “coisa velha”, desatualizada, sem valor prático; por isso, esses papéis, por vezes embolorados, deveriam ora estar destruídos ou descartados no lixo; ora estar à disposição para doação a quem se interessasse (quando produções editadas pela própria SEE). Esses descartes ou doações, em nenhum momento, procuraram garantir a permanência de pelo menos um exemplar junto à Diretoria de Ensino.

No ano de 2010, iniciamos nossa pesquisa junto às repartições da SEE/SP tendo em vista, primeiramente, descobrir em que local, ou locais, poderiam estar arquivados documentos históricos a respeito da supervisão.

Após percorrer vários setores da sede da Secretaria, sem êxito, pois não havia informação sobre o arquivo de documentos de outras épocas (que não os da gestão atual)⁷, recorri à Fundação para o desenvolvimento da Educação⁸, em razão de ampla publicação de documentos realizada por este órgão.

Depois de um contato inicial, fui encaminhada ao agente responsável pela Memória da Educação Paulista vinculado ao CRE Mario Covas⁹. A seguir, com a equipe responsável pelos arquivos, fui informada que os documentos, ainda existentes, nos diferentes setores da SEE, haviam sido recolhidos e arquivados para catalogação. Estavam arquivados em estantes próprias, por ordem cronológica. Não havia uma diferenciação por temáticas, assim, precisamos manusear todas as caixas de arquivo, verificando cada um dos documentos e identificando quais eram relacionados à supervisão.

Esse foi um processo lento, tendo em vista os vários documentos arquivados, com diferentes agrupamentos de textos e por vezes com título de catalogação não condizente com o conteúdo. Por meio de uma leitura dinâmica busquei selecionar fontes que nos reportassem ao nosso objeto de estudo. A seleção foi realizada pela presença nos textos das palavras-chave supervisão e inspeção, de forma a encontrar indicadores que nos reportassem as nossas categorias de conteúdo, já explicitadas anteriormente nesta Introdução.

Outras pistas, nessa primeira triagem, diziam respeito às características institucionais da supervisão, que, por vezes, apareciam implicitamente nos textos ou como uma nova atribuição e/ou característica em consequência de novos projetos e políticas da SEE/SP.

⁷ Gostaria de esclarecer que todas as pessoas que me atenderam, nos diferentes setores da SEE, inclusive no CEE/SP localizado no interior da sede da SEE, foram extremamente atenciosas. Mesmo sem arquivos históricos em suas salas, alegações de mudanças, procuravam me encaminhar para um outro setor que tivesse a informação que desejava, qual seja: “onde estão arquivados documentos/produções relativas à supervisão de ensino. Os diversos setores que percorri estavam situados em salas pequenas, às vezes com várias divisórias, sem o espaço suficiente para arquivos, ainda mais em tempos de “arquivos no computador”.

⁸ Sigla utilizada nos documentos FDE.

⁹ Centro de Referência em Educação Mario Covas.

As observações desta etapa foram registradas e sistematizadas em nosso Instrumento de Pesquisa, incluído no Apêndice. Considerando o volume de documentos e a necessidade de uma segunda abordagem das fontes selecionadas, achamos por bem incluir o número de tombo e dados da catalogação, com destaques, a fim de auxiliar e facilitar nosso acesso e localização em caso de revisitação.

Após triagem inicial, as fontes selecionadas foram objeto de uma nova leitura, mais criteriosa e articulada ao referencial teórico da pesquisa. Somente com a conclusão dessa segunda etapa é que os destaques e excertos foram extraídos para integrar este trabalho de apresentação final da investigação.

Por fim, há que se destacar que o arquivo dos documentos públicos no governo paulista ocupa espaço de discussão nos últimos anos, tal a relevância da temática, que o Decreto/SP nº 22.789/1984 “instituiu o sistema de arquivos do estado de São Paulo – SAESP”. Após sua publicação, encontramos a edição de diversos dispositivos legais¹⁰ sobre a matéria, haja vista a dificuldade para disciplinar procedimentos para o arquivo de documentos no âmbito da administração pública.

A questão vem sendo discutida, e um dos últimos dispositivos editados refere-se à Instrução Normativa APE/SAESP¹¹-2, de 2 de dezembro de 2010, que “Estabelece critérios para a avaliação da massa documental acumulada e procedimentos para a eliminação, transferência e recolhimento de documentos à Unidade do Arquivo Público do Estado”.

Durante a busca de documentos e arquivos para a presente pesquisa, encontrei um cenário desolador para a história da educação paulista. Como já apontamos, diversos setores da SEE não possuíam arquivos anteriores à atual gestão de governo. Os poucos documentos restantes da SEE foram encaminhados ao Centro de Referência em Educação Mario Covas, e o arquivo da Escola Caetano de Campos, referência da Educação Paulista, encontra-se em espaço físico de condições precárias.

¹⁰ Para informações mais detalhadas a respeito dos dispositivos legais que regem a matéria no governo do estado de São Paulo, consultar legislação arquivística.

¹¹ Arquivo Público do Estado (APE). Sistema de Arquivos dos Estado de São Paulo (SAESP).

Diante dessas dificuldades, reafirmamos que, além das fontes selecionadas e que se encontram especificadas ao longo da exposição do trabalho, para efeitos de consulta para outros pesquisadores, estamos disponibilizando, em Apêndice, instrumento de pesquisa que contempla o mapeamento das fontes utilizadas e de outras destacadas.

Para a investigação, além das fontes primárias, foram consultadas a legislação e as fontes secundárias, ou seja, obras bibliográficas, teses, entre outros, que tratassem da temática. Esclarecemos neste momento que as fontes são o ponto de partida para o conhecimento histórico, mas não a própria história, conforme afirma Saviani (2005).

Com relação aos documentos históricos presentes no CRE Mario Covas, encontramos, de maneira geral, registros com menção à supervisão em fontes do tipo Relatório, elaborado por agentes de governo, responsáveis pela chefia da Secretaria que cuidava da educação, em cada época.¹²

Esses Relatórios buscavam retratar, em uma visão geral, as atividades planejadas e executadas em cada ano de trabalho do governo; assim explicitavam dados estatísticos, projetos desenvolvidos, realizações, legislação editada, pareceres sobre os dados apresentados e proposituras para o próximo ano ou gestão de governo.

Outra importante fonte, quando tratamos da supervisão, diz respeito aos dispositivos legais. Como a supervisão de ensino faz parte de uma estrutura administrativa e organizacional de governo, é regulamentada por legislação específica, que normatiza suas características, disciplina critérios para o exercício de seus agentes, estabelece atribuições e competências. Vale ressaltar que esses dispositivos legais, por sua vez, não são neutros, ao contrário, são carregados ideologicamente da visão de mundo que norteia as políticas pensadas e implementadas pela classe hegemônica para a sociedade.

Encontramos também fontes em forma de textos, com princípios teóricos utilizados em treinamentos para formar equipes técnico-administrativas com relação à concepção de supervisão a ser exercida dentro do sistema de ensino. E, aqui cabe o destaque ao campo de abrangência da

¹² Esses relatórios também poderiam ser elaborados por comissões designadas especificamente para este fim. Exemplo encontra-se no *Anuario do ensino do estado de São Paulo, 1907-1908*, abordado nesta pesquisa, que foi elaborado por uma comissão mediante solicitação do governo.

supervisão estadual paulista na atuação em nível de sistema, diferentemente da organização de vários estados do país. Não se confunde a supervisão de ensino paulista com a coordenação pedagógica exercida, em outros estados da federação, no intraescolar, sob a denominação de supervisão, inspeção ou outra afim. As ações dos supervisores de ensino da SEE/SP focam tanto a rede estadual quanto a privada; suas atribuições são exercidas tanto na escola quanto em outros órgãos da estrutura hierárquica da SEE/SP. A sede de frequência e vinculação do supervisor paulista encontra-se no órgão intermediário da SEE/SP, denominado, atualmente, Diretoria Regional de Ensino.

Esclarecemos ao final, com relação às fontes, que a preponderância de fontes ligadas ao ensino primário ao longo da apresentação reflete, primeiro o nível de atuação atendido pelo estado desde a legislação editada pelo Império, com o princípio de descentralização desse nível de ensino; e segundo, por tratar-se de nível de maior atenção nas reformas da educação paulista tendo em vista a intencionalidade de universalização do ensino primário, um processo de democratização do ensino.

III – Apresentação da Pesquisa

Após as análises iniciais, os resultados de nossa investigação foram estruturados, para efeitos de apresentação, nas seguintes partes: Introdução, Capítulos de I a IV, Conclusões, Referencial Bibliográfico, Fontes Documentais, Apêndice e Anexos.

Na *Introdução* apresentamos nossa tese, motivações e justificativas, objeto de estudo, objetivos, opção metodológica, as fontes a serem abordadas e referenciais teóricos preliminares.

No Capítulo I, *A inspeção escolar: do Império aos primeiros anos da República (1835-1897)*, são apresentados os dispositivos legais que regulamentaram a inspeção no período proposto. De posse dos dispositivos legais, destacamos as reformas e discussões que permearam a inspeção ao longo do Império. As primeiras características institucionais históricas da inspeção que influenciaram a supervisão de ensino aparecem registradas. O *Anuario do ensino do estado*

de São Paulo (1907-1908) e o *Código de instrução pública (1857)* serão as fontes para a pesquisa do capítulo.

O Capítulo II, *A inspeção escolar: da Primeira República à Era Vargas (1920 a 1959)*, aborda o período de 1920 ao final dos anos de 1950. Apresenta as características da inspeção ao longo do período, destacando as mudanças e continuidades com relação às características institucionais do período anterior, analisado no Capítulo I. Além dos anuários do ensino (1920-1921; 1922-1923 e 1936-1937), analisaremos o *Relatório do delegado da 1ª Delegacia da Capital (1944)* e outras fontes secundárias para compor os anos de 1950.

Já o Capítulo III, *Supervisão de ensino: a construção de um consenso tecnocrata (1965-1978)*, apresenta o processo de construção da concepção tecnicista para a supervisão de ensino, bem como os autores que sustentaram essa concepção. Nesse capítulo é destacado o *Projeto de implementação da ação supervisora – PIAS* como referência para a supervisão e para as discussões da década seguinte.

Por fim, o Capítulo IV, *A supervisão de ensino na década de 1980: uma história de contradições e perspectivas transformadoras*, descreve as características institucionais da supervisão de ensino do final da década de 1970 até meados de 1990, destacando as continuidades e as mudanças daquelas. Buscou-se nesse período apreender as contradições da supervisão de ensino paulista, em meio à repressão e à presença de movimentos resistentes.

Ao final, apresentamos as *Considerações Finais* da pesquisa, com as argumentações que fundamentaram nossa tese inicial e, na sequência, encontram-se *Referencial Bibliográfico, Fontes Documentais, Apêndice e Anexos*.

Por fim, cabe o alerta quanto às nossas limitações e preocupação com a pesquisa dentro do campo da História.

Também é preciso afirmar que o entendimento de história, aqui, é aquele que pressupõe os processos de produção da existência humana no tempo. Disso decorre que fazer história da educação, é entender como se dão os processos sistemáticos e assistemáticos de transmissão de conhecimentos produzidos e reproduzidos por esses indivíduos ao longo de sua existência, com todas as contradições que uma realidade carrega (JACOMELI, 2007, p. 24).

Ressaltamos que a compreensão das concepções que nortearam a construção da ação supervisora, ao longo de sua história, com espaços de mudanças e continuidades, repressão e expressão, com a presença de movimentos resistentes e perspectivas transformadoras, apesar das contradições, pode ajudar-nos a desvelar o projeto educacional que se pensava para o sistema de ensino e a que interesses ele se destinava, no embate de consensos hegemônicos.

A apreensão deste processo abre as possibilidades de estruturação de propostas resistentes e transformadoras para a supervisão de ensino, para a educação paulista e sociedade.

A nossa pesquisa pretende ainda contribuir com o grupo “História, Educação e Sociedade no Brasil – HISTEDBR” em seu projeto de levantamento, organização e catalogação de fontes primárias e secundárias da educação brasileira.

CAPÍTULO I

A INSPECÇÃO¹³ ESCOLAR: DO IMPÉRIO AOS PRIMEIROS ANOS DA REPÚBLICA (1835-1897)

*Não contesto que, ainda na ausência de leis, com
boa inspecção, operar-se-ia benéfica
transformação nos estabelecimentos públicos¹⁴.*

A história da Supervisão de Ensino, exercida pelos supervisores de ensino, profissionais da carreira do magistério, no sistema de ensino público do estado de São Paulo, nos documentos institucionais pesquisados, relaciona-se diretamente à presença dos antigos agentes do governo denominados inspetores, responsáveis pela fiscalização das escolas públicas e privadas, a inspeção escolar.

A partir da observação no trabalho de levantamento das fontes primárias é que optamos por buscar elementos constitutivos da supervisão de ensino, nos apontamentos históricos institucionais que retrataram a Inspeção Escolar, com vistas a apreendê-la em sua totalidade.

Neste primeiro capítulo, sob esta premissa, buscaremos descrever algumas características institucionais históricas da inspeção e dos inspetores, presentes na legislação e documentos

¹³ Utilizaremos ao longo deste capítulo, nas citações, a mesma grafia de época utilizada nas diferentes fontes como forma de resgate e aproximação da realidade histórica.

¹⁴ *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908, p. 18/XIV.

oficiais de São Paulo, com destaque tanto às características voltadas para a manutenção da ordem social, com ações de controle e reprodução, quanto da possibilidade de características de mudanças, constituídas, contraditoriamente, em meio a um ordenamento legal positivista que regulamentava a inspeção.

Para efeitos de apresentação deste capítulo abordaremos o período compreendido entre os anos do Brasil Império e primeiros anos de República, e, em específico, a legislação referente à Província de São Paulo, tendo em vista os inúmeros dispositivos legais editados a fim de disciplinar a constituição da inspeção escolar. Esta opção justifica-se pela matriz histórica caracterizada por mudanças sociais e políticas da época que demandaram uma nova estruturação burocrática de comando em substituição à lusitana. Neste contexto, várias reformas e textos legais foram editados voltados à inspeção escolar.

Havia a necessidade de construção de um Estado Nacional após a Independência, com garantias de unidade em sua organização (FAUSTO, 1995, p. 147) e, nesse contexto, a instrução pública ganhou relevância.

Em razão desse contexto, nesse momento, a educação novamente é lançada para a linha de frente das discussões. Dessa perspectiva de construção do Estado Nacional Brasileiro, havia a necessidade de formação de quadros administrativos, da constituição de uma nova elite burocrática que substituísse a administração lusitana, bem como necessidade de constituição de uma estrutura mínima que garantisse a instrução primária à população branca e livre. Assim, a construção de um sistema nacional de instrução pública ia ao encontro das novas ideias e mudanças, pois, na época, a instrução era vista como um meio de trazer a modernidade a sociedade (ANANIAS, 2010, 56).

Nos dispositivos legais que acompanharam as reformas em São Paulo, há uma preocupação constante na estruturação da atuação da inspeção, no interior da instrução pública. Essa demanda é afirmada por meio de vários dispositivos legais voltados à regulamentação da atuação do inspetor como um agente dessa nova organização e estruturação burocrática, integrante dos novos quadros do governo.

Algumas indagações nortearam nossas primeiras aproximações das fontes históricas: Quem eram os inspetores? Que critérios nortearam a ocupação desse cargo/função? Qual era a

posição hierárquica, desses agentes, em relação aos órgãos de governo? Quais as ações que caracterizavam a inspeção? Em que espaços institucionais a inspeção escolar desempenhava suas funções? Há indícios de práticas transformadoras da inspeção nos registros pesquisados?

Na estrutura organizacional do Estado brasileiro e especificamente na província de São Paulo, os dispositivos legais investigados fazem menção e destacam o inspetor durante o Império na lógica burocrática de estruturação da instrução pública, estratégica para a formação do Estado-Nação.

Hobsbawm (1982, p. 113-115) nos indica que na medida em que as nações transformaram-se em Estados, foi necessário que eles impusessem a uniformidade nacional e de forma muito especial, com o uso da educação pelo Estado e/ou do serviço militar. Não foi por acaso que os sistemas educacionais dos países mais desenvolvidos expandiram-se durante o século XIX, em todos os níveis de ensino. Com a escola primária teve-se como objetivo não apenas transmitir os rudimentos da língua ou aritmética, mas também impor os valores da sociedade com destaque para a moral e o patriotismo. A língua nacional, por sua vez, passou a ser algo crucial, pois ela deveria ser a língua escrita e falada do povo, atendendo finalidades da imprensa, por exemplo, ou dos postos públicos e das profissões progressistas à época. Na medida em que a educação escolar se tornava mais geral, não se impunha apenas uma língua de instrução, mas também uma cultura e uma nacionalidade. Os governos das nações-estados passaram a usar a educação para submeterem camponeses e estrangeiros que se viam forçados a assimilarem os novos códigos ou permanecerem, agora, na inferioridade. No caso brasileiro e dentro da sua especificidade, apenas como exemplo em paralelo, um país alvo de tanta imigração, não se tornou multinacional, mas absorveu os imigrantes na própria nação.¹⁵

Para abordarmos a inspeção escolar faz-se necessário situá-la como atividade que surge da própria divisão entre trabalho manual e intelectual. A inspeção associada à ação de supervisionar tarefas/funções de outrem, pode ser caracterizada como uma função de controle, fiscalização, orientação, administração, interlocução com a comunidade, assessoria, avaliação e de proposição de políticas públicas, ligada à organização e estruturação da instrução pública. Era desenvolvida por agentes denominados inspetores, os quais estavam a serviço do poder público, ou seja, do próprio aparelho do estado. Por relacionar-se diretamente com a organização da instrução pública, a inspeção era desenvolvida tanto em escolas públicas quanto privadas. E, em

¹⁵ VALLE, 1997 apud SANFELICE, J. L. *Transformações no Estado-Nação e impactos na educação* (mimeo).

termos hierárquicos, a inspeção ocupava posição intermediária na estrutura central da instrução pública e suas escolas.

Dentre os documentos institucionais produzidos pela SEE/SP pesquisados no CRE Mario Covas, destinados especificamente à inspeção (que não os legais editados), localizamos fontes específicas somente a partir da década de 1960 (do século passado). De fato, a ausência de registros históricos, públicos, além das dificuldades iniciais de localização dessas fontes, como já descritas na Introdução, denotam o descaso com a história da inspeção, de seus agentes e da própria educação paulista. Por outro lado, há que se considerar que essa categoria profissional se fez presente institucionalmente, desde o período do Império (conforme descrição do *Anuario do ensino do estado de São Paulo, 1907-1908*), e que os relatórios apresentados pela inspeção nos ajudam, ainda hoje, a desvelar as influências econômicas, políticas, sociais e culturais que determinaram a educação escolar nos diferentes momentos históricos.

Quais as motivações para esse descaso? Há uma tentativa de se apagar a história da inspeção e dos inspetores por estar relacionada às ações de fiscalização e controle, comumente propagadas? E as contradições, inspetores como Paschoal Lemme¹⁶ e outros ainda desconhecidos, que desenvolveram na história da educação brasileira práticas comprometidas com a transformação social não deveriam fazer parte igualmente da historiografia educacional?

Esclarecemos que este primeiro capítulo foi elaborado a partir do *Código de instrução pública (1857)*¹⁷ e o *Anuario do ensino do estado de São Paulo (1907-1908)*,¹⁸ e legislações decorrentes desses documentos.

¹⁶ Para informações sobre Paschoal Lemme, consultar a obra: BRANDÃO, Zaia. *A intelligentsia educacional um percurso com Paschoal Lemme: por entre as memórias e as histórias da escola nova no Brasil*. São Paulo: EDUSF – Universidade São Francisco, 1999.

¹⁷ Projeto do *Código de instrução pública*, da Província de São Paulo, datado de 1857. O referido diploma normativo foi organizado por uma comissão nomeada pelo governo, conforme disposição do art. 30 da Lei Provincial nº 30, de 10/5/1854. Fizeram parte da comissão os senhores Dr. Antonio Joaquim Ribas, Dr. João Dabney de Arellar Brotero e Diogo de Mendonça Pinto, que dataram o documento em 15/1/1855. Contudo, o governo somente foi autorizado a colocar em execução o mencionado *Código de instrução pública* com a Lei Provincial nº 47, de 7/5/1857, art. 23, todavia, não o fez.

¹⁸ Fazem parte da comissão de redatores: João Lourenço Rodrigues, Ramon Roca Dordal, René Barreto e José Carneiro da Silva. O documento apresenta 483 páginas, divididas em três partes, quais sejam: *Parte I – Resenha histórica – Relatório do inspector da instrução pública. Parte II – Estabelecimentos do estado; Parte III – Estabelecimentos equiparados e subvencionados. – Ensino privado. – Livros didacticos. – Relatório da comissão revisora. – Publicações pedagogicas. – Extracto dos relatorios dos inspectores escolares. – Mobilia escolar. – Edificios escolares. – Despesa com a instrução pública. – Horario. – Conclusão. Indice.*

Há que se destacar a relevância de trabalhos historiográficos que apontem para os “feitos” do Império com relação à instrução pública, pois há análises críticas que revelam uma concepção histórica no campo educacional, propagada por renovadores da escola nova que tendem a negar ou apagar os feitos dessa época (ANANIAS, 2004, p. 3).

Nas citações diretas dos textos, optamos por manter a transcrição original das expressões presentes nos documentos, de forma a garantir um contato mais próximo com as fontes em seu momento histórico.

1.1 Breves considerações sobre o contexto sociopolítico e econômico do Brasil Império

A emancipação política do Brasil resultou de um processo diferenciado de outras colônias da América, com a ausência de violência e conflitos armados, e com um caráter específico de “arranjo político” e de transferência pacífica de poder da metrópole para o novo governo brasileiro (PRADO JÚNIOR, 1969, p. 48). Essa situação foi gerada pelo próprio

desenvolvimento econômico do país, incompatível com o regime de colônia que o peava (...) Em outras palavras, é a superestrutura política do Brasil-Colônia que, já não correspondendo ao estado das forças produtivas e à infra-estrutura econômica do país, se rompe, para dar lugar a outras formas mais adequadas, às novas condições econômicas e capazes de conter a sua evolução (1969, p. 47).

Dessa forma,

na falta de movimentos populares, na falta de participação direta das massas neste processo, o poder é todo absorvido pelas classes superiores da ex-colônia, naturalmente as únicas em contato direto com o Regente e sua política. Fêz-se Independência praticamente à revelia do povo; e se isto lhe poupou sacrifícios, também afastou por completo sua participação na nova ordem política. A

independência brasileira é fruto mais de uma classe que da nação tomada em conjunto (PRADO JÚNIOR, 1969, p. 48).

Para tanto havia a necessidade de consolidar nova ordem que garantisse tanto a unidade do território quanto a soberania, em meio aos embates de liberais e conservadores¹⁹, que se seguiram ao longo de todo o Império. Assim,

Após a Proclamação da Independência, em 1822, a tarefa de dar estrutura jurídico-administrativa para o novo país impunha, como primeiro passo, a elaboração de uma Constituição. Por Decreto baixado em 3 de junho de 1823, Dom Pedro I convocou a Assembleia Nacional Constituinte e Legislativa. No discurso de inauguração e instalação dos trabalhos da Assembléia Constituinte, o imperador destacou a necessidade de uma legislação especial sobre a instrução pública (SAVIANI, 2008c, p. 119).

Porém,

Com a dissolução da Assembleia Constituinte, o Imperador outorgou, em 25 de março de 1824, a primeira Constituição do Império do Brasil que se limitou a afirmar, no inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII), que “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”(SAVIANI, 2008c, p.123).

Saviani (2008c) ainda faz dois destaques com relação a essa Constituição: o Poder Moderador do Imperador para “manutenção da Independência, equilíbrio e harmonia dos demais

¹⁹ “Durante o período Imperial teremos a formação de dois grupos políticos distintos no Brasil: liberais e conservadores. Os primeiros defendiam um sistema de educação livre do controle religioso, uma legislação favorável à quebra do monopólio da terra e favoreciam a descentralização das províncias e municípios. Os conservadores opunham-se a essas ideias. Todo o período imperial foi marcado por tensões e conciliações entre os dois grupos. Vários conservadores passaram para o lado liberal e como também vários liberais foram responsáveis por fundar o Partido Republicano no final deste período. Ainda para Costa (1999), os liberais brasileiros foram incapazes de realizar os ideais do liberalismo pois estes transcendiam a política. Nenhuma das reformas que os liberais realizaram eliminou o conflito entre a retórica e o sistema de padroagem. As reformas defendiam apenas os interesses comerciais e manutenção da exploração do trabalho. Segundo Carvalho temos que distinguir dois tipos de liberalismo no Brasil: aquele ligado aos proprietários rurais e aquele dos profissionais urbanos. Estes últimos só aparecem a partir da década de 1860, com o maior desenvolvimento urbano e aumento das pessoas letradas. Neste meio urbano, o liberalismo clássico dos direitos individuais teve melhores condições de se desenvolver”. Liberalismo no Brasil, disponível em: <www.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_liberalismo.htm>. Acesso em 10/10/2013.

poderes políticos” (art. 98) e a religião Católica Apostólica Romana como religião do Império (art. 5º), que “será incorporada ao estado na forma do padroado” (p. 124).

Cabe ainda esclarecer que cidadão referia-se somente os homens livres, deixando a grande maioria de escravos fora dos bancos escolares.

A partir do Ato Adicional à Constituição 1824 (em 1834) é que encontramos

Uma tentativa de organização jurídica e política-administrativa de cunho liberalizante, que criou as Assembleias legislativas concedendo a elas poderes para legislar, demonstrou uma ação conciliatória diante dessa situação de instabilidade política social. Ao mesmo tempo em que concedia poderes às províncias, também as limitava, pois cabia ao Imperador nomear seus presidentes, mantendo, assim, a centralização política (ANANIAS, 2004, p. 24).

Sob o “suposto” princípio de descentralização, encontramos na província de São Paulo uma série de dispositivos legais que regulamentaram a instrução pública e, conseqüentemente, a atuação dos inspetores escolares, em virtude das implicações do Ato Adicional de 1834.

1.2 A província de São Paulo e a *instrução pública*: construção de um sistema de *inspeção*

Para abordarmos a inspeção escolar na Instrução Pública de São Paulo há que se destacar o *Anuario do ensino do estado de São Paulo (1907-1908)*²⁰. Essa fonte, apesar da data de

²⁰ João Lourenço Rodrigues, como Inspector Geral da Instrução Pública – 1907-1909, “organizou a edição do *Anuario de ensino no estado de São Paulo 1907-1908*, com a finalidade de representar o estado de São Paulo na grande exposição Nacional do Rio de Janeiro (Antunha, 1976, p. 71-72). A edição do primeiro Anuário do Ensino exigiu um grande investimento na medida em que se propôs a organizar um pequeno histórico de todos os grupos escolares, da escola Normal da Capital, das Escolas Normais Complementares e das escolas-anexas, com o intuito de divulgar a obra da instituição pública paulista, símbolo da pujança do estado. Tal experiência pessoal possibilitou a Rodrigues incorporar não só os procedimentos referentes à criação, organização, seleção e descrição de documentos governamentais, mas, sobretudo, a perspectiva da estrutura hierárquica do Estado. Não se pode desconsiderar que o Anuário de Ensino e o conjunto de procedimentos que lhe dão suporte *foram criados pelo Estado, para servir o estado, como parte da cultura organizacional do Estado* (Cook, 1998, p. 133)”. Apud: SILVA, Ilíada Pires da. Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino em São Paulo – enfrentando algumas questões. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/280.pdf>>. Acesso em: 1/12/2013.

produção, fora do período de pesquisa indicado para este primeiro capítulo, para a inspeção escolar é de especial relevância.

Como conteúdo, apresenta uma resenha histórica exposta na primeira parte do documento, onde encontramos um compilado legal, com comentários sobre a inspeção escolar, sua regulamentação, atuação e estrutura no âmbito da *instrução pública*.

O texto da resenha nos parece ser elaborado por João Lourenço Rodrigues²¹, após assumir a *Inspeção Geral da Instrução Pública*²². O retrospecto histórico, de 1835 a 1897, em uma ordem cronológica, faz um balanço crítico a respeito das reformas políticas que envolveram diretamente a inspeção escolar, com suas limitações e reais necessidades/possibilidades de atuação, segundo palavras do autor.

Para efeitos de apresentação, a seguir, quando nos referirmos ao “autor”, entenda-se João Lourenço Rodrigues.

Há que se destacar, a princípio, a importância que o autor dá à história, bem como aos registros históricos, para o desempenho de seu trabalho e elaboração do relatório que se propôs a rever “a complicada legislação escolar”, na parte relativa “à inspeção e fiscalização do ensino”; base para uma reforma (*Anuario do ensino do estado de São Paulo*, p. 13/IX). Vejamos:

Tratava-se de assentar base para uma refórma, e eu me julguei, por isso, obrigado a uma consulta ao passado, para conhecer as principaes medidas legislativas posta em execução, bem como os seus resultados praticos.

²¹Segundo Ilíada Pires da Silva/UNESP, João Lourenço Rodrigues foi “Formado pela Escola Normal da Capital em 1890, ano da implementação da Reforma da Escola Normal e da conversão das duas escolas-anexas em escolas-modelo para a prática de alunos-mestres, sob a direção de Caetano de Campos. (...) Rodrigues inicia a sua trajetória no magistério, em 1891, como professor em uma escola isolada no município de Amparo e passa por uma carreira ascendente que culmina com o cargo de Inspector Geral do Ensino entre 1907 e 1909. (...) O diploma da Escola Normal representava um sinal de competência profissional (...) a superioridade dos profissionais que passavam por esta instituição centrava-se, conforme discurso da época, na longa duração do curso e no tipo de conhecimento adquirido. (...) Como muitos outros educadores formados pela escola Normal da Capital, nos anos que antecedem imediatamente a instalação da república e em seus momentos iniciais, Rodrigues considerava-se herdeiro e continuador dos reformistas da década de 1890”. In: Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino em São Paulo – enfrentando algumas questões. Disponível em:

<<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/280.pdf>>. Acesso em 1/12/2013.

²²No Sumário do documento encontramos referência à primeira parte, Resenha Histórica – Relatório do Inspector Geral. Na página 68, datada de 31 de março de 1968, encontra-se subscrita por João Lourenço Rodrigues. No texto inicial o autor afirma fazer parte da comissão e estar incumbido da descrição da inspeção.

O inventario das leis decretadas, a apreciação cuidadosa dos seus efeitos, das modificações que se deram sob a pressão de cada época fornece – ninguém contesta - o mais seguro critério para nos apoderarmos do significado da legislação contemporanea.

(...)

Na organização do apanhado que segue, eu me servi dos relatorios de alguns presidentes da ex-provincia e sobretudo dos relatorios de diversos inspectores da instrucção publica, dos quaes o primeiro foi impresso em 1852.

Esses documentos officiaes foram por mim encontrados na Repartição de Estatistica do Archivo do Estado, e postos gentilmente à minha disposição por seu operoso director Ilm. Sr. Dr. Adolpho Botelho de A. Sampaio.

Explicados os intuitos desta excavação histórica, entremos em assumpto (*Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908, p. 14/X).

As afirmativas colocam em evidência um determinado modelo de atuação: necessidade de uma visão histórica, com práticas avaliativas das políticas públicas para proposições de novas ações. Outro destaque é a busca por registros históricos, arquivados em um órgão de governo: *Repartição de Estatistica do Archivo do Estado* (Ilustração 1).

A forma com que atuava João Lourenço Rodrigues, no caso acima citado, aponta para características essenciais, que a nosso ver devem nortear práticas que se pretendem transformadoras, quais sejam: o conhecimento histórico como propulsor da prática e de sua relação com a teoria, uma postura investigativa diante da realidade e a valorização da fonte histórica e, por consequência, seu arquivo adequado.

Há que se ressaltar, entretanto, que se trata de um agente político, sob influências do começo da Primeira República, e

como muitos outros educadores formados pela Escola Normal da Capital, nos anos que antecedem imediatamente a instalação da República e em seus momentos iniciais, Rodrigues considerava-se herdeiro e continuador dos reformistas da década de 1890 (SILVA, s/d, p. 4).



Ilustração 1. Antiga sede do Arquivo do Estado, na Rua D. Antonia de Queiroz (de 1953 a 1997)²³. Atualmente ele está localizado na Avenida Cruzeiro do Sul, zona norte de São Paulo / Alfredo / AE. Foto s/d disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/noticias/lugares,arquivo-publico-do-estado-de-sao-paulo,7346,0.htm>>.

²³ “É uma das mais antigas repartições públicas de São Paulo, tendo suas origens em 1721, por iniciativa do então governador da Capitania de São Paulo, Dom César de Meneses, para que fossem postos em ordem os documentos da governança, até então arquivados no Pátio do Colégio, sede do governo na época. Em 1891, sob a gestão de Américo Brasiliense, todo o acervo passou a compor a então “Repartição de Estatística e do Arquivo do Estado”, subordinada à Secretaria do Interior”. Disponível em: <<http://acervo.estadao.com.br/noticias/lugares,arquivo-publico-do-estado-de-sao-paulo,7346,0.htm>>. Acesso: 24/3/2014.

Ao analisar a Resenha apresentada no *Anuario*, temos o primeiro período – 1835 a 1846 – caracterizado pela ausência de um centro diretivo e de inspeção na instrução pública. Houve a criação de estabelecimentos pelo governo e pela iniciativa privada, entretanto, em virtude da ausência de agentes para a inspeção, os estabelecimentos particulares funcionavam, praticamente, de forma independente ao governo. Cabe lembrar que a inspeção, até 1846, foi realizada, diretamente, pelo Governo do Império.

Para Diogo de Mendonça Pinto²⁴, *Inspector Geral da Instrução Publica*, em seu relatório de 1852, “crearam-se muitas cadeiras e tomaram-se algumas providencias, sempre, porém, determinadas pelas necessidades do dia, nada que se parecesse com systema”²⁵.

Entre os anos de 1846 e 1851, do século XIX, há destaque para a Lei nº 34, de 16 de março de 1846, reconhecida como a primeira lei promulgada que regulamentou a Instrução Primária. Nesta são evidenciados o “programma das escolas”, o “ensino privado”, o “provimento escolar” via concurso, a “inspeção escolar” e a “formação de professores”, com a criação da escola normal na Capital da Província.

De acordo com a referida lei, a inspeção escolar:

Art. 25. – Haverá em cada povoação, onde houver escola publica ou particular, uma comissão composta de tres cidadãos residentes no logar, um nomeado pelo governo e dois pela Camara Municipal, sendo um sacerdote, o qual poderá ser o parochio.

A esta commissão compete:

§ 1.º - Inspeccionar as escolas publicas e particulares, fazendo ao menos uma visita mensal;

§ 3.º. – Examinar a salubridade da escola e bem assim a maneira por que é executado o programa e cumprido o regulamento.

§ 4.º - Enviar trimestralmente ao governo uma informação circunstanciada das escolas;

²⁴Inspector Geral da Instrução Pública no período de 1851 a 1872. Diogo Mendonça Pinto possuía “sólida formação jurídica e iluminista e experiência como delegado e juiz, - que na época, eram credenciais para exercer a tarefa de uniformizar e fiscalizar a instrução pública e privada. (...) Cabia aos inspetores dar unidade aos modelos de organização das aulas e aos métodos de ensino. ‘Eles foram os primeiros gestores escolares do país’, diz Maria Lucia Spedo Hilsdorf, da Universidade de São Paulo” . In: O primeiro inspetor. Gustavo Heidrich. Disponível em:< <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/primeiro-inspetor-448798.shtml> >acesso em 01/12/2013.

²⁵ Apud *Anuario do ensino do estado de São Paulo*,1907-1908, p. 15/XI.

§ 5º. – Assistir aos exames annuaes;

§ 7º. – Exigir esclarecimentos e um mappa annual do movimento escolar;

§ 8º. – Attestar o exercicio dos professores.

Art. 28. – As commissões inspectoras poderão deliberar reunidos dois membros, quando o 3º esteja impedido; e o que for nomeado pelo governo terá a seu cargo todos os papeis relativos á incumbencia dellas, e em seu nome dirigirá a correspondencia.

Esse conjunto das competências da comissão, de maneira geral, correspondia a tarefas que já constavam do *Codigo de instruccção publica (1857)* para os inspetores.

A atuação conjunta de três membros indicados, de diferentes esferas de poder, poderia ser considerada uma inovação. Entretanto, a iniciativa não surtiu efeito, ao contrário, dado seu insucesso, nova lei foi editada (Lei nº 24, de 2 de junho de 1850), dando poderes ao governo para alterar o modelo de inspeção.

Para Diogo de Mendonça Pinto (1852), “Em certas circunstancias, a responsabilidade repartida não se enfraquece, annula-se, e uma reunião de homens ostenta incurias no serviço publico a que um só não se afoita”²⁶.

No período de 1851 a 1868, com amparo na Lei nº 24/1850, o Regulamento de 8/11/1851 é elaborado com vistas a rever o modelo de inspeção em virtude dos problemas derivados da inspeção por comissão.

Dentre os problemas, destaca-se a forma de composição das comissões, onde apenas um membro era por indicação do governo. Isso impunha dificuldade ao pensamento e ação uniformizados de acordo com as ideias do governo.

Afirmava Dr. Nabuco de Araujo²⁷, Presidente da Província, ao tratar da reforma em texto enviado à Assembleia Provincial: “A experiencia faz sentir que as pessoas moraes não são as

²⁶ Apud *Anuario do ensino do estado de São Paulo, 1907-1908*, p. 18/XIV.

²⁷ José Thomaz Nabuco de Araújo, jurista, formado pelo curso de Direito em Olinda e sempre vinculado ao Partido Conservador. Biografia escrita por seu filho Joaquim Nabuco mostra a vida do advogado, jornalista, juiz e administrador público com atuação expressiva nas grandes reformas da abolição do tráfico internacional de escravos, da lei das terras, dentre outras reformas na década de 1850. Foi o 20º Presidente e governou a província de São Paulo entre 1851 e 1852, durante o governo imperial do ministério Eusébio de Queiroz. Também foi ministro da Justiça no Gabinete de Paraná (1853-1856); gabinete de Abaeté-Salles Torres-Homem (1858) e do Márquez de Olinda (1865-1866) (GUNN, 2005).

mais próprias para administrar: falta-lhes a unidade de pensamento na deliberação, a actividade e a promptidão na acção”²⁸.

E continuava:

Sobreleva que a organização dessas commissões inspectoras era essencialmente viciosa, porque o governo não podia inspirar-lhes o pensamento, visto como só um dos seus membros era de nomeação d'elle. De origem diversa, independentes, eram o mais das vezes rivaes: dahi a hostilidade ou a inercia que embargavam a fiscalisação.²⁹

Das citações acima podemos depreender que a inspeção representava uma atividade própria do governo, e assim sendo, deveria reproduzir seu ideário nos espaços de sua atuação. Não bastava somente serem pessoas idôneas dentro dos municípios, mas deveriam apresentar habilidades próprias para o desempenho da função. Nessa lógica, e por consequência, os agentes que desempenhavam essa função deveriam igualmente ser concatenados com as ideias do governo provincial, por isso o modelo de indicação direta seria o mais plausível com a reforma que se implementava. Cabe esclarecer que

Nesta província no fim da colônia e no início do Império, a grande propriedade agrária surge com a disponibilidade de trabalho escravo e com a concessão pública de favores de titulação de terra e na imposição de direitos de posse. (Dean, 1977) O trabalho de uma grande propriedade de fazenda de açúcar e depois café dependeu do rendimento de solos e dos escravos com o auxílio indispensável de agregados, camaradas e pequenos proprietários vizinhos e subservientes que incorporam o impacto de trabalho ‘livre’ antes da experiência do colonato de parceria que transformou as senzalas em vilas rurais. Na produção agro-exportadora concentrada em grandes propriedades o avanço econômico implicou uma atuação política de uma classe social crescentemente burguês no segundo metade do século XIX. Um ‘emburguesamento’ de grande propriedade também poderia ser entendido a partir dos projetos políticos de reforma que envolveu mudanças nas mentalidades de uma elite com interesses agrárias. (...) reformas governamentais iniciadas em 1850 sobre escravidão e sobre a reforma judiciária que implicava numa redução do poder de localidade. Nos gabinetes do governo imperial em meados do século XIX no Brasil, o papel reservado ao Ministério da Justiça sempre foi de tornar efetiva uma dominação de território,

²⁸ Apud *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908, p. 19/XV.

²⁹ Apud *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908, p. 18/XIV.

influenciando, e frequentemente conduzindo, e até contrariando, os interesses das classes sociais que sustentaram politicamente o regime imperial (GUNN, 2005, p. 2-3).

Daí, devemos nos questionar: como, o inspetor, sendo um agente do governo cujas ideias e práticas devem ser orientadas e dirigidas pelos preceitos de um governo, desenvolve ações realmente voltadas para o bem do ensino? Haveria possibilidades de práticas transformadoras?

Pois bem. A experiência da época, de uma inspeção de três membros, aponta para as dificuldades desses membros se reunirem e, por conseguinte, de realizarem os trabalhos de fiscalização.

Ressaltando a importância da inspeção nas transformações, Nabuco de Araújo aponta para a necessidade de inspetores indicados pelo governo e de sua confiança, pessoas físicas e ao mesmo tempo capazes de executar o trabalho.

A preocupação em estabelecer critérios para a nomeação dos inspetores apresenta-se como condição *sine qua non* para o modelo de inspeção defendido.

Diante desse contexto, das críticas ao modelo anterior, surge o Regulamento de 8 de novembro de 1851, que propõe, em termos gerais, com relação à inspeção: o *Inspector Geral*, com abrangência em toda a Província e a tarefa de centralizar e uniformizar o trabalho dos inspetores, inspecionar e fiscalizar a instrução pública, além de outras atribuições³⁰; o *Inspector de Districto*, com as mesmas atribuições das antigas *Comissões de inspetores*, e um *Conselho de Instrução* (órgão consultivo); auxiliares do governo na direção do ensino público.

A fim de avaliar a experiência, João Lourenço de Araújo retoma os relatórios dos antigos inspetores gerais e esclarece que, apesar de um otimismo inicial, há necessidades de acertos, afirmando:

³⁰ Para maiores detalhes das atribuições do Inspector |Geral da Província, de acordo com o Regulamento de 8 de novembro de 1851, ver *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908, p. 20/XVI.

Da leitura attenta desses documentos officiaes se depreheende, sem grande esforço, que o systema de inspecção individual estabelecido pelo Regulamento de 1851, posto apresentasse vantagens ao da inspecção colletiva, não era tambem escoimado de imperfeições, deixando ao contrario muito a desejar.³¹

Dentre os problemas encontrados, segundo o autor, há destaque para três: falta de pessoal habilitado, falta de retribuição e falta de zelo.

O exercício da inspecção necessitava conhecimento do trabalho, como já citado anteriormente. Por sua vez, as viagens eram longas³² em alguns distritos, gerando gastos e por vezes comprometendo o próprio trabalho desses agentes. A ausência de retribuição, combinada aos outros fatores, poderia apresentar como consequência a falta de zelo.

Diante das dificuldades para encontrar pessoas com conhecimentos técnicos e multidisplinares e, mais que isso, dispostas a atuar na inspecção, sem retribuição, e de forma onerosa, não tendo reconhecimento pelo trabalho e que “não dá influência, nem é contado pra nada”, recorreu-se à política para o preenchimento dos cargos, o que acaba por inverter a lógica e condenar a própria inspecção.

O systema de inspecção individual gratuita tem a experiencia de largos annos que o condemna a prescripção.

Raras vezes comprehendida frouxa, em muitos casos, em geral descurada, tal tem sido a historia dessa inspecção, pela impossibilidade de tornar-se effectiva a mínima parte de responsabilidade.

É um favor que se pede à porta do cidadão, não em nome da Instrucção – seria difficil, em nossos habitos sociaes, achar-lhe dedicações – mas em nome da política.

Então a Instrucção offerece um meio ao serviço da política, e assim desvia-se fatalmente dos seus intuitos³³.

³¹ Ver *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908, p. 23/XIX.

³² Lembremos das dificuldades de deslocamento nesta época, estradas precárias, transporte com mulas, charretes. A primeira Ferrovia, São Paulo Railway, data de 1867 e ligava Santos a Jundiaí. Desta decorreu outras Companhias: Ituana, Sorocabana e Mogiana. Conhecidas como cata-café por seguirem a rota das plantações de café. Apenas na década de 1890 que ocorre um planejamento para que plantações em zonas remotas fossem favorecidas pelo aparato tecnológico das Ferrovias. (CAMPOS, C. de. As ferrovias estratégicas no Estado de São Paulo. *Jornal da Unicamp*. Campinas, 14 a 20 de maio de 2012).

³³ Relatório do Dr. Arthur Guimarães de 1885. Apud nota I, *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908, p. 24/XX.

Diante desse fato, dessa inversão de valores – pessoas assumindo a inspeção apenas por conchavo político neste momento, nos perguntamos: qual o nível de autonomia que esses agentes possuíam para tecer suas críticas, tendo em vista serem agentes do governo, “indicados”, “comissionados”? Teriam eles conhecimento para tanto?

Nesse ponto, a contradição se faz presente nas afirmações e citações expostas pelo autor. Pois, ao mesmo tempo em que defende uma inspeção nomeada e afinada com o ideário do governo, aponta as limitações de um modelo em que o próprio governo não dá as garantias necessárias para sua efetivação; mais que isso, ressalta a nomeação de inspetores não conhecedores e comprometidos com a Instrução Pública, mas com fins políticos, e mais, impõe restrições à ocupação de cargos por cidadãos mediante fins políticos (ou melhor, “politiqueiros”). E esse sistema subverte o compromisso primeiro com a instrução.

Nos anos de 1868 a 1874, a inspeção caminhou para um retrocesso, de acordo com a tendência exposta na Resenha Histórica sobre a inspeção, no *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908.

A inspeção passou a ser exercida cumulativamente por *Inspectores de Districtos* e *Presidentes das Camaras Municipais* (conforme estabelecido na Lei nº 54, 15/4/1868).

Para Diogo de Mendonça, no Relatório de 1868, “conceder a ambos identicas attribuições é provocar conflictos ou solicial-os á inercia, levando cada um a repousar nas diligencias do outro”³⁴.

No momento histórico, em que a função de inspeção era cumulativa, se tem um retrocesso ao modelo coletivo de inspeção, praticado pelas antigas *Commissões Inspectoras* entre 1846 e 1851. Todavia, como já explicitado, esse modelo coletivo não se mostrou viável na prática.

Não se consultava o passado, vivia-se no empirismo, multiplicavam-se os ensaios, cahia-se de erro em erro.

O facto encontra explicação, segundo parece, na substituição do Inspector Geral da Instrucção Publica³⁵.

³⁴ Apud *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908, p. 26/XXII.

As tendências, nos diferentes governos, de se implementar reformas sem recorrer às experiências anteriores; ou mesmo a mudanças de programas impostos de acordo com a mudança de seus dirigentes, são observadas no relato.

Seguindo essa tendência, nova reforma dá início ao período de 1874 a 1892, com a obrigatoriedade do ensino primário (Lei de 22/5/1874, da Assembleia Provincial).

Para a inspeção, é instituído o *Conselho de Instrução Publica*, com a seguinte composição: *Inspector Literario do Districto*; Presidente da Câmara e um membro (e seu substituto) indicado pelo Presidente da Província.

As expectativas iniciais do Dr. Francisco Aurelio, em relatório de 1874, retratavam:

O systema de inspecção colletiva deve garantir a effectividade da instrucção publica, pois, dando logar a divisão de trabalho, póde desenvolver uma acção mais incessante e activa.

Com elle devem renascer a vida e a animação nas escolas³⁶.

No último caso, citado acima, as boas expectativas com relação à inspeção coletiva no ano seguinte já se esvaziaram. “A maior parte dos Conselhos, ou nada fizeram, ou limitaram-se a solicitar medidas fora da alçada da Inspectoria Geral e do proprio Presidente da Provincia”³⁷.

Apesar dos indicadores negativos sobre a inspeção coletiva, apontados em relatórios de *Inspectores Gerais*, nova reforma acontece na *instrucção publica*, sem, entretanto, alteração do modelo de inspeção coletiva, contemplado em legislação anterior.³⁸

A estruturação da inspeção, em torno de um trabalho coletivo, parecia possuir mais opositores do que defensores. O Dr. Arthur Cesar Guimarães, em relatório de 1885, afirma não

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Relatório de 1874, Dr. Francisco Aurelio. Apud *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908, p. 27/XXIII.

³⁸ Em ato de 2 de maio de 1885, o presidente da Província reformou a *Instrucção Publica*, propondo, entre outros, a criação do *Conselho Director de Instrucção*; Divisão da província em 12 districtos; criação de *Conselhos Municipaes*. Em 5/9/1885, novo ato suspende a execução dessa reforma.

acreditar no trabalho coletivo para melhorias na direção do ensino, seja em razão de considerar um mal a divisão dos trabalhos, seja pela dificuldade em encontrar cidadãos dispostos a cooperar com a coletividade.³⁹

Diante das considerações, podemos observar a defesa de uma visão de inspeção e, conseqüentemente, de administração pautada no controle e na responsabilização. A individualização das ações, nessa perspectiva, pode ser objeto que permite maior observação, fiscalização e controle dos agentes da prática.

Mesmo sob fortes críticas, se edita, em 6/4/1887, Lei nº 81, que trouxe novas normas para constituição dos Conselhos Municipais, mantendo sua forma coletiva (Conselho de Ensino: dois membros eleitos pela Câmara e um nomeado pelo Presidente da Província). Todavia, mantida em agosto de 1887, por Regulamento.

Seguem-se nos anos seguintes críticas dos Presidentes das Províncias com relação a essa reforma.

Em verdade, os Conselhos Municipaes em que, parece, depositáveis tanta confiança, ou não se constituem, ou, constituídos, não se installam, sendo certo que os poucos que conseguem completar sua formação não têm estabilidade e cumprem deficientemente suas attribuições.⁴⁰

A criação de Conselhos de Instrução, para superintenderem em tudo quanto se referir ao ensino nos municipios, seria idea feliz si em todos elles pudessemos contar, não já com pessoal sufficientemente habilitado, mas ao menos que, possuindo boa vontade, procurasse por todos os modos corresponder á confiança do governo.⁴¹

Igualmente ao período de 1846 a 1851, a reforma dos anos de 1874 a 1889, que priorizou uma inspeção coletiva, fadou ao fracasso, pois inoperante.

³⁹ A referência a outros Relatórios de autoridades da Província são constantemente encontrados na Resenha Histórica apresentada no início do *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908.

⁴⁰ Mensagem enviada em janeiro de 1888 à *Assemblea Provincial* pelo Conselheiro Francisco de Paula Rodrigues Alves, Presidente da Província. Apud *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908, p. 29/XXV.

⁴¹ Documento oficial com pronunciamento do Dr. Pedro Vicente de Azevedo, Presidente da Província, em 1889. Apud *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908, p. 30/XXVI.

Após proclamação da República, por mais dois anos seguiram-se os mesmos regulamentos.

Apenas em 1890 encontramos decreto que reformula as escolas normais.

O governo provisório de S. Paulo soube compreender com rara intuição que uma refôrma da instrucção, para ser estavel, devia ter como condição principal a reforma do ensino normal.

Desse conceito, resultou o Decreto de 12 de março de 1890, que deu nova organização á Escola Normal e converteu em escolas- modelo as antigas escolas annexas.⁴²

Entre 1892 e 1897 destaca-se a Lei nº 88, de 8 de setembro de 1892, que traz novas diretrizes, ampliando a regulamentação normativa do decreto editado em 1890. A partir dessa lei, a fiscalização e inspeção do ensino seriam exercidas, respectivamente: por um Conselho Superior; por um *Director Geral* e por trinta *Inspectores de Districto* (propostos pelo Conselho Superior e nomeados pelo Presidente do Estado).

As atribuições dos Inspectores de Districtos, regulamentadas pelo Decreto de 27 de novembro de 1893, eram pautadas no *Codigo de instrucção publica (1857)*⁴³.

No artigo 27, do referido Código, encontramos 21 parágrafos com um rol de incumbências dos inspectores, nos *Circulos Litterarios*⁴⁴, e algumas mais no artigo 28. Dada a relevância, apesar de extenso, transcrevemos abaixo todos os parágrafos do artigo 27 e artigo 28, haja vista a constância de grande parte dessas atribuições nos diferentes momentos históricos que se relacionam com a inspeção e a supervisão posteriormente.

⁴² Ibidem.

⁴³ A inspeção escolar caracteriza-se, no *Codigo de instrucção publica (1857)*, pela atuação de agentes, apesar da existência de critérios de contratação, vinculados ao Governo, numa relação hierárquica bem definida junto ao Director Geral. Suas atribuições remetem-se tanto às instituições públicas quanto às particulares e estão voltadas para uma fiscalização das práticas administrativas e pedagógicas das escolas e de seus diferentes agentes, envolvendo, além de aspectos profissionais, aspectos morais de conduta. Deve-se ressaltar o aspecto de assessoramento ao Director Geral, observando as práticas e a partir delas indicar proposições, de forma a estabelecer um canal de comunicação direto.

⁴⁴ Os *Circulos Litterarios* referem-se aos mesmos limites e denominações das Comarcas das Províncias.

Art. 27. [...]

§1º – Conhecer pessoalmente a aptidão dos Professores Públicos, e particulares, o estado e situação de todas as instituições de ensino, as ocorrências, e mudanças notáveis sobrevindas a Instrução Publica: sendo sempre acessível à quem o procurar para obter esclarecimentos ou conselhos concernentes as suas funções.

§ 2º – Manter o regimen das instituições publicas de ensino, o programma das particulares, e fazer observar nellas as leis, regulamentos, instrucções, decisões, e actos do Governo, e do Director Geral.

§ 3º – Procurar estabelecer a maior possível frequência de alumnos, a uniformidade do ensino, seu continuo aperfeiçoamento, e o dos professores.

§ 4º – Velar no procedimento dos Sub-inspectores e professores Publicos, instruil-os, e acoçoal-os no cumprimento dos seus deveres.

§ 5º – Inculcar aos paes de família a necessidade de mandarem seus filhos á escola de primeira lettras, e dispor de meios adaptados a fazel-os sentir a necessidade de se estender, e progredir a instrucção primaria.

§ 6º – Participar as vagas das cadeiras, que se realizarem por ausência, ou fallecimento dos Professores, e quaesquer acontecimentos importantes que reclamem prompta providencia.

§ 7º – Lembrar ao Director Geral quaesquer medidas uteis, que julgue precisas.

§ 8º – Nomear substitutos extraordinários na fórmula do Codigo, subjeitando a nomeação á difinitiva approvação do Director Geral, e nomear examinadores para elles, e deferir-lhes juramento.

§ 9º – Receber queixas e reclamações relativas a Instrucção Publica, e providenciar, ou solicitar as providencias que não couberem em suas attribuições.

§ 10 – Admoestar os Sub-inspectores, e Professores, e levar ao conhecimento do Director Geral os factos pelos quaes possam ter incorrido em maior pena.

§ 11 – Decidir os conflictos, e questões que se suscitarem entre os Sub-inspectores e Professores, ou directores de casas de ensino publico ou privado subgeitando a decisão e approvação do Director.

§ 12 – Julgar os recursos interpostos das decisões dos Sub-inspectores nos casos prescriptos por este Codigo.

§ 13 – Transmitir ao Director Geral com informação todos os officios, e petições relativos a este ramo de serviço dirigidos ao Governo, ou ao mesmo Director Geral, e prestar as informações que por estes lhes for exigida.

§ 14 – Receber os moveis e utensis para uso das aulas, e escolas publicas, ou as quantias a esse fim destinadas, e dar-lhes a devida distribuição e applicação.

§ 15 – Abrir, numerar, rubricar, e encerrar os livros de matricula para todo o Circulo, ou qualquer outro que pelo Director Geral lhes for ordenado.

§ 16 – Agenciar donativos em beneficio da Instrucção Publica, especialmente para a construcção de edificios apropriados para as escolas na forma do Codigo.

§ 17 – Percorrer duas vezes ao ano o Circulo Litterario, fazendo inesperadamente a inspecção e fiscalisação de todas as eschololas, aulas e instituicoes publicas e privadas de instrucção e educação do Circulo.

§ 18 – Fazer inspecionar as ditas instituicoes por pessoa de sua confianca todas as demais vezes que julgar conveniente, dando do ocorrido parte ao Director geral.

§ 19 – Presidir os exames de que o Codigo o encarrega.

§ 20 – Enviar ao Director Geral nos dias 30 de abril e 30 de outubro um relatório circunstanciado sobre o estado das eschololas e aulas do Circulo, proceder professional civil e moral dos Professores, e reformas e melhoramentos que a Instrucção Publica reclamar; sendo redigido na conformidade das instrucções que pelo Director Geral lhes forem dadas e acompanhadas: 1º. d'um mappa segundo o modello organizado pelo Director Geral contendo o numero de aulas, e eschololas publicas e particulares, e dos alumnos que as frequentão, com observação sobre o seu aproveitamento, e procedimento dos Professores, 2º. o orçamento das despesas da Instrucção Publica no seu Circulo para o seguinte anno.

§ 21 – Desempenhar os demais encargos que este Codigo prescreve.

Art. 28 – Tambem compete aos Inspectores dos Circulos Litterarios propor ao Director geral:

§ 1º – Os Sub-inspectores.

§ 2º – Os examinadores que não tem de ser por elles nomeados.

§ 3º – A creação e supressão dos Districtos Litterarios.

§ 4º – As medidas de que tractão os §§ 3º, 4º, 6º, e 7º do art.3º, bem como qualquer alteraçao que a experiencia mostrar necessaria no methodo do ensino, e regimen das eschololas.

Para a nomeaçao dos inspectores, o art. 36 do Decreto de 27 de novembro de 1893 estabelecia como critérios: ser professor diplomado pela Escola Normal e ter três anos de experiencia no magistério.

Com esse dispositivo procurou-se alinhar algumas ideias já defendidas por inspectores gerais e presidentes das provincias: recair a indicaçao em técnicos conhecedores do ensino e com um ideário de acordo com o governo; situaçao última garantida pela formaçao na Escola Normal.

Ao analisar os resultados dessa última reforma, dois pareceres são citados, com base em documentos oficiais. Um primeiro do Dr. João B. de Mello Peixoto, Secretário do Interior (1898), que descreve com certa frustraçao o trabalho dos inspectores na melhoria do ensino.

Justifica-se este não só pelo fato do número reduzido de inspetores para atuar junto às escolas, afirmando que estas ficavam por vezes abandonadas por alunos e até mesmo por seus mestres, mas também pela própria estrutura do sistema.

Com effeito, isolado o inspector do centro de acção administrativa, longe do seu influxo immediato, muito adstricto ao meio local, onde tantos abusos se davam, era natural que seu zelo arrefecesse, deixando o deslizar na mesma corrente entorpecedora da tolerancia.

Outras vezes, tentando reagir, sentia-se fraco e sem apoio diante dos interesses das influencias locais ⁴⁵.

Com as interferências da política local e mais a distância do órgão central – organizador, normatizador e orientador –, sem um fluxo de comunicação constante em relação à fiscalização e à inspeção, tornam-se os inspetores frágeis e fadados ao insucesso em suas ações, por vezes.

Se, de um lado, Peixoto analisa de forma negativa o impacto da reforma, do outro lado, Pujol aponta dados e um outro olhar a respeito da situação das escolas e da inspeção.

Só tenho louvores para o zelo que revelaram, no exercicio de sua delicadas funcções, os inspectores literarios.

O recenseamento escolar melhorou, os exames e festas escolares, geralmente impulsionados pela iniciativa dos inspectores, tiveram em muitos pontos do Estado bastante realce, attrahindo a attenção do publico e auxilio das Camaras Municipaes ⁴⁶.

Nesse sentido, João Lourenço Araújo, em sua análise histórica, concorda que o período de 1892 a 1897 retratou um momento de avanços da instrução paulista. Para isso aponta o aumento dos grupos escolares, a consolidação da legislação escolar e uma época de trabalho e entusiasmo pela educação. Com relação à inspeção relata:

⁴⁵ Relatório do Dr. João B. de Mello Peixoto, Secretario do Interior (1898), apud *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908, p. 33/XXIX.

⁴⁶ Relatório do Dr. Alfredo Pujol, Secretário do Interior, 1896. Apud *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908, p. 33-34/XXIX-XXX.

No que diz respeito á inspecção escolar, elle confirmou definitivamente a superioridade, a plena efficacia da inspecção individual, com funcionarios habilitados para o magisterio, tendo uma esphera de acção propria bem definida, retribuidos e, por isso mesmo, responsaveis, não podendo, além de tudo, dispersar sua actividade em misteres estranhos ao cargo ⁴⁷.

Com o critério de contratação de profissionais do magistério, a retribuição e “incentivos na corrente de emulação”, Lourenço Araujo entendeu estarem resolvidos os problemas do insucesso da inspecção apontados no Regulamento de 1851. Conclui essa época afirmando que “o período de 92 a 97 mereceu o titulo de *periodo áureo* da instrucção paulista” g.a. (*Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908, p. 35/XXXI).

Nova reforma marca o último período apresentado na resenha, 1897 a 1906. Ela versa sobre a Lei de 26 de agosto de 1897 e Regulamento de 11 de janeiro de 1898. A principal mudança é a extinção do Conselho Superior e das Inspetorias de Distritos. No lugar destes criou-se uma *corporação techinca do ensino*, composta pelo Inspetor Geral e mais dez Inspetores Auxiliares, a fim de organizar e uniformizar o ensino nos grupos escolares e nas escolas isoladas. Esses últimos fariam a inspecção, e a municipalidade a fiscalização, como se possível fosse a divisão dessas ações.

Dentre os resultados destacados na última reforma, encontramos as indicações: um fator positivo com a centralização dos inspetores escolares na capital, que gerou um maior afastamento das influências das políticas locais; e, como aspecto negativo, a falta de continuidade nas orientações dos inspetores, com a extinção dos distritos e a divisão das ações de inspecção e fiscalização, que tornou nula ou praticamente negativa a ação das Câmaras. Isso também comprometeu a organização uniforme do ensino pretendida pela reforma. Com a redução do número de inspetores e aumento das escolas, as condições de trabalho da inspecção pioraram, pois as visitas “ficaram reduzidas a uma simples verificação de dados estatísticos e visitas de mera formalidade, feitas quase sempre *à vol d’oiseau*” (*Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908, p.38/XXXIV).

⁴⁷ Apud *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908, p. 34/XXX.

Finalizando a resenha sobre a inspeção, temos o tópico: “A lição dos factos”. Nesse ponto as conclusões são reforçadas, mediante o estudo histórico realizado. Dentre os fatos apreendidos, são apresentados:

1 – Ineficácia da inspeção coletiva em virtude da divisão de responsabilidades que acaba por anulá-la.

2 – Aspecto nulo, até mesmo negativo, da cooperação da municipalidade na administração do ensino. Essa esfera deveria auxiliar no aspecto moral e econômico. A administração do ensino caberia ao estado.

3 – Inspeção e fiscalização demandam ações inseparáveis.

4 – O sistema de inspeção deve ser feito por profissionais do ensino, com zona de trabalho definida. Os distritos favorecem esta situação, bem como a continuidade de orientações às escolas.

Como proposição final para futuras reformas, temos a indicação da divisão de distritos para a inspeção e a divisão desta em duas categorias: inspetores residentes para atuarem na organização e fiscalização das escolas isoladas e os inspetores centrais, que atuariam na organização e fiscalização dos grupos escolares e na elaboração de reuniões, promovendo a comunicação entre inspetores residentes e Inspetoria geral.

Por fim, ao concluir a resenha, o autor afirma que o sistema de inspeção demanda tempo e estudo e propõe a busca de referencial norte-americano para a estruturação do nosso sistema⁴⁸. Justifica que a experiência brasileira pauta-se por um empirismo e que deveríamos ter uma organização didática e uma organização da inspeção como partes de um mesmo todo.

Não basta evidentemente copiar: a questão é adaptar e não imitar servilmente.

Para que as normas da administração escolar dos Estados Unidos fructifiquem no nosso Estado é necessário que ellas, depois de convenientemente estudadas e apprehendidas, sejam ajoeiradas num trabalho de adaptação cuidadosa, tendo em vista as condições próprias do nosso mecanismo escolar, as necessidades

⁴⁸ O modelo americano referencial para os primeiros anos de República enfatizava a método de ensino, bem como o papel do Professor.

presentes do nosso meio e os ensinamentos do passado (*Annuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908, p. 44/XLII).

Veremos mais adiante, no Capítulo III, que a influência estadunidense foi consolidada em nosso modelo de administração escolar e, conseqüentemente, de inspeção e supervisão escolar, principalmente na década de 1970, com a divulgação do tecnicismo como fundamento de racionalidade técnica e neutralidade política na organização educacional.

Os elementos de análise e dispositivos legais apresentados nessa resenha histórica sobre a inspeção escolar, presente no *Annuario do ensino do estado de São Paulo*, 1907-1908, são de grande auxílio para os pesquisadores que buscam compreender e situar historicamente a atuação dos inspetores escolares, além das fontes primárias que são citadas ao longo do texto.

A importância dos inspetores no acompanhamento da organização e estruturação de um sistema de ensino é ressaltada, bem como a fragilidade a que a inspeção é exposta mediante tantas reformas realizadas muito mais por um ensaio e erro do que propriamente por um conjunto articulado de referenciais que garantam uma organicidade entre ensino e inspeção, e estes numa perspectiva de sistema.

A centralização da discussão entre os modelos de inspeção individual e em comissões ou coletiva, apesar das justificativas pautadas em dados da atuação cotidiana, deixava transparecer uma lógica liberal de controle, com ênfase na individualidade e competitividade para reprodução da ordem social. Além, é claro, do embate de forças políticas entre as diferentes esferas de poder. Mesmo o modelo de comissões não chega a romper com essa mesma lógica; ao contrário, vemos um sistema que propiciava a vigilância entre os membros.

O que se desprende das diferentes reformas implantadas é a tendência por uma inspeção individual, que se justificaria muito mais pela ascendência e possibilidade de indicação direta do governo sobre esses cargos. Esta garantiria certa uniformização dos ideais propagados pela inspeção e os defendidos pelo governo, com agentes sob sua tutela legal.

A influência estadunidense, marcante nas décadas que seguem a República, com as teorias de administração de empresas como aporte teórico para a administração escolar

começaram a ser indicadas pelos dirigentes da instrução pública. Essa tendência irá se consolidar nos anos seguintes, sob reformas políticas e econômicas vividas pelo Brasil.

1.3 Algumas considerações

Por fim, gostaria de retomar nosso objetivo inicial e descrever algumas das características institucionais da inspeção, mediante os dispositivos legais paulistas que promoveram reformas na instrução pública, com destaques para a inspeção escolar.

A realização de atividades de *fiscalização e controle* das escolas, públicas e privadas, para o cumprimento da legislação aplicada ao ensino é a primeira característica institucional a ser registrada, pela presença em todos os dispositivos legais. Esta relaciona-se diretamente à organização burocrática do aparelho do Estado, que encontra no Inspetor um agente necessário para obtenção de informações sobre o desenvolvimento das reformas implantadas e ao mesmo tempo para sua efetivação dentro de um *corpus* ideológico próprio. É o inspetor que fiscaliza e acompanha diretamente as práticas dos professores nas escolas, o currículo que se desenvolve, a frequência dos alunos e até, a participação das famílias, mantendo assim as escolas e os professores em constante vigilância.

A ação realizada em diferentes espaços, na estrutura local (com os pais, diretores, professores, funcionários, alunos) e junto aos órgãos centrais de poder proporcionou à inspeção uma outra característica, um *conhecimento amplo* sobre a realidade trabalhada. Este conhecimento favorecia sua análise com relação ao sistema, bem como a proposição de intervenções para a resolução dos problemas e indicação de políticas públicas.

A existência de *atividades administrativas e pedagógicas* a serem desempenhadas em visitas periódicas proporcionava aos inspetores uma *visão de conjunto e articulada* das unidades visitadas, com acompanhamento ao longo do ano do próprio processo ensino-aprendizagem. Os dados estatísticos de demandas, a observação das condições materiais dos prédios e equipamentos escolares, a aptidão e o desempenho metodológico dos professores, a frequência e

aproveitamento dos alunos, dentre outras informações, compunham os Relatórios dessas visitas e esses eram documentos norteadores e propositores de políticas públicas.

O perfil e formação dos agentes que desempenhavam a inspeção era objeto de discussão e preocupação por parte das autoridades que chefiavam o sistema ao ponto de ser disciplinado em dispositivo legal critério para ocupação do cargo. O *conhecimento e exercício no magistério* colocavam-se como característica de sucesso para uma boa prática de inspeção. Há que se destacar, entretanto, que a valorização numa suposta perspectiva de carreira visava ao alinhamento com o ideário do governo, que se consubstanciava em alguns momentos com a exigência de formação na Escola Normal ou via nomeação por indicação. Aqui apresenta-se também o aspecto elitista, com a defesa de uma superioridade técnica e de conhecimento proporcionada pela Escola Normal, requisito aos Dirigentes da Instrução.

A definição de critérios objetivos para o exercício da inspeção, preferencialmente, de forma individual e longe das influências das políticas locais, foi uma tendência que garantia maior *autonomia na tomada de decisões junto às escolas*, evitando-se os acordos e consentimentos que descaracterizassem a preocupação com o ensino. Ressalta-se, todavia, que essa autonomia deveria acontecer sob o ordenamento legal da Província.

De um lado, a influência local, da municipalidade, aparece de forma negativa nos documentos pesquisados. Por outro lado, o ideário do governo da Província é enfatizado ao ponto de se afirmar que as boas práticas de inspeção deveriam estar afinada, em acordo com as ideias do governo, e mais, nos casos de indicação para ocupação do cargo, esta deveria ser de competência do governo da Província/Estadual, sob o risco das influências das políticas locais, como já explicitado.

Embora esse conjunto de características aponte para práticas atreladas ao ideário dos governos, os documentos contemplam críticas ao próprio sistema de inspeção criado para a Instrução Pública. Nesse espaço institucional de registro das políticas, de avaliação da realidade e de indicação de proposições, cada inspetor “pôde” manifestar e registrar seu parecer.

Há que se ressaltar que a manifestação ocorre dentro de um limite de subjetividade e de formação própria de cada agente, que deixa transparecer sua visão de sociedade, de homem, de educação. As críticas pautavam-se por valores próprios e diferenciavam-se em cada momento

histórico, dependendo do agente que as manifestava. Mesmo nesse contexto, a princípio com características progressistas para a época, não rompiam com os interesses da Província ao legislar, que buscava consolidar o desenvolvimento econômico, e a instrução pública apresentava-se como progresso.

Pelas fontes analisadas, observamos as contradições: ao mesmo tempo em que a fiscalização e aplicação do legal se impunham, as visitas com orientações de melhoria da prática pedagógica constituíam-se em espaço de possibilidades de manifestações transformadoras.

Num contexto como o relatado, as perspectivas transformadoras relacionavam-se às ações individuais. Cada sujeito, cada inspetor, ao realizar seu trabalho, poderia em seu espaço desempenhar, ao mesmo tempo, atividades comprometidas com a manutenção da estrutura posta, por meio de tarefas de vigilância e punição ou, ainda, desempenhar atividades comprometidas com valores que contemplassem mudanças no sistema, na medida em que se garantia um acervo cultural mínimo à clientela escolar da época, sua frequência, dentre outras, dentro dos limites estruturais e conjunturais.

Este contexto apresenta uma contradição basilar da inspeção: ao mesmo tempo em que o aparelho do Estado insere esse agente para controle, fiscalização e vigilância dos sistemas de ensino, conservando as estruturas de poder; esse mesmo aparelho permite aos seus agentes um conhecimento de conjunto do sistema e, por meio desse conhecimento, os agentes ocupam espaços de expressão crítica de acordo com seus próprios embates das relações de poder que consolidam a própria hegemonia de determinado grupo político.

Ao mesmo tempo em que os inspetores eram elementos de assessoria direta das autoridades, devendo assim ser considerados como agentes do próprio governo, temos a presença de agentes ligados ao intraescolar e extraescolar, conhecedores da realidade micro e macro, com elementos suficientes para avaliarem as políticas implementadas e para fazerem proposições corretivas e inovadoras. Cabe destacar que o trânsito entre as diferentes esferas da organização escolar com a comunidade também se constituiu num conhecimento e comunicação privilegiados que fortaleceram as ações da inspeção.

Sob essas considerações, entendemos que a inspeção e seus agentes ocuparam posições diferenciadas na burocracia administrativa do aparelho do estado, que lhes permitiram, de acordo

com suas concepções de mundo e homem, sua formação, ressalvadas as devidas contradições, representar e propagar valores comprometidos (ou não), em diferentes intensidades, com processos de transformação social.

No Capítulo II a seguir, buscaremos analisar a Primeira República e a Era Vargas e as implicações com a inspeção escolar, de forma a detectar a manutenção e/ou mudanças relacionadas à inspeção escolar em suas características.

CAPÍTULO II

A INSPECÇÃO ESCOLAR:

DA PRIMEIRA REPÚBLICA A ERA VARGAS (1920-1959)

Judeu errante, sempre apressado, sempre afflicto, para chegar a tempo e a hora, não tem tempo para lêr, para estudar, para meditar, para orientar. O seu serviço burocrático é tão grande, a sua zona é tão vasta, como vasto é o número de mappas, roteiros guias, folhas, uniformes, que tem de organizar. A isso tudo, junte-se o tempo gasto nas viagens, e mais o dormir fora e comer fora de hora. E nessa azafama, forçosamente, descursa-se e não se põe ao par, e nem o póde fazer, por falta de tempo, das theorias novas, que diariamente surgem em materia de ensino. Burocratiza-se de corpo e alma. Annula-se.

(Arruda Penteado⁴⁹)

Como pudemos observar no primeiro capítulo várias reformas atingiram diretamente a inspeção escolar durante o período do Brasil Império. Há que se ressaltar que o momento visava a uma estruturação do Estado com vistas a organizar e implantar um novo quadro de agentes para aparelhar a burocracia governamental em substituição à lusitana.

⁴⁹ Apud *Anuario do ensino do estado de São Paulo* (1936). Disponível em: <www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/anuario.php>.

No âmbito da instrução pública a inspeção destacava-se no processo de controle, fiscalização, orientações junto às escolas e, ao mesmo tempo, alimentava o sistema de informações da burocracia na elaboração de políticas. As características institucionais da inspeção, nesse período, contemplavam tanto a dimensão pedagógica quanto a administrativa; a articulação entre o professor, a escola, pais e os órgãos centrais, proporcionando uma visão ampla e de conjunto; uma certa autonomia no processo orientativo aos professores; e, para a garantia dessas características, o conhecimento e experiência no magistério eram condições a serem garantidas para a contratação dos inspetores.

Por entendermos que a supervisão de ensino, como função na estrutura do sistema de ensino paulista, surge diretamente pela transformação desta, vamos procurar, neste segundo capítulo, identificar, a partir de nossas fontes primárias, as características que permanecem constantes e o surgimento de outras (ou não) para a inspeção, considerando os momentos de mudanças político-econômica e sociais, entre o período da Primeira República ao Estado Novo.

As fontes destacadas para este capítulo referem-se ao *Anuario do ensino do estado de São Paulo (1920-1921)*; *Anuario do ensino do estado de São Paulo (1922-1923)*; *Anuario do ensino do estado de São Paulo (1936-1937)*; *Relatório do delegado da 1ª Delegacia Regional do Ensino da Capital (1944)*, todas catalogadas junto ao Arquivo Público do Estado de São Paulo⁵⁰.

2.1 A Primeira República

No campo político, a Primeira República se inicia sob o continuísmo, conserva-se a marca do coronelismo existente ao longo do Império e instaura-se a política do café com leite.

A “política dos Estados” – de acordo com a denominação proposta pelo seu criador, o presidente Campos Sales, que firmou o princípio segundo o qual “o que pensam os Estados, pensa a União” – foi doutrinariamente justificada, de um lado, pela inexistência de organização partidária forte que concentrasse a autoridade e, de outro, pelas bases do regime republicano e federativo. É esta política a responsável pela aglutinação, no plano nacional, das forças

⁵⁰ Disponível em: <www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao> .

representadas pelo coronelismo, e sem a qual dificilmente seria evitada a “luta fratricida” no sistema. Solução arguta que daí por diante, até o término da Primeira República, transformou os Governadores dos Estados nos eleitores dos Presidentes da República, escolhidos por convenções onde as cartas estavam marcadas. E não tardou que a “política dos Estados” se transformasse na política de dois grandes Estados – Minas e São Paulo – que quase sempre se alternavam no exercício da Presidência da República (NAGLE, 1976, p. 4-5).

A produção cafeeira favorecia economicamente a situação de São Paulo, pois o produto, exportado para Europa, fazia gerar uma acumulação de capital marcante para o País. A essa situação junta-se o declínio do comércio da cana de açúcar, desfavorecendo as oligarquias do norte e nordeste. A própria burguesia cafeeira mais tarde financiaria o processo de industrialização em São Paulo (PRADO JUNIOR, 2006).

Para Boris Fausto,

Nas últimas décadas do Império, a burguesia do café já assumira o controle da máquina estatal da província de São Paulo. A expansão ferroviária se fazia com a garantia de juros concedida pelo governo; o subsídio à imigração saía dos cofres provinciais.(...)

Com o advento da República, a hegemonia da burguesia do café se estende do nível estadual ao nível nacional, através de um breve processo de lutas onde os opositores se concentram sobretudo no estrato militar. Mesmo em meio a estas lutas, de alcance limitado, os grandes Estados impuseram na Constituição de 1891 os princípios que assegurariam esta hegemonia. Como se tem dito tantas vezes, a Constituição estabeleceu a ampla autonomia estadual, com a possibilidade de os Estados contraírem empréstimos externos e contarem com forças militares próprias. Na distribuição de rendas, atribuiu os impostos de exportação aos Estados-membros, garantindo assim a receita das unidades maiores e em especial de São Paulo (FAUSTO, 1977, p. 200) .

Apesar do contexto de continuidade, o início da Primeira República trazia ares de modernidade, com processos de urbanização e industrialização sendo intensificados. As demandas educacionais surgem como adequação à nova ordem que se instalava em São Paulo, imperativo do progresso.

Na escola estavam depositadas as esperanças de inauguração de um novo tempo, que deveria distanciar-se, a cada dia, do passado de trevas, [do] obscurantismo e opressão de outrora. Os anseios republicanos ancoravam-se na ideia de que o saber e a cidadania, entrelaçados, eram capazes de trazer o progresso, e que o futuro seria luminoso (Carvalho, 1989, p. 23). Educar era, então, a pedra de toque desse novo regime que se instalava, embora o anseio por ensinar não fosse o bastante: começou-se a perceber que era necessário saber ensinar (apud PENTEADO; BEZERRA NETO, 2010, 75).

Impulsionadas pela descentralização em poder legislar sobre a instrução primária, garantida pela Constituição da República de 1891, reformas educacionais foram implantadas em São Paulo e nos demais estados da federação.

Há que se destacar, entretanto, que este sistema de descentralização representava

a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e escola profissional). Refletia essa situação uma dualidade que era o próprio retrato da organização social brasileira. O que, no entanto, não ocorria ao sistema assim consagrado era o fato de a nova sociedade brasileira, que despontava com a República, já ser mais complexa do que a anterior sociedade escravocrata. Havia vários estratos sociais emergentes (ROMANELLI, 2012, p. 42).

O ano de 1920 é marcado na educação paulista, pela Reforma Sampaio Dória⁵¹. Apesar de dirigir a instrução pública por um curto tempo, a reforma implantada por Sampaio Dória deixou suas marcas pelas práticas e serviços instaurados.

As primeiras décadas do século XX viviam um acelerado processo de urbanização e de crescimento populacional o que tornava necessária e urgente a expansão do sistema escolar – fato que implicaria, obviamente, considerável aumento nos gastos com a instrução popular. Gastos estes que excediam, em

⁵¹ Para Saviani (2008) a reforma Sampaio Dória abriu o ciclo de reformas estaduais e centrava-se na universalização do ensino primário, considerado por Sampaio Dória aligeirado e simples. Diante dos princípios republicanos que colocavam a instrução popular como um “dever primacial”, o então presidente do estado Washington Luís, concluía que “dar instrução a alguns e não dar a todos é profundamente injusto” (NAGLE, 1974, p. 208). Essa reforma recebeu muitas críticas e acabou não sendo plenamente implantada (apud SAVIANI, 2008c, p. 175).

muito, o orçamento do Estado. Instala-se, portanto, o conflito entre a necessidade de ampliação da rede escolar e a necessidade de se limitarem as despesas com a instrução pública. Ao que parece, é, entre outras coisas, a esse conflito que a reforma proposta por Sampaio Dória buscará solucionar, não sem causar polêmica e muito alarde (PENTEADO; BEZERRA NETO, 2010, p. 93).

Considerando a importância desse ano para a educação paulista, buscamos o *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, publicado pela Diretoria Geral de Instrução Pública, 1920-1921. O *Relatório* foi apresentado ao Sr. Secretário do Interior, Dr. Alarico Silveira pelo então Diretor Geral da Instrução Pública, Prof. Guilherme Kuhlmann, que substituiu Sampaio Dória ao exonerar-se.

Com relação à reforma, Kuhlmann, no início de seu trabalho, em 2 de maio de 1921, descreve

A reforma do ensino, promulgada e em vigor, não tinha propriamente entrado em execução. Não estava regulamentada, as delegacias agiam sem a orientação de um regulamento, e a solução dos múltiplos problemas era retardada com prejuízo para o ensino e para as partes.⁵²

Tradicionalmente, nas reformas elaboravam-se regulamentos, por meio de um estatuto legal que descrevesse sistematicamente as ações a serem praticadas. A administração da instrução pública e, em especial, a inspeção, apresentavam como norteadores de suas ações esses regulamentos.

Neste bojo, identificamos o Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921, que regulamentava a Lei nº 1.750, de 8 de dezembro de 1920, que reformava a Instrução Pública. Destaque para o Capítulo III, que abordava a *inspeção* escolar, por meio da organização de seus *inspectores*, de acordo com os princípios de expansão do sistema escolar, propostos por Sampaio Dória.

Capítulo III DOS INSPECTORES ESCOLARES

⁵² Relatório integrante do *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1920-1921, p. 5.

Art. 41 – A Delegacia regional da Capital terá nove districtos, a de Catanduva e Baurú terão um cada uma, tendo dois districtos cada uma das outras.

Art. 42 – Haverá na Capital nove inspectores e um em cada districto das outras regiões.

Art. 43 – Os inspectores escolares são nomeados livremente pelo Governo entre professores diplomados de reconhecida competência.

§ UNICO – O exercício da função de inspector é incompatível com o de qualquer outro cargo ou profissão.

Art. 44 – Ao inspector escolar incumbe:

1º – executar e fazer executar as ordens legais do Director Geral da Instrução Publica e dos delegados regionaes do ensino;

2º – fiscalizar as escolas que lhes forem destribuidas pelo delegado regional, no que concerne á techina do ensino, disciplina dos alumnos e á idoneidade, assiduidade e eficiencia do professor;

3º – enviar mensalmente á delegacia regional um mappa das faltas dos professores e o do movimento das escolas isoladas que lhe forem para isso designadas;

4º – attestar a assiduidade dos professores e registrar o trabalho alphabetizante, visitando-lhes as classes constantemente;

5º – dar aulas-modelo nas escolas isoladas;

6º – instruir os directores e professores dos grupos escolares, escolas reunidas e escolas isoladas sobre o cumprimento dos seus deveres;

7º – inquirir dos Paes dos alumnos sobre a frequencia e aproveitamento de seus filhos na escola summariando ao delegado regional as reclamações que fizerem;

8º – enviar ao delegado regional um communicado diário e um roteiro mensal de seus serviços, prestando contas dos gastos que effectuar;

9º – representar ao delegado regional sobre a criação, localização, transferencia, desdobramento e suppressão de escolas; mudanças de horarios e de periodos de trabalho escolares; remoção, permutas, dispensa e punições de professores e requisição de material escolar para as escolas que fiscalizar;

10 – informar sobre as condições econômicas dos Paes que requerem para seus filhos matricula gratuita nas escolas publicas;

11 – receber e transmitir ao delegado regional, devidamente informadas, solicitações e queixas referentes ao ensino em seu districto;

12 – fazer syndicancias e processos que lhe forem determinados, assim como applicar ou propor a applicação de penas, de accôrdo com a lei;

13º – dirigir, no seu districto, o serviço annual do recenseamento escolar;

14º – informar sobre a competencia e dedicacão dos professores e directores dos estabelecimentos de ensino;

15º – dirigir, cada anno, ao delegado regional, um relatório em que discrimine os seus trabalhos, discuta, segundo a sua experiencia, a efficacia actual da organização escolar, e suggira os melhoramentos que julgar necesarios;

16º – providenciar a matricula de crianças analphabetas de 9 a 10 annos nas respectivas escolas.

Art. 45 – Por quebra habitual de seus deveres, bem como pelo seu procedimento em desaccôrdo com a moral, será o inspector escolar dispensado do seu cargo.

§ UNICO – Se o motivo da dispensa não o incompatibilizar com o magistério, o inspector poderá requerer uma escola isolada.

Art. 46 – Os inspectores escolares são obrigados a residir onde lhes designar o Director Geral da Instrucção Publica, dentro do seu districto (§ 1º do art. 60 da Lei 1750).

§ UNICO – Sempre que convier aos interesses do ensino, o director geral removerá os inspectores de um para outro districto ou região.

Art. 47 – Os inspectores, quando em serviço fora da cidade onde residirem, terão direito, além da conducção, a uma diária arbitrada pelo Secretario do Interior.

Art. 48 – O inspector escolar poderá gozar, annualmente, de 15 dias de férias, sem desconto dos seus vencimentos, mediante autorização do Director Geral da Instrucção Publica, e informação do delegado regional.

Art. 49 – os vencimentos dos inspectores escolares são os da tabella annexa, n. 3.

Se, todavia, nos reportarmos ao *Codigo de instrucção publica de 1857*, poderemos verificar que o conjunto de ações da inspecção não se altera.

Com relação à última reforma (Lei nº 520, de 26 de agosto de 1897, e Regulamento, de 11 de janeiro de 1898 – Decreto nº 518), observamos que havia um modelo centralizador com a criação da *corporação techinica do ensino*⁵³. Nesse novo regulamento – Decreto nº 3.356 –, retorna-se uma atuação nos distritos, retirando das câmaras municipais esta incumbência. O aspecto da nomeação por indicação do Governo continua, porém de forma mais abrangente; exigia-se professores diplomados e com reconhecido valor profissional e não mais diplomados pela Escola Normal e com prática de ensino.

Quanto ao aspecto de reconhecimento profissional do inspetor, há avanços: pagamento de diária para visitas, férias, aumento do número de inspetores, contudo, medidas ainda não

⁵³ Como já exposto no Capítulo I, com a extinção do Conselho Superior e das Inspetorias de Distritos, criou-se uma “corporação techinica do ensino” composta pelo Inspector Geral e mais dez Inspetores Auxiliares, a fim de organizar e uniformizar o ensino nos grupos escolares e nas escolas isoladas. Estes últimos fariam a “inspecção” e a municipalidade a “fiscalização”.

suficientes diante do tamanho do território do estado de São Paulo e das dificuldades para o número reduzido de inspetores no deslocamento nas visitas às escolas.

Percebemos ainda, no regulamento uma tentativa similar à do Código de 1857, com uma iniciativa de organização e estruturação do sistema de ensino sob a lógica da racionalidade administrativa. Nesta perspectiva, a inspeção e os delegados regionais são “vistos como essenciais para a eficácia da reforma” (PENTEADO; BEZERRA NETO, 2010, p. 99).

Para Nagle,

A década dos vinte vai marcar um período de intenso esforço para a estruturação dos órgãos da administração escolar. Frente a uma preocupação em difundir ao máximo a escola primária, enfrentou-se o problema do estabelecimento de órgãos diretores, fiscalizadores e estimuladores do funcionamento das instituições escolares, que se transformou em etapa preliminar ao pleno êxito da execução de qualquer plano. Não se deve esquecer que a instrução pública nos Estados era dirigida por uma seção, frequentemente denominada Inspetoria Geral da Instrução Pública, das Secretarias do Interior ou das Secretarias da Agricultura, Indústria e Comércio. As Inspetorias não eram bem um órgão burocrático, num sentido rigoroso, nem eram um órgão de natureza técnica; na década dos vinte, a transformação das antigas Inspetorias em Diretorias Gerais vai mostrar os sinais mais evidentes da tentativa de submeter os serviços educacionais a uma direção eficaz, do ponto de vista burocrático e administrativo. Nesse sentido o que se consegue com a estruturação das Diretorias Gerais representa um ponto intermediário importante que, posteriormente, irá facilitar a instalação das Secretarias da Educação (NAGLE, 1976, p. 201-202).

Cabe destaque, nesse enfoque, às relações hierárquicas. Se, antes, havia um modelo de comunicação mais direto, onde os inspetores se reportavam ao secretário do interior, com a presença do delegado regional e do diretor geral como intermediários das comunicações e das representações, o modelo administrativo burocrático se torna mais complexo, e a inspeção passa a ter novos interlocutores em nível hierárquico.

Outro destaque se refere à atuação da inspeção na rede particular. Não encontramos menção, nos artigos do regulamento de 31 de maio de 1921, que as escolas particulares, seriam objeto de fiscalização do estado. Entretanto, em 6 de fevereiro de 1922, foi enviada Circular às Delegacias Regionais solicitando do Sr. Delegado Regional que

Nos trabalhos de inspeção escolar deveis adoptar o seguinte:

2º - os inspectores deverão visitar, com rigor, as escolas particulares, notadamente as estrangeiras, indagando sempre do horario das aulas, exigindo o exacto cumprimento das disposições regulamentares em vigor.⁵⁴

Com relação à reforma, propriamente, incorporaram-se às ações da inspeção atividades específicas, das quais podemos citar mais diretamente o serviço de recenseamento escolar anual para organização da demanda escolar, o processo de efetivação das matrículas das crianças de 9 e 10 anos analfabetas e o acompanhamento do desempenho dessas crianças nas escolas. Para isso há uma observação/controlado constante do trabalho dos professores, de sua frequência, das técnicas e métodos de ensino empregados no processo de alfabetização.

Neste contexto, o inspetor constitui-se como referência, modelo a ser seguido pelos professores, tanto que deveria ministrar aulas-modelo nas escolas isoladas a fim de instruir os docentes. Aqui observamos o germe de uma ação formadora incorporada pela supervisão posteriormente: a presença do inspetor na escola e a possibilidade de se estabelecer uma relação dialógica com o professor.

Entretanto, o aspecto de controle do trabalho de inspeção por autoridades superiores nos parece mais explícito na medida em que encontramos no diploma legal analisado alguns dispositivos com a indicação de um “cumprir e fazer cumprir” as ordens do inspetor geral e dos delegados, inclusive com a “entrega” de comunicados diários de suas visitas.

Esse controle mais presente e constante nos leva a refletir sobre as características da inspeção no sistema de ensino e de administração proposto.

Para Penteadó e Bezerra Neto (2010, p. 98), no tocante à administração do ensino público,

A reforma paulista procurou dar maior racionalidade e eficiência à gestão da educação, criando, em pontos estratégicos do estado, as *Delegacias Regionais de Ensino* (art. 235), em número de 15, descentralizando a administração. A palavra-

⁵⁴ Apud *Anuario do ensino do estado de São Paulo de 1922-1923*.

chave do momento era *planejamento*, o que permitiria racionalizar, reorganizar e melhor aproveitar os serviços administrativos e técnicos de ensino público do estado.

O conjunto de atividades prescritas para o inspetor coloca-no novamente numa situação privilegiada em termos de conhecimento da estrutura, organização e funcionamento da instrução pública como um todo, assim como em outros momentos. O aspecto de assessoria aos delegados e ao inspetor geral ganha relevância, tanto é que no Decreto nº 3.356, art. 44, § 15, aponta para a elaboração de um relatório, de acordo com a experiência de cada inspetor, e nesse documento se espera uma avaliação do sistema e ao mesmo tempo a indicação de sugestões. Daí depreendemos que as políticas destinadas à instrução pública surgiram sob as influências das avaliações e proposições dos inspetores, considerando sua posição privilegiada de observação e atuação no sistema.

Ao continuar nossa análise da Reforma Sampaio Dória, com destaque para a inspeção, encontramos outros elementos no *Anuario do ensino do estado de São Paulo de 1922*, com publicação organizada pela *Directoria Geral da instrucção publica*.

Como parte integrante desse anuário, encontramos o *Relatório* apresentado ao secretário do interior, Dr. Alarico Silveira, pelo Prof. Guilherme Kuhlmann, diretor geral da instrução pública.

No ofício de encaminhamento do relatório verificamos o entusiasmo de Kuhlmann com relação ao desenvolvimento da reforma. Transcrevemos abaixo, na íntegra, esse ofício.

Exmo Sr. Dr. Alarico Silveira,
M.D. Secretario do Interior.

Tenho a honra de apresentar a V. Exc. A summula dos trabalhos realizados pela Directoria Geral da Instrucção Publica, durante o ano de 1922.

Labor continuo de todos os dias e todos os momentos tendo a cada instante um caso novo a resolver, não deixou muita cousa que pudesse ser desenvolvida em relatorio brilhante. Apenas os algarismos e os quadros, que adiante se vêem, poderão documentar com relevo o quanto tem feito a Reforma do Ensino, cuja execução tive a honra de iniciar a 2 de maio de 1921.

Como poderá V. Exc. verificar, a matrícula tem augmentado e a frequencia escolar é hoje uma realidade. **A inspecção escolar é efficiente e effectiva.** O escotismo nas escolas está em franco desenvolvimento e as caixas escolares florescem em toda a parte.

Ha, presentemente, por parte de todos um vivo entusiasmo pelas cousas do ensino. Notamos, com satisfação, que a grande classe dos professores se ergue pelo trabalho e para o trabalho, evidenciando ante o juízo publico, o seu valor e o papel patriótico que lhe cabe no processo do paiz, no engrandecimento do povo e na soberania nacional. O interesse pelo ensino, sincero e leal, nobre e devotado é o que ora activa as esperanças dos que veem na preparação efficiente das gerações vindouras, – a sagração definitiva dos ideaes pátrios. Trabalho incessante e desembaraçado das peias do exhibicionismo doentio que ankylosa a actividade e sacrifica o sucesso das iniciativas, eil-o sem alarde, á prova dos documentos que seguem (g.n.)⁵⁵.

Nesse officio podemos verificar o “entusiasmo pela educação”, especificamente pelos resultados da reforma.

Mais uma vez a inspecção é ressaltada pelo trabalho eficiente e efetivo, inclusive com relação ao seu acompanhamento nas matrículas, gerando o aumento destas e da frequência escolar dos alunos.

Dados dessa atuação podem ainda ser verificados ao longo do relatório, com uma sequência de planilhas/quadros, com dados estatísticos que nos permitem mapear, entre outros, o número e nomes de inspetores escolares que foram nomeados pelo governo junto à diretoria geral e em cada uma das quinze delegacias de ensino, a relação nominal de pessoal da diretoria geral e suas dependências.

Nas informações apresentadas no *Relatório de 1922*, dois quadros se destacam com relação à inspecção, o primeiro, denominado “*Resumo dos serviços de inspecção realizados pelos delegados regionaes e inspectores escolares, durante o anno de 1922*”. Esse quadro apresenta os números significativos de visitas realizadas pelos inspetores (dadas as condições físicas e geográficas das escolas) nos estabelecimentos e nas classes no ano de 1922; apresenta o total de aulas modelo; de sindicâncias e processos realizados; bem como o valor gasto com diárias e conduções. Tudo isso especificado pelas 15 delegacias do estado. O segundo quadro, “*Número de inspectores e de unidades visitadas*”, apresenta desde 1912 até 1922, ano a ano, o número de

⁵⁵ Apud *Anuario do ensino do estado de São Paulo de 1922-1923*.

visitas e de inspetores. Assim, temos em 1912, 16 inspetores e 2.271 unidades visitadas; já em 1922, são 35 inspetores e 19.487 visitas realizadas em unidades escolares⁵⁶.

No modelo administrativo de organização e estruturação do sistema paulista de ensino percebemos que, apesar do aumento do número de inspetores, este não foi compatível com o crescimento de unidades escolares no estado; isso sem considerar o nível de complexidade das demandas de ações de inspeção desempenhadas ao longo dos tempos.

Se, por um lado, afirma-se a importância dos inspetores na implementação da reforma, por outro, os dados estatísticos nos mostram que o aumento do número de cargos da inspeção não foi condizente com a importância, proclamada, destes. Em 1922 eram praticamente 198 grupos escolares, 232 escolas reunidas, 1.486 escolas isoladas, somente no curso primário, sem considerarmos os dados do curso médio, para o acompanhamento de somente 35 inspetores em todo o estado.

Apesar deste aspecto contraditório, a reforma deixa sua marca histórica com relação à demanda de universalização do ensino primário. E os inspetores foram parte ativa nesse processo.

Por fim, cabe esclarecer que a reforma Sampaio Dória, segundo Nagle (1976), deve ser considerada:

Como o principal resultado do ideário, que se estrutura no decorrer da década de 1920, de republicanização da República, de sua democratização, de elevação intelectual e moral de amplas camadas da população e de consciência cívico-política.⁵⁷

Esse contexto e as afirmativas do diretor geral da instrução pública, no *Anuario do ensino de 1922*, atribuindo um papel essencial nesse processo aos inspetores, nos faz acreditar que estes, nesse período, direcionaram suas práticas para a garantia, não só de matrículas, mas, sobretudo, de resultados no processo de alfabetização, de acesso ao conhecimento historicamente

⁵⁶ Esses quadros citados podem ser consultados na íntegra no *Anuario do ensino do estado de São Paulo, 1922-1923*, às páginas 102 e 103 do documento original.

⁵⁷ Apud artigo “As reformas educacionais na primeira república” de Penteado e Bezerra Neto (2010, p. 100).

acumulado às crianças que passaram a integrar as escolas. Essa prática, na perspectiva da nossa pesquisa, pode ser considerada como uma das características transformadoras e um momento de avanço da inspeção. A legislação não era vista somente como uma camisa de forças ou simplesmente como um conjunto de normas que deveriam ser cumpridas a favor da hegemonia do aparelho do estado, mas, contraditoriamente, como uma possibilidade de outras práticas educacionais geradas no embate da tradição dualista da escola brasileira.

E a inspeção, ao mesmo tempo, nesse contexto, sofre as influências desse ideário em seu próprio processo de conscientização da ação em relação à teoria e a prática, na busca de outros espaços propícios às mudanças esperadas e demandadas pela sociedade nos anos subsequentes. Todavia, como na sociedade, descontentamentos e reivindicações fizeram parte dos relatórios da inspeção, conforme os dados apontados.

Há que se enfatizar que os anos de 1920 foram marcados por diferentes influências em nível nacional, que também atingiram o estado de São Paulo e, conseqüentemente, a educação paulista e a inspeção escolar. Segundo Romanelli:

Do ponto de vista político, os descontentamentos existentes nos vários setores da classe média, sobretudo na ala mais jovem das forças armadas, cresciam em intensidade, na medida em que essa mesma classe se expandia e tomava consciência do grau de marginalização política em que se achavam as demais camadas sociais, inclusive ela própria. Por outro lado, o êxodo da zona rural vinha fazendo crescer o operariado urbano e este, por influência de operários de origem europeia, já havia feito irromper as primeiras greves. Cresceu portanto, o nível de reivindicações das várias camadas sociais e seus elementos mais lúcidos lideraram vários movimentos que atingiram desde o operariado até a burguesia industrial. Durante o transcurso dos anos 1920, vemos, portanto, irromperem as revoltas armadas que definiram o tenentismo, a criação do Partido Comunista e a Semana de Arte Moderna, os quais tinham em comum a contestação e a oposição à velha ordem oligárquica latifundiária (ROMANELLI, 2012, p. 51).

A seguir as transformações e o ideário de “entusiasmo pela educação”, podemos acrescentar a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) no ano de 1924. De acordo com Saviani,

A concepção humanística moderna de filosofia da educação ganhou impulso no Brasil especialmente a partir da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, por iniciativa de Heitor Lyra, que, evidentemente, pensou em uma entidade ampla, capaz de congrega todas as pessoas, de várias tendências, em torno da bandeira educação. A ABE, no entanto, constituiu-se num espaço propício do qual se reuniram os adeptos das novas ideias pedagógicas. Sua força revelou-se diretamente proporcional à sua capacidade de organização. Em 1927 a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação, evento este que passou a ser promovido regularmente nos anos seguintes (SAVIANI, 2008c, p. 177-178).

Ainda no campo do embate das ideias pedagógicas no Brasil se constituindo em força de resistência às ideias novas, liberais e laicas, temos a presença dos católicos, que,

Considerando a educação uma área estratégica, os católicos esmeraram-se em organizar esse campo criando, a partir de 1928, nas diversas unidades da federação, Associação de Professores Católicos (APCs) que vieram a ser aglutinadas na Confederação Católica Brasileira de Educação (SAVIANI, 2008c, p. 181).

Nesse contexto histórico, sob o agravamento da crise econômica mundial fruto das guerras mundiais, acentuada a partir da crise dos Estados Unidos, com a quebra da Bolsa de Nova Iorque em 1929, crise da exportação de café no Brasil, mais os conflitos e embates político-ideológicos na busca de hegemonia no setor agrário e burguesia industrial, desenvolve-se o quadro para a Revolução de 1930. Aliás, justificado ainda pela fraude nas eleições para a presidência no Brasil e pelo assassinato de João Pessoa, candidato à vice presidência na chapa de Getúlio Vargas, pela oposição.

O movimento resultou de uma coalisão de forças. Era uma coalisão precária, por que composta de interesses e das camadas sociais mais diferentes. “o que os irmanava, diz Thomas Skidmore, era uma vontade de experimentar novas formas políticas numa tentativa desesperada de alijar o arcaico”. Nada mais os aproximava. [...] Dessa coalizão podiam distinguir-se duas correntes: a dos que desejavam mudanças apenas no sentido jurídico, ou mesmo propugnavam por uma troca de pessoas no poder, e a dos que se propunham lutar por mudanças mais profundas. [...] Assim que se instalou o novo governo, a princípio em caráter provisório, sob a presidência de Getúlio Vargas, começou a desmoronar-se a coalizão, com a radicalização das posições em torno da volta à normalidade

constitucional. E foi a instabilidade gerada pelo conflito de interesses das várias facções revolucionárias que caracterizou os primeiros anos do governo Vargas (ROMANELLI, 2012, p. 52).

Assim, incia-se a década de 1930, com o desenvolvimento da industrialização e transformações urbanas, um “Estado forte e centralizador, sob uma vertente ideológica autoritária e nacionalista [...]” (ANDREOTTI, 2010, p. 105).

2.2 A Era Vargas (1930-1945)

Desde o início da República, as demandas educacionais ocupam espaço privilegiado no plano político, econômico e social brasileiro. Com a mudança do modo de produção agrarioexportador para o de produção industrial, esta se torna ainda mais essencial para a modernização e desenvolvimento dos mercados de trabalho e consumo que se esperam do Brasil, sob a ótica capitalista. A educação passa também a ser vista como possibilidade de mobilidade social (IANNI, 1992).

Conjungado ao cenário econômico, em 1932, além da malograda Revolução Constitucionalista, na qual São Paulo sai perdedor, registramos no campo educacional

O “Manifesto dos pioneiros da educação nova”, divulgado em 1932, irá formular um plano conjunto para a reconstrução educacional do país segundo a visão dos novos profissionais da educação que, embora oriundos de outras profissões, como o jornalismo, o direito e a medicina, postularão que, “os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças”⁵⁸.

As ideias abordadas pelos renovadores vão nortear as reformas educacionais, no plano nacional e estadual, nos anos que se seguem.

⁵⁸ Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1984, 409) apud SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia (p. 27). In: FERREIRA, N. S. C. (Org). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 3. ed. – São Paulo: Cortez, 2002. p. 13-38.

Para abordarmos os anos após Revolução de 1930 no estado de São Paulo e nossas próximas fontes, se faz necessário destacar também a criação da Universidade de São Paulo, em 1934, e da própria Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que abarcou a educação a partir de 1938.

De acordo com Saviani (2008b)

O papel atribuído à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras pelos fundadores da USP ligava-se ao objetivo fundamental de criação dessa universidade que era a formação de uma elite dirigente respaldada nos conhecimentos científicos. Com efeito, para Fernando de Azevedo, um dos membros da comissão que elaborou o projeto de criação da USP, as elites são “as verdadeiras forças criadoras da civilização” (idem, p. 262). Tratava-se, no caso da preocupação das elites paulistas de recuperar a hegemonia perdida com a revolução de 1930 e consumada com a derrota da Revolução Constitucionalista de 1932, como deixa claro Júlio de Mesquita Filho, outro membro da comissão: “Vencidos pelas armas, sabíamos perfeitamente que só pela ciência e pela perseverança no esforço voltaríamos a exercer a hegemonia que durante longas décadas desfrutávamos no seio da Federação” (Mesquita Filho apud FÁVERO, 2000, p. 57-58).⁵⁹

Apesar da intencionalidade, esse modelo não veio a se implantar, prevalecendo o modelo profissionalizante de formação de professores para o secundário, legitimado com a criação da Universidade do Brasil:

tendo sido concebida como modelo padrão a ser seguido por todas as instituições de ensino superior, de fato, determinou a forma de organização durante todo o período que vai de 1940 a 1968, quando é aprovada a Lei 5540/68, conhecida como a lei da reforma universitária. E essa tarefa foi facilitada pelo quadro político, uma vez que estava em vigência o regime centralizado do Estado Novo (SAVIANI, 2008b, p. 37).

A influência da USP na formação de educadores e das equipes de dirigentes, é notada na trajetória histórica da educação paulista.

⁵⁹ Citação transcrita da obra de Dermeval Saviani, intitulada *A pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

Ainda, durante o Governo Provisório de Vargas (1930-1934), encontramos os trabalhos da Assembleia Constituinte, que se concretizaram com a Constituição de 1934: liberal, moderna, fortalecedora do Estado, com a criação das bases da legislação trabalhista, gratuidade e obrigatoriedade do ensino elementar, primeira eleição presidencial por voto da Assembleia. Essa situação desagradou a Vargas, que, mesmo com sua eleição (1934-1937 – Governo Constitucional)⁶⁰, vê seus poderes restringidos.

Em 1937, sob justificativa do golpe tentado pela Aliança Nacional Libertadora (ANL), integrada pelos comunistas, Vargas declara estado de sítio e inicia um período de ditadura, denominado Estado Novo, com amplos poderes (1937-1945).

Mesmo com a centralização no governo Vargas e reformas nacionais em nível secundário, promovidas por Francisco Campos, na década de 1930, e Gustavo Capanema, nos anos de 1940, o ensino primário continuou sob responsabilidade dos estados devido à legislação anterior do tempo do Império e ao caráter descentralizador do início da República.

Quanto ao curso primário, em São Paulo, estado que protagonizou iniciativas educacionais e foi referência para os demais, foram introduzidas algumas mudanças nesse grau de ensino sob a influência dos escolanovistas. Além do grupo escolar, havia outras modalidades de ensino primário, como as escolas isoladas, que predominavam nas regiões rurais e foram locais de início de carreira de boa parte dos professores primários.

Constata-se que o período em questão, mesmo com a ampliação do número de matrículas, não atendeu o crescente aumento populacional, de modo que uma parcela significativa da população continuava excluída do acesso à escola (ANDREOTTI, 2010, p. 109).

Nesse contexto de maior direcionamento e centralização do governo federal analisamos o *Anuario do ensino do estado de São Paulo de 1936-1937*. Esse documento foi organizado pelo

⁶⁰ No período de 1934 a 1937 observamos a articulação de dois movimentos políticos. De um lado, a Ação Integralista Brasileira (AIB), contrária aos comunistas, defensora de um governo centralizado, de um Estado interventor na economia e do fim de liberdades democráticas. E de outro, a Aliança Nacional Libertadora (ANL), que lutava contra o imperialismo, sendo favorável à reforma agrária e à revolução por meio da luta de classes.

Prof. A. Almeida Junior⁶¹, Diretor de Ensino, e encaminhado ao Senhor Secretário da Educação e da Saúde Pública, Dr. Cantidio de Moura Campos⁶².

No ofício de encaminhamento do relatório, datado de agosto de 1937, já encontramos menção à função social prevista para a escola:

Compreender-se-á ainda a constante preocupação da escola no sentido de integrar na comunhão nacional todos quantos o aparelho possa alcançar, à vista destas expressões da mesma fonte⁶³:

“... se essa função social e nacional é, em todos os paizes, uma das principais finalidades do ensino commum, ella cresce de importância quando se trata de um paiz novo, em formação, em que as diferenças de niveis econômicos e culturaes, as distancias sociaes e geographicas e as correntes immigratorias tendem a diffcultar o processo de unificação nacional.”

Dahi a intensa actividade exercida em 1936, pela administração, no sentido de incrementar as actividades nacionalizadoras da escola e combater as forças que actuam em direcção contraria.⁶⁴

Essa visão retratada na educação de São Paulo coaduna-se ao ideário do início da República, que, segundo Andreotti,

⁶¹ Nascido em Joanópolis em 8/6/1892, formou-se professor normalista em 1909, na Escola Normal da Praça da República. Em 1910 lecionou na Escola Modelo Isolada de São Paulo. Graduou-se em 1921 pela Faculdade de Medicina e Cirurgia de São Paulo. Almeida Junior foi ainda um dos fundadores da USP e signatário do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”. Dentre outros cargos públicos, foi Diretor de Ensino da Secretaria do Estado de Educação de São Paulo (1936 -1938); Secretário da Educação e Saúde Pública do Estado de São Paulo (1945-1946); membro do Conselho Nacional de Educação e do Conselho Federal de Educação (1962). Foi presidente da União Democrática Nacional (UDN) de 1951 a 1954; livre docente de medicina-legal da Faculdade de Direito de São Paulo do Largo São Francisco; professor catedrático em 1941 e patrono da cadeira nº 35 da Academia de Medicina de São Paulo. Biografia disponível em: <www.academiamedicinasaopaulo.org.br>. Acesso em 27/12/2013.

⁶² Nascido em Botucatu/SP (1889-1972), graduou-se pela Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1912. Professor emérito da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, devido a sua ligação com a USP foi nomeado pelo governo de São Paulo para instalar a Faculdade de Medicina de Campinas em 1958, sem os recursos necessários nessa época. Em 13/1/1963 assumiu o cargo de Reitor da Unicamp. Dentre outros cargos, foi Secretário da Educação de São Paulo (1935-1937). Biografia disponível em: <www.academiamedicinasaopaulo.org.br>. Acesso em 27/12/2013.

⁶³ Ponto exposto pelo “Programma educacional do Governo de São Paulo” em 1936 citado no *Anuario do ensino do estado de São Paulo de 1936-1937*.

⁶⁴ Apud *Anuario do ensino do estado de São Paulo de 1936-1937*.

Nesse cenário o desenvolvimento das forças produtivas, a educação escolar foi considerada não apenas como propulsora do progresso e instrumento de reconstrução nacional, em conformidade com as aspirações republicanas, mas também como meio eficaz de promoção e ascensão social (ANDREOTTI, 2010, p. 106).

Observamos no *Anuario do ensino do estado de São Paulo* de 1936-1937 algumas reflexões acerca da inspeção que retratam nossos questionamentos anteriores com relação às políticas de valorização desses profissionais de acordo com a sua importância, proclamada, na reforma Sampaio Dória.

Nesse documento, destacamos o item relativo à avaliação de trabalho das *Inspectorias Districtaes*, no qual alguns problemas são apontados, e o item relativo ao trabalho realizado nas escolas particulares.

Cabe esclarecer que, diferentemente, dos outros anuários que eram elaborados principalmente a partir das informações dos inspetores, neste último, o documento passa a ter como subsídio base os relatórios dos *Delegados Regionaes do Ensino* para a avaliação da administração regional e dos chefes de serviços para setores da *Directoria de Ensino*. A maioria das citações utilizadas como justificativas se reportaram aos delegados e chefes, não mais a inspetores.

Logo no início do Relatório, dentre as medidas realizadas em 1936, temos a indicação no tópico das *Delegacias Regionaes*, do item 3: “Centralização da residencia dos inspetores, nas Delegacias em que, a juízo dos respectivos delegados, essa providencia pareceu conveniente” (*Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1936-1937, p. 12).

Essa medida justificava-se, segundo os delegados, pela proximidade da sede, para o pronto atendimento das solicitações que se fizessem necessárias.

Para o Delegado de Jaboticabal:

Penso, salvo melhor juízo, que os inspetores escolares prestariam serviço mais eficiente se residissem todos nas sedes das Delegacias, onde, em contacto directo com os Delegados do Ensino, atenderiam com mais presteza os trabalhos que

lhes fossem atribuídos cumprindo-se ainda neste caso, dispositivos regulamentares quanto á permanência dos mesmos em determinados districtos.⁶⁵

Como já visto, o Decreto nº 3.356, de 31 de maio de 1921, previa, em seu artigo 46, que os inspetores deveriam residir dentro de seus distritos de trabalho, de acordo com designação do diretor geral. Mas nem sempre esses distritos coincidiam com a sede das delegacias. Assim, atendendo solicitações da diretoria do ensino ao secretário da educação, a sede de trabalhos dos inspetores de Pirassununga, Ribeirão Preto, Rio Claro e Santos foi centralizada nas respectivas sedes.

Essa visão continuou ao longo dos tempos; prevista no Estatuto do Funcionário Público de SP (1968), ainda em vigor.

Entendemos tratar-se de uma estratégia de maior controle dos profissionais da inspeção. Nos diferentes momentos de crise e acomodação do modo de produção capitalista, conseqüentemente, de reorganização das relações de trabalho e da administração pública, buscase um maior controle, do corpo e da mente dos trabalhadores, com vistas a uma maior racionalização e produtividade para a conservação da ordem social. Manter os agentes de inspeção mais próximos das sedes administrativas favorece a observação e controle por parte dos chefes.

Nos nossos destaques, com relação ao item *Administração regional, districtal e local do Ensino*⁶⁶, os problemas com o número de inspetores é destacado no relatório, no item citado. Como mencionado, as delegacias são divididas em distritos escolares, integradas por vários municípios. Cada inspetor representa um distrito nessa organização. De acordo com dados estatísticos apresentados em quadros sobre o trabalho dos inspetores, algumas inferências são realizadas, diante da sempre consideração de insuficiente número de inspetores junto às 21 delegacias do estado.

⁶⁵ Apud *Anuario do ensino do estado de São Paulo de 1936-1937*.

⁶⁶ Esse tópico integra a Segunda Parte do *Anuario do ensino do estado de São Paulo (1936-1937)*, iniciando na página 45 do documento. A Primeira Parte diz respeito à Diretoria de Ensino, com descrição nominal de pessoal e atividades desenvolvidas por esta no Gabinete, Serviços Técnicos, entre outros.

Conforme quadros⁶⁷, o *Director de Ensino* faz análises comparativas a respeito da “quantidade” de serviço dos inspetores de diferentes regiões com base no número de escolas isoladas, grupos escolares e classes.

Os inspetores evidentemente menos sobrecarregados são os da região da Capital: 17,9 escolas isoladas para cada um, e o restante da tarefa concentrada em 5,3 grupos escolares, sem contar que no município da Capital a Delegacia está exonerada das escolas particulares, confiadas a inspetores privativos, e das escolas municipais, que não existem.

Todas as Delegacias, – parece-nos, – em que há mais de 50 escolas isoladas por inspetor (Baurú, Casa Branca, Jaboticabal, Lins, Pirassununga, Presidente Prudente, S. Cruz do Rio Pardo, S. Carlos, Sorocaba, Taubaté), merecem aumento do seu número de inspetores.⁶⁸

Com base em dados estatísticos, o diretor do ensino apresenta a média de visitas (duas ao ano) durante 1936, esclarecendo que raríssimas foram as escolas isoladas não visitadas. Afirma que, apesar de ainda ser uma média baixa, é superior aos resultados de 1920 (1,49 escola visitada ao ano), referidos por Sampaio Dória em seu documento “Questões do Ensino” (*Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1936-1937, p. 107). Ao longo do *Anuario do ensino do estado de São Paulo 1936-1937*, o ano de 1920, com a Reforma Sampaio Dória, é apresentado como contraponto de referência de resultados.

Interessante notar que, na análise da “eficiência” do trabalho dos inspetores, a média das escolas não foi considerada somente em termos quantitativos. O aspecto qualitativo foi abordado num contexto de complexidade: escolas isoladas, distância da escola, grupos escolares; número de classes.

As condições de trabalho da inspeção, nesse momento histórico, relacionam-se, dentre outros, ao processo de democratização do ensino. Todavia, o número de escolas aumenta

⁶⁷ Número de estabelecimentos e de unidades escolares entregue a cada *inspetor* (p. 74); *inspeção* às escolas isoladas, durante o ano de 1936 (p. 76); escolas isoladas e o número de visitas que receberam durante o *anno* de 1936 (p. 77). Em *Anuário do ensino do estado de São Paulo* (1936-1937).

⁶⁸ *Anuario do ensino do estado de São Paulo*, 1936-1937, p. 75.

significamente nas décadas de 1920 e 1930; o crescimento do número de inspetores não acompanhou o mesmo ritmo.

Chama nossa atenção o fato de que, mesmo com o aumento de escolas atendidas, a média de visitas da inspeção aumenta de 1920 para 1936. Neste ponto, nos questionamos, seria possível esse aumento de “produtividade” com a mesma qualidade de atendimento?

Apesar dos dados no *Relatório* mostrarem a realidade supracitada, acreditamos que o aumento de escolas acarretou maior grau de dificuldade na execução das ações de acompanhamento, avaliação e proposição de políticas. Na medida em que aumentou o número de escolas fiscalizadas por inspetor, conseqüentemente, diminuiu o tempo destinado a cada uma delas. Esta é uma questão prática. A possibilidade de ações de continuidade, em espaços menores de tempo, torna-se reduzida.

Corroboram essa premissa, por analogia, as considerações sobre o tamanho das delegacias de ensino, como verificamos a seguir:

Nas Delegacias médias e pequenas, o Delegado pôde acompanhar minudentemente, – e geralmente acompanha – o trabalho administrativo e pedagógico de cada inspetor escolar; conhece as aptidões, o grau de dedicação e eficiência de cada director; sabe o valor e aprecia o rendimento annual dos professores, cujo numero não vai muito além de 300 ou 400. Póde ainda, - como está na essência mesma das funções da Delegacia, - acudir promptamente a cada caso de vulto ocorrido nos estabelecimentos de sua jurisdição. Consegue attender sem atropelo, a tempo e a hora, aos reclamos do público, dos funcionarios e da administração central. E sobram-lhe ainda opportunidades para iniciativas, experiências pedagogicas, cursos, estudos, acção social ...

A Delegacia da Capital, com as suas unidades escolares em numero sêxtuplo da média das outras, não pode desincumbir-se satisfactoriamente, como desejaria o zeloso titular do cargo, nem das suas attribuições burocráticas, nem das orientação escolar (*Anuario do ensino do estado de São Paulo, 1936-1937*, p. 57).

Esse contexto representa uma situação de retrocesso para a inspeção, pois a sua qualificação profissional, que pressupõe tempo para formação de outros profissionais, a qualidade na execução das ações, bem como acompanhamento constante das escolas, fica

comprometida em função do aumento significativo do número de escolas a serem acompanhadas, sem o acompanhamento proporcional do número de inspetores.

Na continuidade aos destaques dos problemas da inspeção, agora com relação ao ensino particular, verificamos, na primeira parte do *Relatório*, o item chefia do serviço de ensino particular, no qual, logo no início, se nota a diferenciação de inspetores para a realização desse trabalho na capital, ou seja, na capital são *inspetores auxiliares* que desempenham as funções de fiscalização das escolas particulares.

Em sua manifestação, afirma o Director do Ensino

Quanto ao trabalho de inspeção, que o façam, também na Capital (como já o fazem no interior), os inspetores comuns do ensino primário, subordinados às Delegacias Regionaes. Porque, na verdade, como dizíamos, “não ha problemas da escola particular, technicos ou administrativos, que exijam do inspector qualquer especialização”⁶⁹. E a prevalecer o argumento segundo o qual “as escolas particulares são muitas”, deveríamos criar também um corpo especial de inspetores para as escolas isoladas, que são muitíssimas ... Demais, a razão poderosa da economia, segundo pudemos demonstrar, se evidencia com clareza meridiana.

Comtudo, ainda que defeitosas, as instituições sempre produzem, quando os homens que lhes ocupam os cargos querem trabalhar. É o que se deprehe de dos trechos do relatório do Chefe de Serviço, abaixo transcriptos e nos quaes se demonstra a proveitosa actuação da Chefia, em 1936 (*Anuario do Ensino do Estado de São Paulo, 1936-1937*, p. 7).

No subitem que trata dos *trabalhos realizados pelos inspetores do serviço durante o anno de 1936* (p. 9-10), temos a indicação de 6 inspetores para uma média de 78 escolas particulares para cada um. Também, em média, coube a cada inspetor visitar 38 escolas mensalmente e 49 classes. Foram ministradas 256 aulas-modelo pelos inspetores, dentre outros serviços realizados (serviços na sede, sindicâncias, etc.).

Como pudemos perceber a carga de trabalho desses inspetores também é sobrecarregada, porém ainda menor que os das escolas públicas. E a separação entre fiscalização das escolas públicas e escolas particulares não se justificaria, pois a essência do trabalho de fiscalização, da

⁶⁹ O embate entre público e privado na educação encontra aporte em Dermeval Saviani (2011).

aplicação das normas legais e a avaliação de resultados apresentados são de carácter geral, aplicáveis a ambas as redes. Outro aspecto que poderia ser considerado é o da fragmentação da inspeção. Quanto maior a divisão do trabalho em diferentes áreas e aspectos, maior a fragilidade a que se submetem esses profissionais por perderem gradativamente a visão de totalidade de seu fazer.

O Decreto nº 6.947, de 6 de fevereiro de 1935, regulamenta a matéria em seus artigos 47 e 48. O texto legal coloca como requisito para nomeação dos inspetores: diretores de grupos escolares com, pelo menos, seis anos de efetivo exercício no cargo.

Esse modelo de nomeação é criticado no documento, pois pauta-se somente no tempo de serviço, não sendo verificada a “capacidade, o treino profissional”. Por vezes, antigos diretores de grupos escolares “que envelheceram no marasmo da inactividade” procuram a inspeção somente como promoção à beira da aposentadoria.

O quadro de inspetores, em cujas fileiras têm actuado as mais eminentes figuras do nosso magisterio primário, se avoluma de anno para anno. Precisamos manter sempre elevado o seu nivel de cultura; precisamos escolher os respectivos elementos com o “censo alto” dos concursos de titulos e de provas. Seja, como até aqui, um dos criterios de eleição o tempo de serviço. Mas não seja o unico. Podemos reduzil-o mesmo a tres ou quatro annos de direcção de grupo escolar, e abrir, assim, possibilidades de promoção a umapleiade de jovens directores de escolas animados pelo calor do entusiasmo, cheios de curiosidade intellectual e capazes de infundir periodicamente sangue novo e vivificador na machina da inspecção” (*Anuario do ensino do estado de São Paulo, 1936-1937*, p. 80).

A preocupação com o perfil e formação dos inspetores aparece retratada em vários momentos na história da inspeção, entretanto, apresentar sólida formação humanística e a experiência no magistério reitera-se como condição *sine qua non* para o exercício da função.

É, ainda, recorrente na história da inspeção: buscar isentá-la da “indicação política”, sem, entretanto, afastar-se das indicações do próprio governo, que busca manter o alinhamento ideológico, com ares de neutralidade.

Diante das considerações, destacam-se as palavras do Prof. Onofre de Arruda Penteadó a respeito do inspetor:

Judeu errante, sempre apressado, sempre afflicto, para chegar a tempo e a hora, não tem tempo para lêr, para estudar, para meditar, para orientar. O seu serviço burocrático é tão grande, a sua zona é tão vasta, como vasto é o número de mappas, roteiros guias, folhas, uniformes, que tem de organizar. A isso tudo, junte-se o tempo gasto nas viagens, e mais o dormir fora e comer fora de hora. E nessa azafama, forçosamente, descursa-se e não se põe ao par, e nem o póde fazer, por falta de tempo, das theorias novas, que diariamente surgem em materia de ensino. Burocratiza-se de corpo e alma. Annula-se.⁷⁰

Com a expansão do sistema de ensino, a inspeção passa a sofrer com os dilemas da produtividade, da eficiência, burocratizante, sem, entretanto, ter garantidos momentos de formação, de composição de um setor de trabalho viável para a execução das atividades programadas legalmente, subsídios financeiros antecipados para o deslocamento de visitas, sem políticas de carreira que propiciem evoluções funcionais em consonância com o ensino e não simplesmente com a vida particular de cada agente do sistema, enfim, puro descaso.

De forma breve, buscamos recuperar no *Anuario do ensino de 1936* alguns dos problemas e dilemas sofridos pela inspeção, e que apresentam características de permanência quando analisados comparativamente às características da supervisão de ensino, investigados no mestrado (FERINI, 2008).

2.3 O Estado Novo (1937-1945)

Considerando que no Arquivo Público do Estado de São Paulo encontramos disponibilizados os *Anuarios do Ensino* no período de 1907 a 1936, com algumas interrupções de publicações, e que a base de sistematização desses documentos eram relatórios elaborados por inspetores, chefes de serviços, delegados de ensino, entre outros; considerando, ainda, que buscamos compor nossa análise das características da inspeção, pelo menos, com um documento que retratasse cada década, e que o último anuário disponibilizado reporta-se a 1936, buscamos o

⁷⁰ Citação retirada do *Anuário do ensino do estado de São Paulo – 1936-1937*.

*Relatório do delegado de ensino da capital (1944)*⁷¹, por sua representatividade na organização e estruturação da educação paulista.

O documento a seguir analisado encontra-se disponibilizado no Arquivo Público do Estado de São Paulo e pertence a um conjunto documental com

relatórios produzidos pelas Delegacias Regionais de Ensino do Estado de São Paulo, que eram responsáveis pelos assuntos escolares dos municípios sob sua responsabilidade. Nesses relatórios, o assunto tratado se refere às atividades de caráter administrativo e estrutural das escolas particulares, estaduais e municipais do estado de São Paulo. São informações sobre o quadro de funcionários e suas respectivas funções; quantidade de classes e matrículas ofertadas nas *Unidades de Estabelecimento da Região* (escolas particulares, escolas isoladas rurais, isoladas urbanas, grupos escolares, escolas municipais e escolas reunidas); gráficos demonstrativos do desempenho dos alunos por município; fotografias das atividades escolares; condições físicas dos prédios, entre outras, que compõem, assim, o material (g.a.)⁷².

O *Relatório* analisado pertence à 1ª Delegacia Regional do Ensino da Capital, datado de 12 de fevereiro de 1944, sendo dirigido ao Prof. Sud Mennucci, diretor geral do Departamento de Educação, da Secretaria dos Negócios da Educação e Saúde Pública, e refere-se às atividades desenvolvidas em 1943. A assinatura ilegível do delegado ao final do ofício de encaminhamento, que consta no começo do relatório, não nos permitiu identificá-lo.

Logo de início gostaríamos de enfatizar que, diferentemente dos anuários que sempre citavam a situação da inspeção, da sua importância nas reformas do ensino e nos resultados alcançados, o relatório do Delegado Regional não faz destaques ao trabalho dos inspetores no corpo do texto. Somente os situa nas atividades realizadas e apresentada os dados estatísticos de desempenho.

Neste caso, a 1ª Delegacia Regional do Ensino da Capital, com 22 inspetores apresenta:

⁷¹ Disponível no Arquivo Público do Estado de São Paulo: <www.arquivoestado.sp.gov.br> .

⁷² Texto extraído da página digital de apresentação da Instrução Pública no site do Arquivo do Estado. Disponível em: <www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/instrucao.php>. Acesso em 20/11/2012.

Quadro 1. Visitas dos Inspectores aos Estabelecimentos da 1ª DRE

TIPO	Nº ESTABELECIMENTOS	Nº VISITAS
Grupo Escolar	2.023	1.115
Escolas Urbanas	1.155	685
Escolas Rurais	843	470
Escolas Municipais	383	207
Escolas Particulares	256	70
<hr/>		
Aulas Modelo	1.050	
Vistorias:	30	
Sindicâncias e Processos:	23	

Obs. Quadro elaborado a partir de dados constantes do *Relatório da 1ª delegacia regional da capital* (p. 27).

No ofício de encaminhamento, encontramos uma breve menção à inspeção, sem, entretanto, colocá-la numa situação de destaque como acontecia nos anuários dos anos antecedentes. Nesse relatório, a ênfase recai no trabalho dos professores, como podemos constatar:

Como se vê, Senhor Diretor Geral, o rendimento escolar, nesta Delegacia, foi daqueles que dizem expressivamente do trabalho, competência, entusiasmo e patriotismo de um professorado ciente e consciente da missão que lhe foi confiada.

Para alcançarmos resultados tão auspiciosos, realizaram-se na região da Capital, no período escolar de 1943, 1.115 visitas escolares; foram inspecionadas 9.230 classes, 685 escolas urbanas, 490 escolas rurais, 209 municipais e 172 particulares.

Além de 1.050 aulas-modelo, as autoridades escolares da região realizaram: o delegado, 24 palestras pedagógicas para inspetores, 30 para diretores de grupos, 62 para professores; - os inspetores, 260 para diretores de grupo, 200 para professores; - os diretores, 1970 para adjuntos, num total de 2.546 reuniões realizadas na região.

A ênfase na realização do acompanhamento e fiscalização; na sistematização de dados, parece-nos deslocar-se do inspetor para o delegado. O relatório repleto de quadros que retratam os trabalhos realizados continua a indicar um grande número de escolas a serem visitadas por poucos inspetores.

Mas esta situação não chega a ser mencionada como problema. Começa a se perceber uma tendência por ações mais mecânicas, com ênfase em resultados, desprovidas de análises críticas das políticas implementadas, diferentemente dos relatórios que eram apresentados pelos inspetores em épocas anteriores.

De acordo com Delegado Regional,

Para essas reuniões pedagógicas o Serviço Técnico do Departamento de Educação, mensalmente, em círculos, determinou, com um mês de antecedência, os temas desdobrados em itens, que foram objeto de estudo, discussão e conclusões por parte dos adjuntos. Esse processo, nos parece, evita dispersão dos assuntos, impede as digressões verbalísticas ou acadêmicas, orientando-se os trabalhos num sentido mais prático e proveitoso.⁷³

A relação entre teoria e prática, essencial para processos críticos de análise dos sistemas de ensino, parece sofrer um influxo com a valorização da técnica, no fazer cotidiano, com a perda da visão de conjunto e das discussões sobre o todo. Aqui, registramos um momento de retrocesso para a inspeção escolar.

Há que se destacar ainda, neste processo de transformação da inspeção sob novas tendências de atuação junto ao sistema de ensino e junto à SEE que se reestruturava administrativamente, a participação do CRPE/SP⁷⁴. Em pesquisa realizada por este Centro, entre 1958 e 1959,

⁷³ Palavras do Delegado Regional de Ensino da 1ª DRE da Capital em Relatório de 1943 encaminhado ao Diretor Geral da Educação.

⁷⁴ O CRPE/SP foi criado em 1956, sob iniciativa de Anísio Teixeira (à frente do INEP) junto ao MEC. Foi extinto em 1974. Era administrado pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras, por meio de convênio celebrado com a USP. O CRPE fazia parte do projeto de criação do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE) e de outros Centros Regionais de Pesquisa Educacional – Belo Horizonte, Porto Alegre, Salvador e Recife. Desde 1952, quando assumiu a direção do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), Anísio Teixeira defendia a ideia de que

Analisando as funções exercidas pelos inspetores Escolares ao longo da história, Joanna Mader Elazari Klein aponta a tendência de se acentuar sua função de orientador pedagógico. A autora afirma que deixando as funções exclusivamente burocráticas e colocando em prática suas potencialidades de agente orientador e introdutor de novas ideias os Inspectores poderiam colaborar para a realização de um programa de reconstrução do ensino primário (Apud FERREIRA, 2001, p. 27).

Era essa a visão que nortearia os cursos de formação dos inspetores⁷⁵. Conforme Ferreira (2001), em 1958, o INEP, com patrocínio do Departamento de Educação da SEE/SP, mais colaboração da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério (DAM) do CRPE/SP, realizou curso específico para os inspetores, com

a finalidade de apresentar “os conceitos atualizados de supervisão, de forma que se pudesse evoluir do conceito tradicional de supervisão como inspeção para o de supervisão como uma forma democrática de trabalho na sala de aula, com o professor.”⁷⁶

Essa ideia vai nortear todo o processo de formação dos inspetores e demais agentes da administração educacional envolvidos no plano de criação do sistema de supervisão, na reforma administrativa da SEE/SP. Esse projeto vai se estender ao longo das décadas de 1960 e 1970, sendo que, em 1974, temos instituída a supervisão escolar, transformada em supervisão de ensino em 1978.

esse órgão do governo federal deveria fornecer ao Ministério de Educação e Cultura base de estudos e pesquisas necessários à chamada “reconstrução educacional brasileira”. Dados disponíveis em :

<<http://www.anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S22.529.pdf>>. Acesso em 29/11/2013.

⁷⁵ “Os Cursos de Especialistas em Educação foram realizados, a partir de 1958, durante nove anos. Eles podem ser considerados, por sua estrutura de funcionamento, seus objetivos e a frequência com que se realizaram, como sendo cursos de maior prestígio promovidos pelo CRPE/SP”. Os Cursos de Especialistas em Educação para a América Latina (CEEAL) eram considerados pela UNESCO o Projeto Maior nº 1. Nos cursos que eram coordenados pelo Diretor da Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério do CRPE/SP (Joel Martins), a UNESCO colocaria dois professores estrangeiros. Outros dois seriam contratados junto a FFCL da USP. O curso *Supervisão e administração* escolar, no I CEEAL, tinha à frente o Prof. Jack Robinson da UNESCO. Nessa época, o Diretor do CRPE/SP era Fernando de Azevedo (FERREIRA, 2001).

⁷⁶ Divisão de Aperfeiçoamento do Magistério. Cursos de inspetores. *Relatório de atividades do CRPE/SP – 1958*, Arquivo Histórico do INEP, p. 27 apud Ferreira (2001).

2.4 Algumas considerações

A inspeção escolar ao longo do Império e, praticamente, até o início dos anos trinta, apesar das várias reformas de que fora objeto, manteve suas características institucionais inalteradas na essência, quais sejam: contemplavam tanto a dimensão pedagógica quanto a administrativa em sua atuação; atribuições voltadas para articulação entre o professor, a escola, pais e os órgãos centrais, proporcionando uma visão ampla e de conjunto; atuação tanto em escolas estaduais quanto em particulares, caracterizando a dimensão de sistema uma certa autonomia no processo orientativo aos professores no tocante às práticas metodológicas e currículos desenvolvidos; e, para a garantia dessas características, o conhecimento e experiência no magistério eram condições a serem garantidas para a contratação dos inspetores, proporcionando uma visão de carreira no sistema de ensino.

A partir da Reforma Sampaio Dória, na busca de universalização do ensino primário, articulada às iniciativas de organização da máquina burocrática estatal que se complexifica na medida em que se amplia o número de escolas, aumentam as matrículas de alunos, com a tentativa sempre voltada de estruturação de um sistema de ensino, a inspeção vê seu campo de atuação restringido.

Contraditoriamente, ao passo que a Reforma Sampaio Dória voltava-se à ampliação do sistema, e as ideias dos renovadores da educação permeavam os métodos de ensino, os inspetores começaram a distanciar-se das atribuições pedagógicas em favor de um novo conjunto de práticas administrativas, voltadas para a elaboração de relatórios estatísticos e de acompanhamento da estrutura burocrática do sistema, que alimentavam os Relatórios, nesse momento histórico, de outros interlocutores, os delegados regionais. Com essa nova hierarquização, a atuação direta dos inspetores começa a ficar disseminada em relatórios dos delegados, em tabelas e mapas estatísticos, perdendo a consistência crítica avaliativa e propositiva, que até então permeava os relatórios presentes nos Anuários do Ensino Paulista.

Essa situação, por sua vez, sob a ótica do Estado Novo, encontra sua lógica uma vez que as políticas deveriam ser pensadas por uma elite dirigente centralizadora. Aos demais agentes da

estrutura burocrática caberia a reprodução e levantamento de informações aos dirigentes centrais, garantindo a manutenção da ordem estabelecida.

As possibilidades de ações transformadoras são neutralizadas com o fortalecimento de práticas fiscalizatórias e controladoras, e mais, com a restrição dos espaços de reflexão e estudos. O próprio número insuficiente de inspetores para atuação em todo o estado, diante da nova demanda educacional estabelecida, demonstra este esvaziamento, tornando o inspetor em “judeu errante (...) que burocratiza-se de corpo e alma. Anula-se”.

No próximo capítulo, com o contato direto com as fontes presentes na Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, sob um novo regime ditatorial, verificaremos os processos de manutenção e mudança que se articulam à inspeção e, na sequência, à própria supervisão de ensino.

CAPÍTULO III

SUPERVISÃO DE ENSINO:

A CONSTRUÇÃO DE UM CONSENSO TECNOCRATA (1965-1978)

As funções do supervisor são de ordem técnica, administrativa e social. É preocupação atual liberá-lo, o quanto possível de funções administrativas a fim de que disponha de maior tempo para dedicá-lo à orientação dos mestres no aspecto técnico e no de suas relações com o desenvolvimento da comunidade.

(MARQUEZ, s/d., p. 1)⁷⁷

A supervisão é instituída legalmente na Secretaria de Estado da Educação com a Lei Complementar 114/1974 – Primeiro Estatuto do Magistério Público Estadual Paulista. Por esse dispositivo, as ações de supervisão seriam desenvolvidas por agentes denominados Supervisores Pedagógicos, em substituição aos Inspectores Escolares. Somente em 1978, com a edição da LC nº 201/1978, encontramos a denominação que segue até nossos dias: Supervisão de Ensino e, respectivamente, Supervisor de Ensino para seus agentes.

⁷⁷ O texto de Marquez, *Necessidade de supervisão* (s/d), encontra-se como parte integrante do documento do CRPE, denominado *Apostila do curso de orientadores pedagógicos da Secretaria de Educação do Estado de SP*. Departamento de Educação. Chefia de Ensino Primário (1967).

Apesar do marco legal, da mudança da inspeção para a supervisão acontecer apenas em 1974, desde os anos finais da década de 1950 encontramos movimentos e textos de referência que buscavam forjar uma concepção “moderna” de supervisão junto aos inspetores e demais agentes da SEE/SP, inspirados em referencial americano dos acordos MEC-USAID.

Nessa nova visão, com ênfase no pedagógico e na disseminação de técnicas de planejamento, o Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE/SP)⁷⁸ assumiu papel relevante na formação de novos quadros administrativos e docentes da SEE/SP, bem como de uma nova ideologia voltada para os resultados, por meio da racionalidade técnica garantida pelo planejamento educacional.

Há que se retomar nossas dificuldades, apontadas na Introdução, para a localização de fontes. Outro fator que chamou nossa atenção ao longo da pesquisa refere-se à pouca produção encontrada, relativa à supervisão de ensino, ao considerarmos o grande número de atividades de que esta participou na SEE/SP.

Isso nos conduziu a algumas indagações: por que tão poucos documentos a respeito da supervisão de ensino e antiga inspeção escolar foram preservados? Como instituição educacional, essa preservação não deveria fazer parte da atuação de seus diferentes agentes? Quando se pretende “apagar” a história, o que, na realidade, se tenta ocultar? Se os supervisores de ensino paulista são considerados (pelo próprio sistema) como agentes reprodutores das ideologias de governo, por que não manter suas produções históricas?

De posse desses questionamentos e por considerar o período em que se inscrevem as fontes identificadas no CRE Mario Covas (Ilustração 2), entre os anos de 1965 e 1989, relevantes na construção de concepções a respeito da supervisão de ensino paulista, das produções teóricas e documentos que forjaram este trabalhador para o sistema educacional na década de 1970 do século XX, e que, contraditoriamente, esses agentes contemplaram uma dimensão de mudanças a favor de transformações na lógica imposta pelo sistema educacional na década de 1980 e, conseqüentemente, de seu aparelho estatal, é que optamos por trabalhar o conjunto de fontes em dois momentos históricos diferenciados.

⁷⁸ Vide nota no Capítulo II.

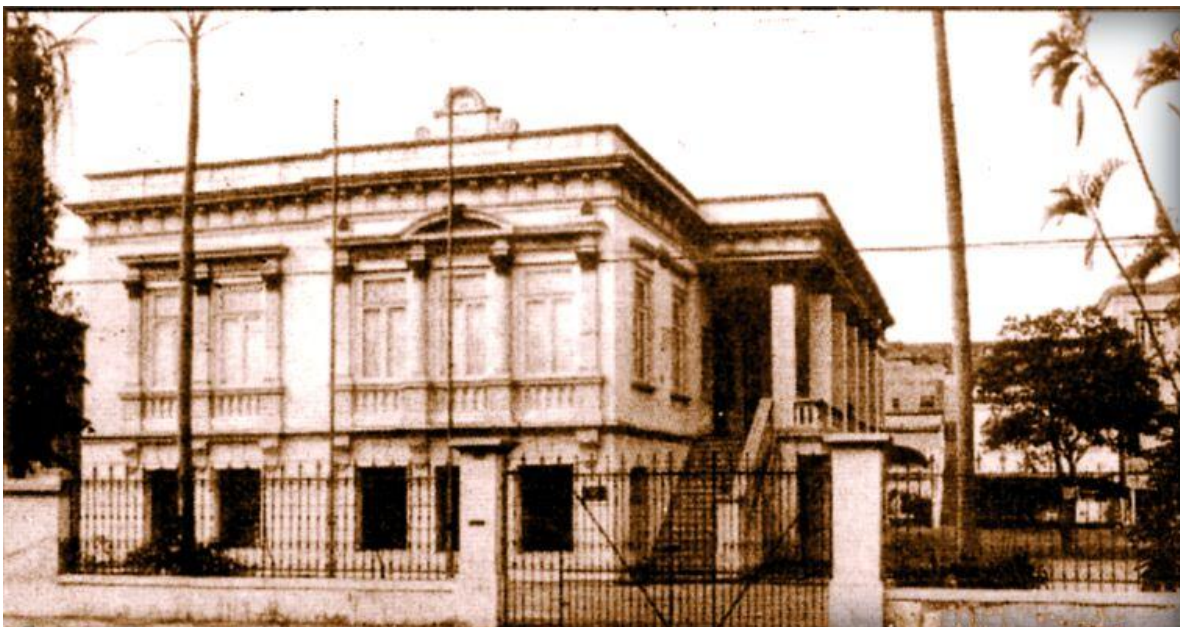


Ilustração 2. Foto de 1978 - Casa do CRE Mario Covas. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/txt_html/caf/cre/cre_a/cre01.htm . Acesso em 24/3/2014.

No primeiro, neste terceiro capítulo, analisaremos o conjunto de fontes primárias arquivadas no CRE Mario Covas entre o período de 1965 e o final dos anos de 1970. Esta opção justifica-se, primeiramente, por tratar-se do período de reestruturação da Secretaria de Educação no contexto político e econômico que se instaura a partir do Golpe de 1964, que exige novas demandas do campo educacional e de seus diferentes agentes. E, em segundo lugar, por tratar-se do período de transição do modelo de inspeção para o de supervisão, dentro do sistema de ensino paulista, estruturada sob as premissas tecnicistas. Algumas outras fontes secundárias relativas aos cursos oferecidos para administradores da SEE/SP, determinantes na consolidação da concepção educacional para os anos pesquisados, também serão abordadas.

No segundo momento, no quarto e último capítulo, abordaremos as fontes específicas da supervisão de ensino, já definida com esta nomenclatura e sob influência dos movimentos sociais a partir dos anos de 1980. Entendemos que nessa época o sistema de supervisão de ensino já estava estruturado sob as premissas tecnicistas e a profissionalidade de seus agentes, os supervisores de ensino, posta sob esta ótica administrativa.

Para nossa análise a seguir, tomamos como objetivos deste terceiro capítulo: a) identificar a concepção de supervisão defendida para o sistema de ensino paulista no período datado entre 1965 e o final da década de 1970, do século XX, e listar os autores e obras que sustentaram essa concepção; b) apontar se os documentos produzidos nesse período, apresentaram características de mudança e/ou de manutenção das características institucionais.

Para situarmos nossas reflexões, há que se retomar o momento histórico em que se encontrava o Brasil após a Era Vargas.

A década de 1950, no plano político, retratava no Brasil a bandeira do desenvolvimentismo e, economicamente, um período de abertura ao capital internacional. Para Romanelli,

O período que se seguiu, até a posse de Juscelino Kubitschek de Oliveira, foi marcado por golpes e contragolpes que bem evidenciaram a luta ideológica que se travava no Brasil, em torno do rumo de seu desenvolvimento econômico. A corrente nacionalista teve de lutar incrivelmente contra as tendências da ala política que preconizava maior compromisso com o capital internacional. Juscelino Kubitschek representava a continuidade do populismo e foi eleito

graças a coalizão dos dois partidos criados por Vargas, o Partido Social Democrático (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) contra o candidato da velha inimiga de Vargas e representante da ala chamada entreguista, a União Democrática Nacional (UDN). O seu governo assegurou, todavia, um clima de otimismo e foi até caracterizado por uma ideologia: a do desenvolvimentismo. Com Juscelino, acentua-se a implantação da indústria pesada no Brasil, mas ganha também novas formas e entrada de capital internacional, através da implantação de filiais de multinacionais. Enquanto, no setor político, se dá continuidade ao modelo getuliano populista, no setor econômico abrem-se amplamente as portas da economia nacional ao capital estrangeiro (ROMANELLI, 2012, p. 55).

Deve-se ressaltar, também, que no plano internacional temos a instalação do período conhecido como Guerra Fria, que tem início pós-segunda Guerra Mundial, com um reordenamento de forças, onde Estados Unidos da América (EUA) e União Soviética assumem lideranças ideológicas e econômicas contrárias, sendo o primeiro ligado ao bloco ocidental capitalista e o segundo ao socialismo, principalmente, no bloco da URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas).

A situação internacional impôs aos demais países um ordenamento político e econômico com um dos blocos de liderança. No caso brasileiro, este ordenamento vinculou-se aos EUA, sob apoio da classe empresarial e das Forças Armadas, que desejavam a inserção mais ativa do Brasil junto ao capital internacional.

Os embates entre o grupo populista e o nacionalista ligado a Vargas e os empresários defensores da industrialização sob a égide do capitalismo acabam por configurar um novo alinhamento político e econômico, que apresenta como um dos marcos históricos a Ditadura Civil e Militar instaurada com o Golpe de 1964.

Segundo Romanelli, os anos entre 1930 e 1964, caracterizavam-se por um equilíbrio mais ou menos estável entre política e economia, com a presença do Estado na implantação de uma infraestrutura e condições mínimas para a indústria básica.

É por esse motivo que o empresariado não só se apoiou no poder público, como também o apoio, inclusive apoiou ou tolerou o nacionalismo, como ideologia do governo em determinadas épocas. Então o modelo político tinha sua contrapartida no modelo econômico e o equilíbrio se manteve, embora, às vezes, de forma

precária, enquanto durou o apoio da classe empresarial e das Forças Armadas à política de compromissos de Vargas.[...] Os rumos do desenvolvimento precisavam então ser definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera do capital internacional. Foi esta última a opção feita e levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964 (ROMANELLI, p. 2012, p. 199).

No campo educacional

A influência da industrialização que se consolida no nacional-desenvolvimentismo nos mostra também a crescente ruptura entre a concepção e a execução que existe para os trabalhadores das escolas. Segundo Bruno (2008), a escola, como instituição social, insere-se no campo do controle da produção capitalista e, dessa forma, a administração escolar passa pela submissão a ele. De toda maneira, guardadas as devidas especificidades do trabalho e dos trabalhadores na escola, observamos que a tendência histórica é de aproximação destes com o processo produtivo capitalista, ou seja, com o trabalho alienado e com a falta de controle sobre os processos (GALLINDO; ANDREOTTI, 2010, p. 136).

O documento *Atividades da Secretaria na Gestão do Prof. Ataliba*⁷⁹, publicado em setembro de 1965, foi elaborado na gestão do Governador Adhemar Pereira de Barros⁸⁰ e do Secretário José Carlos de Ataliba Nogueira, e, oferece ao pesquisador um “quadro, ainda que incompleto, das realizações da pasta sob aquela administração, iniciada a 30 de março de 1964”.

Essa fonte foi elaborada sob o primeiro ano do Golpe Civil e Militar, pelo governo da SEE/SP, tempo em que “os brasileiros perderam o poder de participação e crítica, e a ditadura se impôs, violenta (ARANHA, 2006, p. 313).

A repressão e perseguição política, por meio da trulência do aparato militar, geraram, somente no primeiro ano, cerca de 50.000 mil presos políticos (BASBAUM, s/d, p. 142 apud RIBEIRO, 2003, p. 179). O AI-I já suspendia direitos políticos e cassava mandatos, sem

⁷⁹ A Fonte apresenta-se exatamente com este nome: *Atividades da secretaria na gestão do prof. Ataliba*, referindo-se a Ataliba Nogueira. Tombo B0018103.

⁸⁰ Vários governadores foram a favor do Golpe Militar, dentre eles Ademar de Barros, de São Paulo; Carlos Lacerda, da Guanabara; Magalhães Pinto, de Minas Gerais.

juízos ou defesas prévias. Com o AI-5 (1968), os mecanismos de repressão intensificaram-se ao ampliar os poderes do executivo, inclusive com a decretação do recesso legislativo. Os efeitos do período da Ditadura são investigados até hoje, com toda a dificuldade possível para se verificarem arquivos de época a fim de desvelar a cortina de terror, medo e mortes deixada como herança do período em nossa história.

Entretanto, essa não era a percepção da SEE/SP, que em publicação Avulsa n. 11, do *Relatório de Atividades do Prof. Ataliba Nogueira*, afirma, na carta de apresentação, por meio do seu Diretor da Divisão de Relações Públicas:

Calcada no relatório da Secretaria correspondente ao ano passado e completada com dados relativos a realizações posteriores, a nova edição do Boletim oferece a visão geral do trabalho desenvolvido pela pasta do ensino sob a direção do Prof. Ataliba Nogueira. Assumindo-a num grave momento da vida nacional, precisamente na véspera do **movimento democrático de Março de 1964**, o atual secretário nela se investiu com o “compromisso de orientar esta pasta, preservando as tradições de alto padrão cultural e moral do ensino paulista – e apesar dos percalços decorrentes da situação anormal de crise política, podemos afirmar que os nossos trabalhos se desenrolaram em clima de perfeita normalidade e com saldo positivo de atividades” (g.n.).⁸¹

Para o governo paulista, representado pelo Diretor de Relações Públicas, o momento histórico vivido não se tratava de um Golpe Militar (de 1964), mas sim de um “movimento democrático para o restabelecimento da paz”. Essa visão da SEE/SP será retratada em sua gestão, onde documentos serão produzidos ideologicamente para reafirmar a tese “democrática” para o golpe.

Assim, gestão e currículo foram estruturados para o desenvolvimento cívico e moral dos alunos e agentes educacionais.

Essa visão começa a transparecer nos documentos pesquisados neste terceiro capítulo. Diferentemente, dos anuários verificados anteriormente, o documento de *Atividades do Prof. Ataliba* restringe-se à descrição dos feitos principais desenvolvidos pela pasta de acordo com o PLADI (Plano de Desenvolvimento Integrado) 1964-1966, sem análises críticas sobre as

⁸¹ Texto retirado da carta de apresentação do Sr. Paulo A. Lencastre, Diretor da DRP (Divisão de Relações Públicas) na p. 5 do documento: *Atividades da Secretaria na gestão do prof. Ataliba*. Tombo nº B0018103.

políticas implementadas, como era comum nos Anuários. A inspeção, que normalmente era citada diretamente no acompanhamento, fiscalização, orientação da legislação e métodos na busca dos resultados, agora aparece discretamente. Vejamos.

A inspeção é citada em dois momentos no Relatório. Um primeiro, no Serviço de Educação de Adultos (SEA), por meio das atividades:

2. Reorganização do setor de Inspeção Escolar, promovendo:

a) – Orientação Pedagógica dos Inspectores, em número de oito;

b) – Reuniões Pedagógicas mensais, destinadas aos inspetores e, sob a orientação destes, do Diretor do SEA e de seu assessor, reuniões destinadas a professores, e realizadas em cada Delegacia de Ensino da Capital.

Um segundo, no Decreto nº 43.704, de 26 de agosto de 1964, que “*Dispõe sobre a criação do Grupo Escolar Experimental de Campinas*”, onde normatiza em seu art. 13:

Artigo 13 – A Inspeção escolar será feita normalmente por inspetor escolar designado pelo Delegado de Ensino, cabendo-lhe, na parte relativa à supervisão pedagógica apenas observar, registrar impressões nos termos de visita e relatá-las ao superior hierárquico, sugerindo as providências que forem necessárias.

Nesse dispositivo legal percebemos um distanciamento da inspeção em relação à direção e à própria equipe escolar. O canal de comunicação que antes era direto com a escola, em suas proposições decorrentes da observação nas visitas, passa a assumir um aspecto de fiscalização, reportando à autoridade superior o poder de decisão sobre a realidade observada. Aliás, por se tratar de um Grupo Experimental, caberia à inspeção, ainda mais, acompanhar e propor medidas dialógicas com a direção, fato esse que não ocorreu.

É interessante notar que as questões pedagógicas são requisitos que faziam parte da atuação geral dos inspetores e ao mesmo tempo das ações que estes desempenhavam junto aos professores. Essa preocupação é retratada, como já vimos anteriormente, na Lei nº 34/1846, no art. 25, § 3º, que dizia fazer parte das atividades da inspeção verificar a maneira como era

executado o programa. No *Código de instrução pública (1857)*, em seu art. 27, § 3º, também era proposta, como atribuição do inspetor, a necessidade de estabelecer “a uniformidade do ensino, o seu aperfeiçoamento, e o dos professores”, característica de formação continuada de outros agentes do sistema.

O aspecto pedagógico e o administrativo, na função inspetora analisada no primeiro capítulo, apareceram de forma articulada e integrada nos documentos. As atividades burocráticas deveriam estar a favor dos resultados do ensino e conseqüente aproveitamento escolar.

Mas, na medida em que começa o processo de democratização do ensino, com o aumento considerável de escolas não acompanhado do aumento proporcional de inspetores, os documentos pesquisados demonstram um acúmulo de atividades burocráticas da inspeção no levantamento de dados para compor planilhas que norteassem o planejamento das políticas.

Com relação ao período indicado, cabe destacar ainda que

As mudanças que se processaram no desenvolvimento brasileiro, a contar de 1964, atingiram o setor educativo.

As reformas efetuadas durante esse período visaram, teoricamente, a uma adequação maior do sistema educativo ao modelo de desenvolvimento adotado. Nesse sentido, ganhou importância a necessidade de afastar do sistema tudo quanto tivesse relação com a velha concepção de educação própria da mentalidade pré-capitalista, e os termos “eficácia” e “produtividade” adquiriram um conteúdo ideológico (ROMANELLI, 2012, p. 15).

O Relatório de 31 de janeiro 1967, denominado “*Atividades Desenvolvidas no período “1966-1967”*”⁸² trata “das atividades desenvolvidas no período compreendido entre 1º- 7-1966 a 31-1-1967, apresentado ao Senhor Governador Laudo Natel pelo Secretário da Educação, Professor Carlos Pasquale⁸³.”

⁸² Documento *Atividades desenvolvidas no período “1966-1967”* apresenta o Tombo B0017361, entretanto, no Sistema, aparece o nº 31414.

⁸³ A trajetória na SEE do Prof. Carlos Pasquale é por ele apresentada em pronunciamento na transmissão de cargo; vejamos: “Em longo e deslustrado perigrinar pelos caminhos da educação, não me fiz estranho a esta Secretaria de Estado. Conheci-a em 1957, como membro de seu antigo Conselho Técnico. Trazido pela figura ímpolita do saudoso Queiroz Filho, frequentei-a depois, no Govêrno do professor Carvalho Pinto, como Diretor Geral do departamento de Educação a principio, como Diretor Executivo do Fundo Estadual de Construções Escolares, a

O documento está dividido em quatro partes: Ensino Primário; Ensino Médio; Providências Gerais e Anexos, com um ementário de Leis, Decretos e Atos, e possui o discurso de posse em seu início. Esses tópicos, por sua vez, subdividem-se e abordam diferentes assuntos: Levantamento das condições de funcionamento da rede escolar; Regularização e ampliação do sistema escolar; Extensão da escolaridade; Educação de excepcionais; Aperfeiçoamento do ensino; Ginásios pluricurriculares; Transporte escolar intermunicipal; Bolsas de estudos; Autonomia didática dos estabelecimentos oficiais de ensino secundário e normal; Ensino particular; Estudos e pesquisas pedagógicas; Orçamento; Reforma da secretaria; Inspeção escolar; entre outros.

O documento nos traz dados relativos a políticas públicas, que retratam a materialização de algumas propostas dos períodos anteriores. Exemplo a ser citado refere-se à indicação de João Lourenço Araújo (*Anuario do ensino do estado de São Paulo, 1907-1908*), em suas conclusões na resenha sobre a inspeção escolar, que aponta que referencial norte-americano deveria ser buscado para a construção de nosso modelo.

No discurso de posse na SEE/SP, Prof. Carlos Pasquale afirma:

Nos termos de solenes compromissos internacionais firmados pelo Brasil, estima-se que, no ano de 1970, ao findar-se portanto o próximo período governamental, o Estado de São Paulo, então com 18 milhões de habitantes, deverá dispor de um sistema de escolas primárias que abranja 3,0 milhões de matrículas de crianças de 7 a 14 anos, uma rede de estabelecimentos de ensino médio com mais de 1 milhão de alunos, e a correspondente expansão do ensino superior.⁸⁴

Sob a influência de acordos internacionais MEC/USAID⁸⁵ (Ministério da Educação e Cultura – United States Agency for International Development), assinados entre 1964-1968,

seguir, e, finalmente, como responsável pela direção da própria pasta. Sirvo-a, ainda agora, no Conselho Estadual de Educação, para o qual fui conduzido em 1963” (p. 3). Como podemos perceber, a tradição no trânsito de secretários de educação e Conselho Estadual, continua.

⁸⁴ Documento *Atividades desenvolvidas no período “1966-1967”* apresenta Tombo B0017361, entretanto, no Sistema, consta o nº 31414 – CRE Mario Covas (p. 4).

⁸⁵ Segundo Aranha (2006) para implantar o projeto de educação proposto pelo governo militar, com alteração da Lei 4024/1961 (antecedida de debate na sociedade civil), foram impostas, por militares e tecnocratas, as Leis Federais nº 5540/68 e 5692/71. Essa reforma foi financiada por acordos MEC-USAID, que definiram assistência técnica e

segue-se um período de reformas educacionais, dentre elas a reforma Universitária (Lei Federal nº 5.540/68) e do Ensino de 1 e 2º graus (Lei Federal nº 5.692/71 em alteração à LDB nº 4.024/61), além do Plano Nacional de Desenvolvimento, enfatizando o planejamento educacional e a educação como prioritária.

Os acordos deram a USAID um poder de atuação em todos os níveis do ensino (primário, médio e superior), nos ramos acadêmico e profissional, no funcionamento do sistema educacional, pela reestruturação administrativa, no planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico e no acompanhamento de conteúdo geral do ensino, por meio do controle de publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos. Essa abrangência de atuação mostra a importância atribuída à educação pelos países centrais, na integração e no posicionamento das sociedades periféricas no contexto geral do capitalismo internacional (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2010, p. 154).

Os acordos assinados surgem como justificativa às demandas sociais por educação, porém geraram protestos e agravaram a crise educacional. A demanda por educação aumentava, pois era vista pelas classes baixas e médias como uma nova forma de ascensão social, por meio dos quadros de empresas e governo. Configurava-se um cenário duplo, de um lado as demandas educacionais que não eram atendidas, e por outro o sistema educacional não atendia às necessidades do desenvolvimento econômico.

Soma-se a este quadro a crise econômica dos anos de 1960, explicada por fatores conjunturais que se devem à instabilidade política e à política recessiva de combate à inflação; e por fatores estruturais, pela crise do populismo no campo político e, no econômico, a visão estagnacionista com redução das taxas de crescimento, crise cíclica endógena provocada pela desaceleração de investimentos e pelas reformas institucionais não implementadas (GREMAUD; TONETO JR.; VASCONCELLOS, 2002).

Para Romanelli, a crise exigia “por parte do novo regime e segundo sua ideologia, a adoção de uma política econômica de contenção. Porém, mais do que em conter gastos, o governo estava preocupado em capitalizar, em acumular, para investir” (ROMANELLI, 2012, p. 214).

cooperação financeira. A autora ressalta que esses acordos aconteceram desde o golpe de 1964, porém só vieram a público em 1966.

Somente a partir de 1968 é que há uma retomada do crescimento econômico e a implementação de novas reformas no campo educacional, inclusive de caráter administrativo, como adequação ao novo modelo de desenvolvimento econômico.

Na SEE/SP essa necessidade podia ser traduzida no discurso de posse de Carlos Pasquale junto àquela. Encontramos citações que reafirmam essa tendência a ser seguida, sob pressupostos tecnicistas, principalmente, na década de 1970, tanto na esfera administrativa quanto na pedagógica.

A reestruturação dos serviços técnicos e administrativos da Secretaria de Educação, cuja organização atual completamente ultrapassada não corresponde à expansão da rede de escolas dos vários graus e ramos, e não atende às maiores responsabilidades que à Administração Estadual são conferidas pelos princípios de descentralização e de autonomia consagrados pela Lei de Diretrizes e Bases, constitui matéria que deve ser encarada com a firme disposição de resolvê-la.

[...]

Não poderão tardar, por igual, as providências relativas à implantação da pesquisa pedagógica, realmente aberta aos mais arejados horizontes e a que não seja estranha a preocupação de, em face do vulto e das sempre crescente demandas de ensino, abrir a escola e franquear a própria educação aos progressos da técnica, para encontrar, nos instrumentos que o progresso nos oferece, as formas mais convencionais capazes de multiplicar os resultados dos esforços que se empreendem para a formação das novas gerações.⁸⁶

Apesar de o discurso enfatizar os princípios de descentralização e autonomia na LDB nº 4.024/61, que continuam a ser propagados nas décadas seguintes pela legislação educacional e por suas autoridades, na página 140 do documento *Atividades desenvolvidas no período “1966-1967”*, no subitem VIII, intitulado “Autonomia didática aos estabelecimentos oficiais de ensino secundário e normal”, encontramos uma situação contrária.

O tópico afirma que “conferiu-se às escolas oficiais de ensino secundário e normal a autonomia didática e disciplinar”, entretanto, segundo o Decreto nº 47.404, de 19 de dezembro de 1966, que disciplina “Normas regimentais para as escolas de ensino secundário e normal”, e Decreto nº 47.371, de 15 de dezembro de 1966, ficam as escolas que ainda não possuem seu

⁸⁶ Documento *Atividades Desenvolvidas no Período “1966-1967”* apresenta o Tombo B0017361, entretanto, no sistema, consta o nº 31414 (p. 5).

“Regimento Interno” obrigadas a seguir as normas decretadas. Tratavam-se de regras extensas e minuciosas com 212 artigos⁸⁷. Assim, perguntamos onde está a autonomia? Fica exposta a contradição entre os “valores reais e os valores proclamados”⁸⁸.

A inspeção escolar nessa época é expandida com a instituição, por lei, de “30 cargos de Inspetor Regional e 150 de Inspetor do Ensino Médio, a serem providos pelo próximo Govêrno e destinados a eliminar uma das mais sérias falhas da administração Estadual”⁸⁹, qual seja, a ausência de inspetores.

De acordo com a Lei nº 9.717, de 30 de janeiro de 1967, que tratava da criação dos cargos de inspetores, destacamos a diferenciação da inspeção, com níveis hierárquicos diferenciados de atuação, bem como a forma de provimento. Para os inspetores regionais temos cargos em “comissão” e para os inspetores do ensino médio, o provimento por concurso. Por que a diferenciação de contratação? Qual o roteiro de atividades que justificassem essa diferenciação?

O documento não apresenta respostas para essas indagações. Haveria necessidade de buscar outros dispositivos legais que tratassem do assunto. Mas essa configuração de inspeção nos reporta, novamente, ao *Codigo de Instrução Publica (1857)* com três categorias de inspetores, onde o inspetor extraordinário era o responsável, praticamente, pela fiscalização dos demais inspetores.

Entendemos que essa proposição coaduna-se com o sistema implementado pós Golpe de 1964, que, de forma intensa, buscava o controle e a fiscalização das técnicas aplicadas administrativa e pedagogicamente, sob a neutralidade política defendida pela corrente tecnicista de administração. A necessidade de controle do sistema também justificaria a ênfase na criação dos cargos para “eliminar uma das mais sérias falhas da administração estadual”.

Na proposta que Carlos Pasquale apresenta de reforma da secretaria da educação, o princípio da descentralização aparece apenas em termos de execução; entre as medidas a serem tomadas caberia:

⁸⁷ Os decretos citados e as normas regimentais encontram-se, na íntegra, às páginas 141 a 262.

⁸⁸ Expressão utilizada por Anísio Teixeira, de acordo com Romanelli, (2012, p. 23).

⁸⁹ Documento *Atividades desenvolvidas no período “1966-1967”*. Arquivo CRE Mario Covas, p. 114.

1 – reservar as funções de planejamento, direção superior, **supervisão** e controle, a fixação de programas, princípios de critérios aos órgãos de assessoramento, entregando-se aos órgãos da estrutura executiva a realização das atividades programadas e a formalização de atos da rotina administrativa g.n.⁹⁰.

Nesse modelo de reforma encontramos elementos que nos reportam às perguntas anteriores a respeito da divisão interna do trabalho dos inspetores. O planejar e o executar aparecem divididos entre as instâncias de poder, sob a alegação da descentralização. A fragmentação entre planejar e executar, teoria e prática, administrativo e pedagógico é naturalizada nas práticas administrativas.

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional (SAVIANI, 2008c, p. 381).

Há necessidade, dentro do próprio sistema de ensino, de um monitoramento/fiscalização e de um canal de retroalimentação de informações entre órgão central e os órgãos periféricos da administração. A criação dos cargos de inspetores regionais favorece essa divisão e contribui para o planejar *versus* executar, até entre os próprios inspetores, com novas hierarquizações.

Entre cargos comissionados e concursados, nos perguntaríamos, qual possuiria maior nível de autonomia para as práticas transformadoras? Acreditamos que, em um regime de controle e fiscalização espera-se, de seus agentes comissionados uma subordinação fiel ao sistema e ao corpo ideológico do governo.

Nessas considerações constatamos vários aspectos contraditórios da inspeção, ora a implementar funções com potencial de mudança, ora alvo de ações condicionantes de um retrocesso em termos de garantias de práticas com possibilidades transformadoras.

⁹⁰ Documento *Atividades desenvolvidas no período “1966-1967”*. Arquivo CRE Mario Covas, p. 369.

E ainda, com relação à divisão do trabalho, ao abordar trabalho de Martelli (1999) sobre a função social da escola na preparação de mão de obra qualificada sob o capitalismo, Gallindo e Andreotti afirmam que:

Segundo a autora, os fundamentos da empresa que dissociam o planejamento da execução perpassam a educação. Quem planeja ou pensa a educação são instâncias federais, estaduais ou municipais e quem executa seriam os docentes e nesse meio, está a administração da escola na figura do diretor que, com autoridade, porém sem uma real autonomia diante do contexto político, econômico e social, não participa do planejamento e atua como intermediário entre quem planeja e quem efetivamente executa (GALLINDO; ANDREOTTI, 2010, p. 140).

Entendemos que o inspetor também se insere nessa lógica cada vez mais, na medida em que se distancia hierarquicamente dos centros de poder. A interlocução com os centros de planejamento passa a ser ocupada por outros cargos da estrutura burocrática. Ao inspetor cabe a reprodução dos programas e “ordens” de seus superiores.

As políticas públicas em nível macro e os modelos de gestão nas delegacias em nível micro são os condicionantes deste processo, onde constatamos momentos de mudança e outros de manutenção na inspeção escolar, conforme explicitado ao longo do texto.

3.1 A concepção tecnicista, base da reforma administrativa e da criação do sistema de supervisão

Também sob influência dos acordos MEC/USAID, com destaque ao Plano Nacional de Desenvolvimento, enfatizando o planejamento educacional e a educação como prioritária, em São Paulo temos um conjunto de textos, que integram o documento denominado “*Curso aos orientadores pedagógicos*”, datado de janeiro de 1968, sob a Chefia do Ensino Primário, ligada ao Departamento de Educação da Secretaria da Educação.

Essa fonte encontra-se catalogada como *Plano de educação de São Paulo: Curso aos orientadores*⁹¹. O título refere-se, na verdade, ao primeiro texto do documento: Plano de educação de São Paulo (Documento Preliminar), elaborado pelo Departamento de Educação (1967).

O texto apresenta o contexto e o conceito de “plano” em função das necessidades para desenvolvimento do sistema de ensino e as “Premissas para uma política educacional”. Em relação ao Plano de Educação afirma: “se define como o conjunto de medidas de natureza técnica, administrativa e financeira – a serem executadas num certo prazo – e selecionadas e escalonadas a partir de uma política educacional”⁹².

Interessante notar que o aspecto pedagógico não é incluído na definição acima, apesar de ser considerado ao afirmar:

No que diz respeito à melhoria qualitativa do ensino, a tarefa é mais complexa ainda, porque sob essa expressão não se pode entender apenas a renovação de métodos, mas esforço mais amplo que abranja todas as dimensões do processo educativo.⁹³

Se considerarmos a importância do fator pedagógico no sistema de ensino e na implementação de políticas, por que o primeiro texto não contempla em sua definição essa dimensão? Das leituras depreende-se que o pedagógico passa a ser tratado como uma dimensão “técnica”, coerentemente com pressupostos do positivismo, que,

em nome de um saber científico pretensamente neutro e objetivo, na verdade exerce uma função de controle e, portanto, oculta um significado político de dominação. Isso é evidente quando nos damos conta de que uma minoria controla e o restante é controlado (ARANHA, 2006, p. 258).

⁹¹ Arquivo do CRE Mario Covas, Tombo B0023779.

⁹² Plano de Educação de São Paulo. *Plano de educação de São Paulo - curso aos orientadores (1967)*. Arquivo do CRE Mario Covas, Tombo B0023779 (Doc. 1, p. 3).

⁹³ *Ibidem*, p. 5-6.

A aplicação dessa racionalidade à escola corresponde à tendência tecnicista, pautada no modelo norte-americano de administração de empresas, com expoentes em Taylor e Fayol.

Para Heloani (2003, p. 61), tanto o Taylorismo quanto o Fayolismo

são típicos produtos de uma ideologia nascida do grande desenvolvimento industrial do século XIX e percebe-se nitidamente a influência da filosofia positivista na formulação de seus princípios [...]

Para o fayolismo, toda boa administração é sinônimo de previsão ou planejamento, organização, mando, coordenação e fiscalização (HELOANI, 2003, p. 61).

No Brasil, no campo da organização e administração escolar, o Fayolismo⁹⁴ chega por representação de José Querino Ribeiro,

que, partindo de uma concepção tipicamente fayolista – conjunto de funções -, elege como atividades específicas da gestão escolar o planejamento, a organização, a assistência à execução ou gerência, a avaliação de resultados e a prestação de contas ou relatórios (RIBEIRO, 1938).⁹⁵

Além da influência do positivismo, do taylorismo e do fayolismo na concepção tecnicista aplicada na administração das escolas paulistas, registramos

outra influência na tendência tecnicista aplicada à educação encontra-se na Teoria do Capital Humano (TCH), divulgado sobretudo por Theodore Schultz, autor de *O valor econômico da educação*. Para ele, “as escolas podem ser consideradas empresas” especializadas em produzir instrução. A adaptação do ensino à mentalidade empresarial tecnocrática exige o planejamento e a organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com a devida especialização das funções e a burocratização. Tudo para alcançar mais eficiência e produtividade (ARANHA, 2006, p. 258).

⁹⁴ O fayolismo também é conhecido como a “escola de chefes”.

⁹⁵ Apud Heloani (2003, p. 63).

Diante das influências apresentadas, verificamos um conjunto de textos, trabalhados em curso de formação com os orientadores. Nesses textos define-se, quanto às políticas, o direcionamento pedagógico do ensino primário.

A dimensão pedagógica (especificamente a gestão do currículo) constitui poderoso instrumento de reprodução da ordem social vigente. Trabalhar essa dimensão em termos de políticas públicas é consequência de um governo sob a Ditadura Civil e Militar que busca uma conformação moral e cívica dos estudantes e o controle da equipe escolar, mediante resultados institucionais.

Contraditoriamente, essa não é a concepção proclamada; ao contrário, via discurso “democrático” apresenta-se um conjunto de ideias que defende um planejamento racional, com novas técnicas de ensino, buscando convencer e formar a convicção de que os programas e cursos de formação buscam a eficiência e a eficácia do processo escolar como garantia de uma educação de qualidade à população, num processo de modernização e combate ao arcaico.

Essa situação pode ser observada na atuação da SEE, na normatização pedagógica que é desenvolvida, como pode se notar pelos textos expostos aos orientadores educacionais e, em especial, aos inspetores:

Texto 2, “Reorganização do currículo e dos programas do curso primário do estado (Documento Inicial)”;

Texto 3, “Relatório da chefia do ensino primário (1967)”;

Texto 4 – não encontrado.

Texto 5, “Objetivos do ensino”;

Texto 6, “Objetivos gerais do ensino primário”;

Texto 7, “Programa escolar (Currículo)” – Jorge Nagle – Do “Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, 1965”;

Texto 8, “Rendimento e deficiências do ensino primário brasileiro” – Luiz Pereira;

Texto 9, “A validação dos objetivos educacionais” – Stanley Shores Smith – Tradução Heloisa Moreira de Souza;

Texto 10, “Considerações sobre metodologia” – Resumo de palestra proferida pelo Prof. Miguel A. Marquez, Especialista da UNESCO;

Texto 11, “Necessidade da supervisão” – Prof. Miguel Angel Marquez (g.n.);

Texto 12, “A didática da escola ativa” – Hans Aebli;

Texto 13, “O valor didático da descrição” – Walther Barioni;

Texto 14, “Artes plásticas na escola primária” – Prof. Celso João Ferretti;

Textos 15 e 16 – não encontrados.

Texto 17, “Aula proferida pela Professora Therezinha Fran” (retirada da gravação e sem revisão da autora);

Texto 18, “Programas 1949/1968”.

No texto 11, *Necessidade de supervisão*, encontramos algumas tendências da teoria de administração escolar pautada no tecnicismo. Apesar do período histórico ainda apresentar a inspeção escolar como integrante da estrutura organizacional do sistema de ensino, o texto aponta um “conceito moderno de supervisão educacional” que irá orientar a reforma administrativa da SEE/SP na década de 1970, na qual a inspeção será substituída pela supervisão.

*Necessidade da supervisão*⁹⁶, de autoria do Prof. Miguel Angel Marquez, junto ao Centro Regional de Pesquisas Educacionais (CRPE)⁹⁷ /Divisões de Estudos e Pesquisas Sociais e Educacionais, integra o documento: *Plano de educação de São Paulo: curso aos orientadores pedagógicos, 1967*⁹⁸.

Ao analisar o texto, verificamos que este apresenta onze razões para a necessidade da supervisão. Para isso apresenta a supervisão educacional numa visão “moderna”, de liderança,

⁹⁶ O texto apresenta seis folhas e, segundo o autor, foi baseado nas obras: *Supervisión de la educación*. OEA, Washington., 1961 e *La educación en el plano internacional*. Oficina de Educación Ibero-americana, Madrid, 1960.

⁹⁷ O Centro Regional de Estudos e Pesquisas de São Paulo foi criado e instalado por iniciativa de Anísio Teixeira, à frente do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, à época; hoje Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), solicitando ao Ministro da Educação e Cultura, mediante ofício, a criação do Centro Brasileiro e dos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (Decreto nº 38.460, de 28/12/1955). O Centro de SP funcionou de 1956 a 1974, vinculado à FFCL da USP, quando foram fechados.

⁹⁸ O documento encontra-se catalogado com a indicação do Texto 1 – Plano de Educação de São Paulo (Documento Preliminar) – Elaborado pelo Departamento de Educação (1967). Entretanto, em seu conjunto de textos, refere-se ao Curso aos Orientadores Pedagógicos – Janeiro (1968).

entendida como “a capacidade de influir no ânimo ou nas decisões de outras pessoas a fim de que elas cooperem para a consecução de uma meta desejável” (MARQUEZ, s/d, p. 2).

O autor aponta uma evolução do conceito de supervisão expressos nas concepções de supervisão fiscalizadora; supervisão construtiva; e supervisão criadora. De acordo com o texto, a supervisão fiscalizadora:

Também chamada de autocrática, corretiva ou coercitiva, corresponde ao antigo conceito de supervisão e consistia no trabalho da inspeção, de forma quase policial, tendente a descobrir erros e falhas no cumprimento das leis e regulamentos oficiais da educação, com o objetivo de fazer críticas destrutivas e impor a autoridade de inspetor. Burocrata, centralizada essencialmente na administração (MARQUEZ, s/d, p. 2).

Na concepção de supervisão construtiva, o erro passa a ser visto como possibilidade de sanar as falhas.

A supervisão criadora, por sua vez,

Estimula e orienta, de maneira democrática e científica, os mestres a fim de que se desenvolvam profissionalmente e sejam cada vez mais capazes de obter o maior grau de eficácia no processo de ensino. Promove atividades de crescimento profissional e cria um ambiente de estudos e de estímulo que incita os mestres a superar-se constantemente (MARQUEZ, s/d, p. 2-3).

E continua:

Por meio da supervisão temos conseguido na educação um novo espírito de colaboração na docência. (...)

Através da supervisão é possível conseguir voluntariamente, da parte dos professores, a superação pessoal que resulta em um ensino eficaz (MARQUEZ, s/d, p. 2).

Como objetivos gerais para a supervisão são elencados:

a) Cooperar no treinamento e capacitação profissional dos mestres, de sorte que a aplicação do plano educativo proposto oficialmente redunde em benefício efetivo da comunidade.

b) Valer-se das normas jurídico-educativas e dos instrumentos – técnico-legais para alcançar rendimento no fomento da educação, baseada esta na **filosofia educacional centro-americana** g.n.(MARQUEZ, s/d, p. 3).

Com base nesses objetivos, define que

As funções da supervisão são de ordem técnica, administrativa e social. É preocupação atual liberá-lo, o quanto possível de funções administrativas a fim de que disponha de maior tempo para dedicá-lo à orientação dos mestres no aspecto técnico e no de suas relações com o desenvolvimento da comunidade (MARQUEZ, s/d, p. 4).

A afirmação acima reflete uma tendência já encontrada no *Relatório de 1941, da DRE de Campinas*, onde o Sr. Milton de Tolosa, Delegado Regional do Ensino, afirmava que, por sua orientação, as atividades burocráticas foram retiradas da inspeção, concentrando-a na função de orientação do ensino em seu aspecto técnico.

A reprodução de técnicas mecânicas de ensino estaria em acordo com a visão educacional exposta acima. Por essa tendência, de influência norte-americana, principalmente entre as décadas de 1960 e 1970, buscou-se imprimir uma racionalidade ao processo ensino-aprendizagem.

Essa proposta, segundo Saviani,

De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivização do trabalho pedagógico. [...] O concurso das ações de diferentes sujeitos produz assim um resultado com o qual nenhum dos sujeitos se identifica e que, ao contrário, lhes é estranho. [...] Para tanto, era mister operacionalizar os objetivos e, pelo menos em certos aspectos, mecanizar o processo. Daí a proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o microensino, o telensino, a instrução programada, as máquinas de ensinar etc. Daí também o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções, postulando-se a

introdução no sistema de ensino de técnicos dos mais diferentes matizes. Daí, enfim, a padronização do sistema de ensino a partir de esquemas de planejamento previamente formulados aos quais devem se ajustar as diferentes modalidades de disciplinas e práticas pedagógicas (SAVIANI, 2008c, p. 381-382).

A defesa da necessidade de planejamento educacional em virtude do processo de democratização do ensino também fora realizada por Anísio Teixeira na abertura de curso para formação de especialistas em educação, no CRPE/SP:

Não podemos selecionar os alunos. Temos que educar a todos. Não podemos selecionar os mestres. Temos de escolhê-los em camadas cada vez mais comuns. Com alunos comuns e mestres comuns, cresceram as necessidades de planejamento, as necessidades de supervisão e as necessidades de administração.⁹⁹

O discurso ideológico em defesa do planejamento parece não encontrar oposição. A influência norte-americana, exercida pelos acordos e agências internacionais e por meio de referencial bibliográfico, era vista como “progressista” pelos defensores da educação pública e para a constituição de um corpo teórico da supervisão¹⁰⁰.

Nas construções conceituais encontramos, ao final do texto *Necessidade de supervisão*, as diferenças entre o supervisor autocrata e o supervisor democrata, com base no trabalho do Prof. Rimaneth Almonte Velásquez¹⁰¹. De acordo com a apresentação, as práticas democráticas conduziram aos objetivos propostos para a supervisão criadora.

Podemos observar um esvaziamento da função política da inspeção e supervisão; “a educação será concebida como subsistema cujo funcionamento eficaz é essencial ao equilíbrio do sistema social de que faz parte” (SAVIANI, 2008c, p. 383).

⁹⁹ TEIXEIRA, A. Por que especialistas em Educação. *Educação e Ciências Sociais*. n. 7, p. 6. Apud FERREIRA, M. dos S. *O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956-1961)*. Dissertação. FE/USP. São Paulo, 2001 (p. 117).

¹⁰⁰ Conforme declaração do Prof. Celestino Silva Junior, em evento da APASE em entrevista em Águas de Lindóia/SP (2010).

¹⁰¹ Conforme cita o autor, Velásquez é ex-aluno do Centro Interamericano de Educação Rural de Rubio, Venezuela.

Nessa construção ideológica a respeito da educação, do sistema de ensino e da própria supervisão, que se processa no período de Ditadura Civil e Militar, verificamos igualmente os documentos a seguir.

A *Análise das funções do supervisor pedagógico*¹⁰², Unidade III, a Subunidade 2 – Planejamento curricular e de ensino, produzido pela SE/CEBN, Divisão de Assistência Pedagógica, apresenta o Texto 1, *Anotações sobre Planejamento* de Francisco Whitaker Ferreira. Na capa do documento encontramos referência à Profa. Yara Boulos¹⁰³ sem especificar sua função.

O texto 1 aparece como leitura obrigatória da área de Planejamento Educacional, sob responsabilidade do Prof. Carlos Luiz M. Silva Gonçalves, datado em São Paulo, em novembro de 1972.

O documento traz a conceituação geral de Planejamento sob as dimensões reflexão-decisão-ação-revisão consideradas passos para o processo de planejamento. Apresenta ainda os tópicos: Tipos de planejamento; Diferença de planejamento e plano; Plano, Programa e Projeto.

A essa teoria pedagógica correspondeu uma reorganização das escolas que passaram por crescente processo de burocratização. Acreditava-se que o processo se racionalizava à medida que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico. O controle seria feito basicamente pelo preenchimento de formulários. O magistério passou, então, a ser submetido a um pesado e sufocante ritual, com resultados visivelmente negativos (SAVIANI, 2008c, p. 383).

Em consonância com as construções teóricas e ideológicas que vinham sendo implementadas pela SEE/SP, de desconstrução da inspeção, por estar ligada a um modelo fiscalizador e burocrático de administração, e de um caráter “autoritário” de seus agentes, os

¹⁰² Tombo B0023791, do arquivo CRE Mario Covas da SEE/SP.

¹⁰³ No ano de 1979, Profa. Yara Boulos aparece como Consultora de Projeto MEC/BID e colaboradora do documento *Supervisão pedagógica e orientação educacional: fatores da melhoria da qualidade do ensino*, MEC/Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Brasília. Em 1976 a professora aparece como membro do grupo de estimulação (DEM/MEC/BID).

Inspetores, foi editada a LC nº 114, de 13/11/1974, que institui o primeiro Estatuto do Magistério Público no Estado de São Paulo, passando a compor o quadro de especialistas de educação o Supervisor Pedagógico. Vejamos:

Art. 9º – A carreira do Magistério é constituída de:

I – cargos docentes, com as classes:

- a) Professor I;
- b) Professor II;
- c) Professor III.

II – cargos de Especialistas de Educação, com as classes:

- a) Orientador Educacional;
- b) Diretor de Escola;
- c) Supervisor Pedagógico (g. n.).**

As atribuições do supervisor pedagógico foram disciplinadas pelo Decreto nº 5.586, de 5/2/1975. Já o sistema de supervisão aparece no Decreto nº 7.510/1976, que reestruturava a Secretaria de Estado da Educação. Neste temos a presença de um sistema de supervisão articulador do planejamento macro e o planejamento curricular no nível das escolas, num modelo de administração centralizado, hierarquizado e burocratizado. A reestruturação da SEE/SP previa um núcleo pedagógico, representado pela CENP, e outros órgãos compunham a estrutura da SEE, a saber: CEI, COGSP, DRE (antigas Divisões Regionais de Ensino), DE (antigas Delegacias de Ensino, hoje Diretorias de Ensino) e UE.

Os cargos de especialistas apresentados no primeiro Estatuto do Magistério atendiam à reorganização dos cursos de pedagogia, norteados pelo Parecer CFE nº 252 de 1969, que instituía a previsão de “quatro habilitações centradas nas áreas técnicas, individualizadas por função, a saber: administração, inspeção, supervisão e orientação”; o parecer também previa a possibilidade concomitante de habilitação em disciplinas do magistério para o Curso Normal. Há que se ressaltar que “a habilitação correspondente ao Planejamento Educacional foi reservada para o nível de pós-graduação (mestrado)”, iniciativa também coerente com as concepções defendidas na década de 1970, com a divisão do trabalho educacional entre os que planejam e

os que executam. A elite “pensante” deveria ter uma formação em nível mais elevado, como justificativa ao trabalho desenvolvido.

Apesar das duas áreas técnicas, apontadas separadamente, inspeção e supervisão, na lógica histórica de estruturação do sistema de ensino paulista, bem como das atribuições praticadas pelos agentes inspetores e supervisores, não identificamos uma ruptura entre a inspeção e a supervisão. Ao nosso ver, houve muito mais uma mudança de nomenclatura no sistema paulista, do que propriamente alterações estruturais nas atribuições desses agentes em nível de sistema. A criação de “um novo cargo”, com ares “modernos e progressistas” atendia aos interesses da Ditadura em se apresentar sob a justificativa do “desenvolvimento e da segurança” da nação, lembrando que o desenvolvimento se pautava pela lógica burocrática de reestruturação do Estado e da neutralidade política do campo educacional.

Em *Formulação de objetivos-avaliação*¹⁰⁴, produzido em 1977, pela Divisão de Aperfeiçoamento e Atualização de Pessoal, do Departamento de Recursos Humanos, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da SEE/SP, pertencente ao programa de “Capacitação de Recursos Humanos para Ensino de 1º grau”, a equipe responsável aparece assim identificada, além de outros colaboradores e responsáveis pela implementação:

Coordenador: Maria Stella Arcebe de Mello

Autores: Bernadete Angelina Gatti – Fundação Carlos Chagas

Delma Conceição Carchedi – CENP

Geysa de Freitas Mendonça – MEC/CETEB

Na Introdução são feitos os esclarecimentos e anunciados os objetivos da capacitação:

Dando continuidade ao programa de Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino de 1º Grau, a Secretaria da Educação, através de seus órgãos competentes, CENP e DRHU, elaborou o presente documento, a ser utilizado no treinamento

¹⁰⁴ Documento sob o Tombo B0012005. Projeto financiado pelo Salário-Educação – Quota Estadual. Exercício: 1977.

de supervisores e docentes do ensino oficial do Estado, sobre formulação de objetivos e avaliação.

Os textos selecionados visam propiciar a reflexão e análise de problemas relativos à formulação de objetivos educacionais, sua operacionalização, assim como o estabelecimento de critérios mais precisos para a avaliação do desempenho do aluno e da produtividade do sistema¹⁰⁵.

Nesse trabalho de “capacitação” foram utilizados os seguintes textos:

- 1) Introdução à elaboração de currículos – Meta 2 do Projeto 9.4 – Capacitação de recursos humanos. – MEC/DSU/CETEB – Brasília – DF, 1976 (Geysa de Freitas Mendonça):
 - a. Os objetivos da educação
 - b. Como selecionar as experiências de aprendizagem necessárias ao atingimento dos objetivos definidos
 - c. Bibliografia¹⁰⁶
- 2) A avaliação em sala de aula (Bernadete A. Gatti)
 - a. Bibliografia¹⁰⁷
- 3) Regimento comum das escolas estaduais de primeiro grau

¹⁰⁵ Ibidem.

¹⁰⁶ Segundo a autora, o instrumento foi organizado com base em tradução e adaptação dos seguintes livros: GRONLUND, N. E. *Determining accountability for classroom instruction*. New York: Macmillan Publishing CO., 1974.

TABA, H. *Curriculum development. Theory and practice*. New York: Harcourt, Brace and World, 1962.

TYLER, R. W. *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: The University of Chicago Press, 31. Ed., 1971.

¹⁰⁷ **Em Português:**

LOURENÇO FILHO, et al. *Três ensaios sobre avaliação educacional*. CETPP-FGV, 1968.

MEDEIROS, Ethel B. *As provas objetivas-técnicas de construção*. FGV, 2. ed., 1972.

NOLL, V. H. *Introdução às medidas em educação*. São Paulo: Pioneira, 1965.

POPHAM, W.J. *Como avaliar o ensino*. Porto Alegre: Globo, 1976.

TYLER, L. *Testes e medidas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.

TURRA, C. M. G., et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. Porto Alegre : PUC-Meridional, 1975. (Ilustração 3)

Em Inglês:

BLOOM, B. S. *Testring cognitive ability and achievement*. In: *Handbook of research on teaching*. Chicago: N.L. Cage. Rand McNally, 1963. cap. 8.

BROWN, A. J. *Appraisal procedures in the secondary schools*. New Jersey: Practice-Hall. 1970.

EBEL, R. F. *Measuring educational achievement*. New York: Prentice-Hall. 1965.

GOTTMAN, J. M.; CLASEN, R. E. *Evaluation in education: a practitioners guide*. Peacock: Ithiada, 1972.

ROBINSON, F. P. *Effective study harper*. New York: 1961.

STODOLA, Q.; STORDAHL, K. *Basic educacional tests and measurement*. Chicago: S.R.A.S.S., 1967.

TYLER, R.W. *What testing does to teachers and students*. In: *Testing problems in perspective*. ANASTASI, A. A. Washington: Council on Ed., 1965.

4) Da verificação do regimento escolar – análise do texto legal (Delma Conceição Carchedi).

Assim como os textos e documentos anteriores, encontramos a defesa de uma concepção tecnicista de educação onde, com a valorização do planejamento educacional, com a definição de objetivos instrucionais, conseguiríamos controlar o processo ensino-aprendizagem por meio da avaliação referenciada à norma, com “julgamento de desempenho”.

Nesse processo há um controle maior do trabalho do professor e outros profissionais da educação, numa tendência à responsabilização, haja vista que o planejamento em minúcias permite esta situação.

Nessa lógica os cursos de “Capacitação” promovidos visavam ao “treino” dos diferentes agentes educacionais. A dicotomia entre os que planejam e executam tornava-se cada vez mais explícita. Era premissa desse corolário o enfoque sistêmico,

Considerando que o sistema comporta múltiplas funções às quais correspondem determinadas ocupações; que essas diferentes funções são interdependentes de tal modo que a ineficiência no desempenho de uma delas afeta as demais e, em consequência todo o sistema; então cabe à educação proporcionar um eficiente treinamento para a execução das múltiplas tarefas demandadas continuamente pelo sistema social. [...]. Sua base de sustentação teórica desloca-se para a psicologia behaviorista, a engenharia comportamental, a ergonomia, a informática, cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista. Do ponto de vista pedagógico, conclui-se que, se para a pedagogia tradicional a questão central é aprender, e para a pedagogia nova aprender a aprender, para a pedagogia tecnicista o que importa é aprender a fazer (SAVIANI, 2008c, p. 383).

Outro destaque dos documentos no período refere-se ao processo de avaliação do rendimento escolar. Diferentemente da Primeira República, quando observávamos uma ênfase nos métodos de ensino, a partir da década de 1970, a avaliação ocupa a centralidade na discussão dos problemas educacionais. Tanto no primeiro quanto no segundo período os problemas são tratados em sua forma totalitária, conduzindo a visões fragmentadas e idealizadas da realidade.

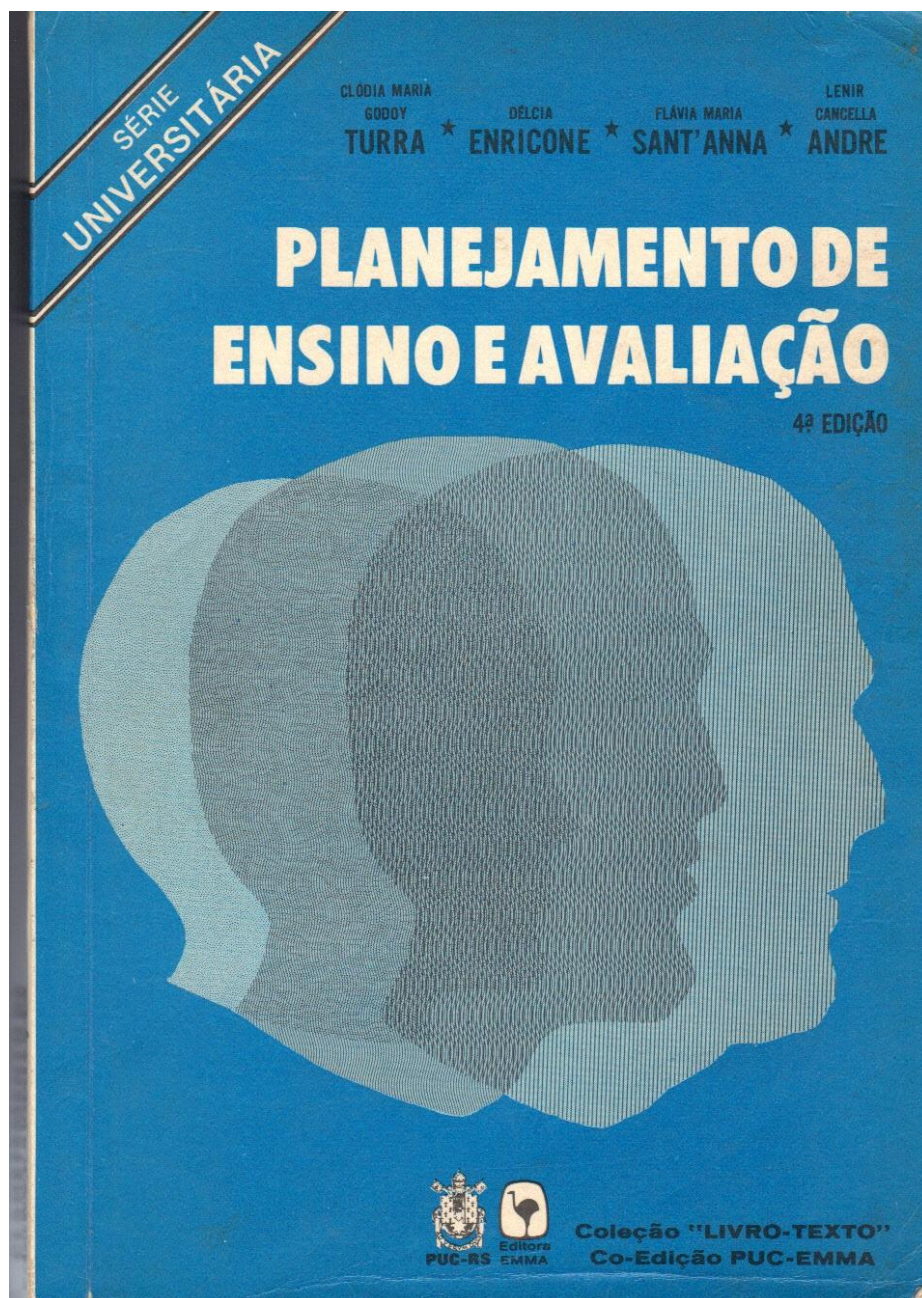


Ilustração 3. O livro *Planejamento de ensino e avaliação* foi intensamente estudado pela Rede de Educação de São Paulo, principalmente via Bibliografia de concursos públicos.

As políticas implementadas são pensadas em nível central, por uma *intelligentsia* governamental, deixando a base do sistema de fora das discussões. A essa última caberia somente participação nos “treinamentos” sobre os temas definidos *a priori*. A seguir, deveria reproduzi-los em seus espaços de atuação, sob pena de responsabilidade.

As construções ideológicas sob essas premissas se deram intensamente na esfera educacional nos anos pós Golpe de 1964, e, principalmente, com os agentes do sistema de ensino na configuração de um sistema de supervisão, necessário à racionalidade pretendida.

Destacam-se nessas construções as fontes a seguir.

O Prefácio e o Capítulo II – Os elementos da supervisão – do livro *Supervision for better school*, de Wiles Kimball, tradução Eleny Christófaró, foram trabalhados em treinamento para o pessoal técnico-administrativo¹⁰⁸, já no ano de 1967.

O primeiro texto trabalhado no treinamento, *Os elementos da supervisão*, aponta a supervisão como realização do potencial humano e entende que esse último não é integralmente realizado. A liderança e um ambiente favorável possibilitam essa realização.

Os supervisores precisam ter uma profunda fé no trabalho de cada indivíduo do staff e uma firme crença que o potencial de cada indivíduo será desenvolvido. Esta fé é a chave para a criação do tipo de ambiente no qual todos crescerão. A fé precisa começar com a crença do supervisor em seu próprio trabalho (KIMBALL, 1967, s.n.).

Kimball afirma:

Se Maslow está correto ou não, em sua teoria, parece que as “deixas” para uma pessoa procurar formas de assistir outros a realizar seu potencial são: ajudá-la a sentir-se mais ajustada, a ver maior significado e possibilidades em seu papel, e a

¹⁰⁸ Dois textos – Prefácio e Capítulo II (Os elementos da supervisão) – fazem parte dos documentos “Treinamento para o pessoal técnico administrativo” (Tombo B0023714) e “Treinamento para o pessoal técnico administrativo do Vale do Ribeira” (Tombo B0033277). Secretaria de Educação de São Paulo. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal. Divisão de Assistência Pedagógica. Referência Bibliográfica dos textos:

KIMBALL, Wiles. *Supervision for better school*. Trad. Eleny Christófaró. New Jersey: Prentice Hall, 1967.

perceber a situação como possibilitando e valorizando o aperfeiçoamento (KIMBALL, 1967, s.n).

De acordo com o texto, o supervisor deve utilizar sua autoridade a favor da realização do potencial humano, num ambiente em que: todas as pessoas tenham um sentimento de pertença; necessidade de grande quantidade de estímulo; incentivo à investigação; oportunidade para investigar; valorização das interpretações pessoais; busca de *staff* heterogêneo; a estrutura organizacional e o processo que promovem a comunicação; aconselhamento.

O ser humano procura manter sua existência e elevar-se. A ação que ele realiza depende de sua interpretação da situação e de sua percepção de si mesmo e de seu papel. Num dado momento ele se comporta da maneira que acredita ser a melhor. Se seu comportamento está para ser mudado, então sua percepção de si mesmo e suas habilidades, seu papel ou a situação, precisam ser alterados (KIMBALL, 1967,s.n.).

No texto dois, que traz o *Prefácio*, são expostos argumentos a favor de uma teoria de supervisão que oriente suas decisões.

São apresentados como pressupostos para essa teoria:

I – a supervisão existe para produzir mudanças no currículo e na instrução das escolas.

II – A diferença entre supervisor e professor está mais em suas funções do que na formação e experiência de ambos.

III – Os professores são profissionais com código de ética, formação especializada e um desejo de serem autônomos.

IV – Os supervisores são utilizados para prover liderança e eficiência no processo de desenvolver uma organização e um ambiente de trabalho que facilitem o constante aperfeiçoamento do currículo e da instrução.

V – As mais ricas fontes de conceitos para serem utilizados no desenvolvimento de uma organização e de uma estratégia para a mudança são as ciências do comportamento; psicologia (com ênfase na aprendizagem, motivação e saúde mental), psicologia social (com ênfase na liderança, desenvolvimento de grupos e relações humanas), sociologia (com ênfase na estrutura de poder da comunidade) e comunicação.

VI – Os conceitos de cada campo que parecem ter relevância para a formação de uma estratégia de mudança poderiam ser selecionados e utilizados como base para a formulação de uma teoria de supervisão (KIMBALL, 1967, s.n.)

A concepção defendida nos textos, centrada no individual, ignora as condições materiais que determinam a organização e estruturação dos sistemas de ensino. Colocam-se na supervisão expectativas que dependem de políticas públicas que considerem o sistema em sua totalidade e conjuntura histórica. Não há menção aos fatores sociais e econômicos presentes na lógica capitalista de divisão do trabalho que geram desigualdades, alienação, exploração.

Projeta-se para a supervisão e para os supervisores um poder ilusório, um poder que na estrutura da SEE concentra-se nos órgãos centrais, em chefes outros, que não os supervisores. A ideologia dos textos projeta nos agentes da SEE, e posteriormente nos supervisores, um sentimento, um poder de transformação individual e social, que deve ser colocado a favor da formação de pessoas “ajustadas”, que valorizam o aperfeiçoamento. O que se busca é a formação de uma falsa consciência dos diferentes agentes educacionais, conformados ao modelo político do país.

Ao mesmo tempo em que se desconstruía a ideia de inspeção pelo seu aspecto autoritário, se construía bases teóricas de convencimento e estruturação de um novo profissional, onde a crítica e o posicionamento político-teórico deixam lugar à reprodução da técnica, da neutralidade política e de habilidades interpessoais para consensos.

A receptividade desse referencial por ideólogos do sistema e, por vezes, pelos próprios agentes da rede estadual, favorecia a construção e aceitação do consenso tecnocrata e da repressão em anos de ditadura.

Como pudemos perceber, o conjunto teórico apresentado nos textos, à época, atende aos interesses de um governo autoritário, que busca a fiscalização e o controle, por meio de um sistema burocrático e hierárquico de relações bem definidas e atreladas ao ordenamento internacional do capital, entretanto, revestido de um discurso modernizador e democrático.

Nessa mesma linha insere-se o próximo documento investigado, onde o controle é exercido por meio do instituto da avaliação.

A *Avaliação de programas de supervisão*¹⁰⁹ é o quinto texto do programa *Treinamento para o pessoal técnico administrativo do Vale do Ribeira* (1969)¹¹⁰.

O texto aborda o problema da avaliação dos programas de supervisão e afirma:

Da mesma forma como a situação ensino-aprendizagem é hoje avaliada e não somente o professor, assim também precisamos tentar a apreciação não somente do supervisor mas também de todo o programa escolar do qual ele é parte integrante. Desde que toda a avaliação envolve em grande extensão relações humanas e personalidade o julgamento subjetivo desempenhará sempre um papel importante (NEAGLEY; EVANS, 1969, s.n.).

Para tratar da questão, são propostos: Métodos de avaliação da supervisão; Avaliação do programa global; Progresso e realização dos alunos; O estudo e desenvolvimento do currículo; As necessidades do aluno e o currículo; Técnicas de supervisão empregadas no distrito; Avaliação através de comitês externos; Avaliação do pessoal de supervisão; Autoavaliação; Avaliação por outros; Avaliação do diretor pelos professores; Como os professores ajudaram um diretor a avaliar sua eficiência; Sumário; Sugestões de atividades e problemas; Leituras complementares.

Essas perspectivas, por sua vez, são estimativas. Há necessidade, apontam os autores, de outras pesquisas para aprimoramento dos processos avaliativos da supervisão, tendo em vista a subjetividade que permeia os métodos.

Ao final do texto são apontadas leituras complementares¹¹¹.

¹⁰⁹ NEAGLEY, R. L.; EVANS, N. D. *Técnicas supervision escolar*. Buenos Ayres: Troquel, 1969. Cap. IX e X.

¹¹⁰ No documento encontramos, na página inicial, menção ao ano de 1969. Entretanto, acreditamos que o *Treinamento* seja de produção posterior, tendo em vista, na parte final do texto, existir uma indicação de Leituras Complementares e, nesta, uma referência de 1971.

¹¹¹ American Association of School Administradores. *The superintendent a instructional leader.*, Thirty-fifth yearbook, Wash D.C.: National Education Association, 1957.

AYER, F., PECKHAN, D. R. *Check-list for 1 planning and appraisig supervision*. Austin, Texas: The Steck, 19 48. BURNHORM, R. M.; KING; M. L. *Supervision in action*. Wash D.C.: Association for Supervision and Curriculum Development; National Education Association, 1961.

Supervision in Rural Schools. Chap. Wash D.C.U.S. Departament of Health Education and Welfare, Office of Education, Bulletin, 1955, nº 11-1955.

MOORER, S. H. *How good is your supervison Program*. Florida State Departament of Educacion : Tallahassee, 1950.

Como já expusemos, o controle necessita ser exercido de diferentes formas e por diferentes agentes no governo. Melhor ainda, quando esse sistema de controle, via avaliação, é exercido entre os próprios agentes do sistema. Essa lógica coaduna-se com os pressupostos de Foucault (2004) na obra *Vigiar e punir*. Referindo-se às formas de poder para controle do corpo em tempos e espaços definidos, tornando-o dócil, Foucault afirma:

Esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as “disciplinas”. Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também. Mas as disciplinas se tornaram no decorrer dos séculos XVII e XVIII fórmulas gerais de dominação (FOUCAULT, 2004, p. 126).

Entendemos que os sofisticados processos de avaliação conduzem a um esquadramento disciplinar que favorece o controle citado por Foucault, produzindo uma “docilidade de corpos e mentes”, também nos ambientes escolares e sistemas de ensino.

Esse esquadramento pode ser melhor entendido dentro da lógica de estruturação da SEE implementada na Reforma de Governo. Dentre as fontes encontradas que explicitam essa situação, destacamos: *Recursos organizacionais e plano trienal 1977-1979*, que fornece o sistema de organização da Secretaria de Educação necessário à análise da supervisão.

O documento *Recursos organizacionais*¹¹², da Secretaria de Educação, apresenta ao leitor uma discussão a respeito da organização administrativa necessária ao Sistema Estadual de Ensino. Os referenciais conceituais apontados devem ser balizadores da reorganização administrativa do setor público educacional do governo do estado de São Paulo em face das

DUFF, L. W. *Criterion for evaluating the supervision program in school systems*. Doctoral Dissertation, The Ohio State University, 1961.

FRANSETH, J. *Supervision as leadership*. Chaps. 16 and 17 Evanston Illinois; Row, Peterson and Company, 1971.

¹¹² Documento com 15 folhas, sem a data de referência e indicação da autoridade de produção. O teor do texto nos remete a um período pós- edição da Lei Federal nº 5.692/1971. Provavelmente, este documento subsidiou os princípios da reforma administrativa da SEE/SP, presente no Decretos nº 5586/1975 (Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do quadro do magistério) e no Decreto nº 7.510/1976 (Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação). Documento “Recursos organizacionais”. Tombo nº B0024267, do arquivo do CRE Mario Covas, da SEE/SP.

novas definições, normas e orientações para a Reforma do Sistema Estadual de Ensino ante à Lei Federal nº 5.692/1971.

A Introdução do texto apresenta uma reflexão e a conceituação de sistema e organização. De acordo com o texto:

Parece pacífico que o que permite a consistência de um sistema é, em resumo, o conjunto dos seguintes elementos:

- a) a perfeita indicação do objetivo a ser alcançado;
- b) a definição clara das funções que lhe dão corpo, ou através das quais o sistema manifesta a dinâmica de sua própria natureza;
- c) o delineamento das relações internas e externas, as quais devem operar como uma rede de realimentação (feedback) por onde o sistema, por um lado, consegue colocar o resultado de suas operações (outputs) e, por outro lado, recebe os materiais e informações básicos necessários à sua vida mesma, bem como às possíveis correções no curso de suas atividades (inputs). g.a.¹¹³

A organização administrativa é, por sua vez,

A forma pela qual a institucionalização do sistema se concretiza. Se um sistema é, antes de tudo, um conjunto de funções e de relacionamentos orientados para determinado objetivo, a administração (organização administrativa) é, por seu turno, uma estrutura de unidades de trabalho. Objetivos, funções, atividades e tarefas têm que, em última análise, ser expressos sob a forma de ações coordenadas por parte de diferentes pessoas. Estas, por sua vez, como que por coerência face à especialização das funções definidas no sistema com relação ao qual operam, ao trabalharem em conjunto, se orientam para a divisão do trabalho (especialização). Ao lado deste princípio, a ação orientada de diferentes pessoas para objetivos comuns também exige que se estabeleçam mecanismos de comando, de coordenação e de controle.

Daí surge a noção de organização propriamente dita. Ela implica, ao mesmo tempo, a repartição do conjunto das atividades e tarefas pedidas pelo sistema, e a definição de comandos ou instâncias hierárquicas de coordenação. Por isto a organização administrativa se expressa de modo mais visível sob a forma de estrutura hierárquica.¹¹⁴

¹¹³ Documento “Recursos organizacionais”. Tombo nº B0024267 do arquivo do CRE Mario Covas, da SEE/SP (p. 1).

¹¹⁴ Ibidem, p. 2.

O segundo tópico do texto traz o histórico da Secretaria da Educação.

Criada em 1947, por desmembramento da então Secretaria da Educação e Saúde. Desde aquela data, manteve sua estrutura administrativa formal praticamente inalterada até 1969, quando foi alvo dos trabalhos da Reforma Administrativo do Serviço Público Estadual, disciplinados pelo Decreto 48.040/01.06.67.¹¹⁵

Pelo referido decreto, foi criado o GERA¹¹⁶ para cuidar do plano da reforma administrativa. Na reforma, em 1969, observava-se uma estrutura administrativa com problemas, desde uma excessiva centralização das unidades (técnicas e burocráticas) junto ao Secretário da Educação, até a duplicação ou indefinição de objetivos e funções entre os órgãos. Essa situação acarretava dificuldades para implementação de um planejamento setorial.

Cabe lembrar que,

A partir de 1967, o Governo do Estado passou a enfatizar a necessidade da Reforma de Administração Pública, cujos programas de trabalho, coordenados pelo GERA, cuidavam principalmente da promoção de eficiência do serviço público estadual, em termos administrativos e operacionais.

Assim é que, nesse processo de revisão, atualização e racionalização da organização estadual, a reforma da Secretaria da Educação – iniciada pelo Decreto 51.319/27.01.69 – procurou objetivar dois níveis de providências:

¹¹⁵ Ibidem p. 4

¹¹⁶ O GERA foi criado pelo Decreto/SP nº 48.040/1967, que *Aprova o plano de trabalho para a reforma administrativa do serviço público estadual e dá outras providências.*

O art. 4º disciplina:

Fica criado, junto ao Gabinete do Secretário da Fazenda, o Grupo de Estudos para a Refôrma Administrativa (GERA) que terá como atribuições:

- a) analisar e dar parecer sôbre os projetos contidos nos planos de trabalho para a reforma administrativa, elaborados pelas Secretarias de Estado;
- b) elaborar projetos relativos a Administração geral do Govêrno Estadual;
- c) estudar e propor ao Governador do Estado, no prazo de 30 (trinta) dias as condições instrumentais para a execução da reforma administrativa, indicando os meios administrativos e financeiros necessários, inclusive a constituição da unidade central coordenadora da reforma;
- d) iniciar a execução de projetos prioritários;
- e) acompanhar e assistir tecnicamente as Secretarias de Estado na elaborado de planos e na execução dos trabalhos de reforma administrativa.

Parágrafo único. A estrutura e distribuição interna de competência e atribuições do Grupo de Estudos para a Reforma Administrativa (GERA) serão fixados pelo Secretário da Fazenda, que será o seu coordenador.

reorganização das unidades imediatamente subordinadas ao Secretário; e regionalização dos serviços de administração da rede escolar.¹¹⁷

Fizeram, ainda, parte da reforma os Decretos nº 52.508, de 20/7/1970; nº 50.851, de 18/11/1968 e nº 52.363, de 19/1/1970. Entre os objetivos da reforma, além da regionalização administrativa, encontravam-se a descentralização de atividades e a delegação de competências (administrativas e operacionais). Mas, o centro de planejamento das políticas públicas continuava junto aos órgãos centrais.

Numa avaliação conjunta de todas essas providências, no curso dos anos 1967 a 1970, permite salientar – em que pese seus méritos de racionalização e atualização da organização do setor – que foram os mesmos de cunho e motivação quase que estritamente administrativos, não obstante seus possíveis reflexos em termos operacionais e substantivos, na linha do atendimento final.¹¹⁸

Em 1971, com a edição da Lei Federal nº 5.692, houve a necessidade de adequação do plano de reforma da Secretaria de Educação com vistas a “adequar a estrutura organizacional do setor, às exigências funcionais e à nova natureza do sistema de ensino”¹¹⁹.

Como princípios norteadores, destacaram-se: adequação sistêmica; objetivos seletores; planejamento como processo; informações organizadas; coordenação dos intervenientes; flexibilidade operacional; descentralização; desconcentração; utilização plena de recursos.

O *Plano trienal 1977-1979*¹²⁰ foi publicado pelo governo do estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Encontra-se dividido em seis unidades, quais sejam:

1 – análise do desempenho do sistema;

2 – análise das realizações anteriores;

¹¹⁷ Documento *Recursos organizacionais* – Tombo nº B0024267, do arquivo do CRE Mario Covas, da SEE/SP.

¹¹⁸ *Ibidem*, p. 6.

¹¹⁹ *Ibidem*, p. 8.

¹²⁰ O documento, encontra-se catalogado como *Plano Trienal 1977-1979*, com Tombo nº B0005259, no ano de 1977, arquivo CRE Mario Covas, SEE/SP.

- 3 – política, diretrizes, prioridades e objetivos;
- 4 – recursos operacionais;
- 5 – sistemas operacionais;
- 6 – recursos orçamentários.

O Secretário, em sua apresentação, anuncia que:

O elenco de medidas e providências, proposto no presente documento, ajusta-se à estratégia Operacional, inserida nos planos e metas do Governador Paulo Egydio Martins, no que diz respeito ao setor da Educação e às necessárias intervenções a se operarem no Sistema Educacional, com vistas a reduzir o seu alto índice de disfuncionalidade.

[...]

É evidente que a Secretaria da Educação enfrenta uma série de dificuldades quando propõe, para a gestão do Sistema, a mudança da forma política para a administrativa. Essas dificuldades vêm sendo superadas, graças ao apoio do Senhor Governador do Estado, da compreensão do magistério e da receptividade na opinião pública.

[...]

Assim também se verifica quanto aos sistemas operacionais que tornarão possível a execução das diretrizes e normas, o desempenho das atribuições e o exercício das competências das funções técnico-administrativas desenvolvidas.¹²¹

Esse documento, em termos institucionais, descreve as mudanças implementadas no sistema de ensino, na busca de maior racionalidade administrativa, por meio de planejamento voltado para os resultados: melhoria da qualidade do ensino.

O texto apresenta uma linguagem técnica, com a incorporação de termos específicos da concepção tecnicista. Conforme anunciado na citação acima, se buscaram mudanças na gestão do sistema, da forma política para a administrativa.

¹²¹ Apresentação do secretário de Educação José Bonifácio Nogueira, no documento catalogado como Plano Trienal 1977-1979, com Tombo nº B0005259, no ano de 1977, arquivo CRE Mario Covas, SEE/SP (p. 1-2).

Para a identificação dos problemas, considerados marcos seguros para à “definição de uma política e diretrizes” para o triênio, contatamos que:

A Reforma Administrativa dotou a Secretaria da Educação de um órgão central de planejamento, qual seja, a Assessoria Técnica de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE). Iniciou-se então a montagem de um sistema de planejamento cuja responsabilidade maior está na integração de todos os níveis de decisão da Pasta.

O funcionamento do Sistema de Planejamento pretende substituir um comportamento empírico e fragmentado, por um comportamento orgânico, racionalmente planejado, de maneira a dar maior eficiência à execução da política educacional proposta, garantindo a continuidade dos objetivos das diferentes unidades da Pasta¹²².

Nesta perspectiva de administração, é especificado com relação à supervisão a atualização e aperfeiçoamento dos supervisores pedagógicos, tendo em vista à implementação de um sistema de Supervisão.

O sistema de supervisão na reforma

Dever-se-á constituir no elemento de ligação entre planejamento educacional em sentido amplo e planejamento curricular em nível de escolas. A função dos profissionais que o integram voltar-se-á para a orientação, acompanhamento e controle, tanto dos aspectos administrativos ou organizacionais, quanto dos técnico-pedagógicos, a fim de que sejam efetivamente favorecidas as condições, em cada unidade escolar, de execução dos objetivos-fim da Secretaria da Educação¹²³.

Por meio de um sistema de representação em nível central, com coordenação na CENP, e no nível regional e sub-regional,

¹²² Documento catalogado como *Plano Trienal 1977-1979*, com Tombo nº B0005259, no ano de 1977, arquivo CRE Mario Covas, SEE/SP (p. 51).

¹²³ *Ibidem*, p. 85.

Desempenha a supervisão, desta forma o papel de facilitador de fluxos de orientação técnica que, iniciados no órgão central, percorrem os diferentes níveis até à escola, e dos que nestas se originam, e realimentam todo o processo¹²⁴.

Na reforma administrativa da Secretaria de Educação e no modelo de supervisão proposto percebe-se a dicotomia entre os que planejam e os que executam. Aos supervisores cabe a execução do Planejamento estabelecido pela pasta. O espaço para atuação com práticas transformadoras torna-se restrito nesse período, considerando a disciplina imposta pelo planejamento curricular e administrativo estabelecido. Dentre os objetivos traçados para o sistema de supervisão (que engloba a ação de diferentes especialistas), no período de vigência do plano, encontram-se ações de implantar, aperfeiçoar e avaliar e controlar.

O rigor na implementação da reforma aparece exemplificado em alguns documentos orientativos; são eles:

1) Sistema de supervisão, roteiro para a elaboração de um projeto de trabalho (1977).

SEE. CENP. Projeto 1/77. Subprojeto 1. 1/77.

Tombo: B0014569.

2) Treinamento de assistentes de direção de escola.

Doc. 5 – Projeto ou “plano” escolar.

SEE. DRHU. DAAP. (1977).

Tombo: B0023709

3) Implementação do sistema de supervisão: subsídios.

SE.CENP. Divisão de Supervisão (Janeiro/1978).

Doc. 2 – Informações e instruções gerais.

Tombo: B0014565.

4) Manual do coordenador pedagógico.

¹²⁴ Ibidem, p. 85.

SE.CENP. Divisão de Supervisão. (1978)

Assessoria Técnica do CEPPE (Centro Paulista de Psicologia e Educação).

Tombo: B0014081

O primeiro documento aponta para a responsabilidade dos profissionais da educação na orientação das ações. Para isso, apresenta os conceitos de plano, projeto e programa e a importância desses diante da “necessidade de comunicação, controle e garantia de continuidade da ação iniciada”.

A fim de subsidiar o projeto de trabalho para os diferentes agentes, diretores, supervisores, ATP das DREs, a CENP disponibiliza um roteiro e afirma que este

Não pretende ser o melhor nem o ideal, mas uma forma de simplificar a elaboração de projetos, trabalhando na linha de resolução de problemas.

O roteiro é composto de 10 tarefas, que correspondem a passos sucessivos em direção ao projeto, e devem ser executados na ordem proposta.

[...]

O projeto 1/77 prevê a assistência técnica à elaboração e execução do presente Roteiro.¹²⁵

A partir de 10 folhas de tarefas sequenciais, será elaborado o Projeto de Trabalho. Pela estruturação do projeto, o controle é facilitado.

No segundo documento, o plano escolar é apresentado como princípio norteador e verdadeiro instrumento de trabalho, como mecanismo facilitador da ação escolar. “O plano escolar, ponto de partida para o desenvolvimento da eficiência do ensino, deve constituir-se gradativamente num verdadeiro instrumento de trabalho, num mecanismo facilitador da ação escolar”¹²⁶.

¹²⁵ Documento *Sistema de supervisão, roteiro para a elaboração de um projeto de trabalho (1977)*. SEE.CENP. projeto 1/77. Subprojeto 1. 1/77. Tombo B0014569 do arquivo CRE Mario Covas, p. 1-2.

¹²⁶ Documento *Treinamento de assistentes de direção de escola*. Doc. 5 – Projeto ou Plano Escolar. SEE. DRHU. DAAP (1977). Tombo B0023709 do arquivo do CRE Mario Covas, p. 3.

A partir do plano, “a ação supervisora” deve ser colocada como estratégia para se atingir os fins, pela direção e sua equipe. O suporte desse sistema de supervisão é o indicado no Projeto 1/77, citado anteriormente.

Em decorrência do Plano Trienal, temos o plano ou projeto escolar que se consubstancia, a nível de Unidade Escolar, essencialmente no Projeto de Currículo. A função deste é traduzir, em termos mais próximos e concretos, as linhas mestras de ação delineadas no plano imediatamente superior, através de seus objetivos e metas. Constitui o esquema normativo que serve de base para definir e particularizar a linha de ação proposta pela escola.¹²⁷

Para subsidiar a ação supervisora da escola, o documento apresenta o Anexo C, com um roteiro de atividades (tarefas) para realização da semana de planejamento na escola. Assim como no documento anterior, “os modelos” de ação são indicados.

Como suporte teórico, encontramos no documento menção à Legislação pertinente ao Plano Escolar, Legislação de Currículo e Grades Curriculares e Bibliografia Consultada¹²⁸.

O terceiro documento, *Implementação do sistema de supervisão* (1978), apresenta o cronograma de atuação da Divisão de Supervisão da CENP na atuação com 4 DREs indicadas no “Plano de implementação do sistema de supervisão”. Do material de apoio para divulgação e utilização constam: Subsídios ao Diretor, Assistente de Diretor e Coordenado Pedagógico para a elaboração do Plano Escolar (Documento 3 – CENP – 0068).

No quarto documento, *Manual do coordenador pedagógico* (1978), são explicitados os princípios que inserem o coordenador pedagógico no sistema de supervisão da SEE em nível de unidade escolar.

Para tanto, são abordados os seguintes tópicos:

¹²⁷ Ibidem, p. 4.

¹²⁸ Bibliografia Consultada no documento:

- *Supervisão escolar*. Projeto 1/77. Sistema de supervisão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

- *O diretor e sua ação supervisora na escola*. (subsídios para uma atividade). Anexo I – Subprojeto: 1.1/77 – SE/CENP (1977).

- TURRA, C. M. G. Et al. *Planejamento de ensino e avaliação*. 5.ed. Porto Alegre: PEC_EMMA., 1975.

- Posição do coordenador pedagógico no sistema de supervisão e no sistema estadual de educação;
- Por que um sistema de supervisão;
- O coordenador pedagógico – papel e responsabilidade;
- O coordenador pedagógico: com quem trabalha – como trabalha;
- Atividades básicas do coordenador pedagógico.

Ao final do documento, assim como nos anteriores, encontramos anexados modelos de expedientes utilizados na coordenação (ofícios, requerimentos, comunicados, calendário escolar); roteiros (plano escolar, planejamento didático, relatórios); legislação básica; glossário.

Maria de Lourdes Mariotto Haidar, Coordenadora da CENP, explica:

Minha decisão de solicitar aos técnicos de minha equipe uma revisão profunda do Sistema de Supervisão do Estado, da qual este Manual é um dos resultados palpáveis, prende-se a minha preocupação com polarizar os esforços de todos quantos militam nessa área em um único sentido, através da definição de uma linha básica de trabalho que sustente toda a atividade desenvolvida.¹²⁹

O conjunto dos quatro documentos supracitados, datados em 1977 e 1978, deixa claro o caráter diretivo das ações do governo na reforma administrativa, e em especial, na implantação do sistema de supervisão em diferentes esferas.

Sabemos da necessidade no sistema de um planejamento geral que organize e coordene os esforços a fim de que a aprendizagem dos alunos se concretize, fim maior do sistema de ensino. Entretanto, se faz necessária a participação de todos os agentes no processo de elaboração das políticas em um regime democrático, situação não caracterizada.

A dicotomia entre planejamento e execução distancia os agentes educacionais dos programas desenvolvidos. A fragmentação no trabalho reforça os mecanismos de reprodução. A “rotina” imposta aos especialistas, em especial aos supervisores, com roteiros, formulários,

¹²⁹ Citação retirada do *Manual do coordenador pedagógico*. SE. CENP. Divisão de Supervisão. CEPPE. 1978. Tombo B0014081 do arquivo CRE Mario Covas, p. 5.

modelos, planos, objetivos instrucionais, avaliação referenciada à norma, entre outros, burocratiza-se em excesso à ação supervisora.

Cabe lembrar que, no ano de 1978, com a publicação do segundo Estatuto do Magistério, por meio da Lei Complementar nº 201/1978, muda-se a denominação de Supervisor Pedagógico para Supervisor de Ensino. E, em 1981, acontece o primeiro concurso público para ingresso de supervisores.

Essa mudança vem adequar a nomenclatura do “Supervisor Escolar” ao campo de atuação que se propunha, na reestruturação da SEE/SP, para o “Supervisor de Ensino”, sedimentando bases de atuação tanto na rede pública quanto na privada, e dialogando no intra e interescolar.

Dentre outras bases teóricas que configuraram a supervisão de ensino (princípios, conceitos, funções e campo de atuação) no interior da SEE/SP, podemos citar o documento, *Campo de atuação do assistente pedagógico*¹³⁰, produzido pela Secretaria de Estado dos Negócios da Educação, Coordenadoria do Ensino Básico e Normal, Divisão de Assistência Pedagógica, que não apresenta uma data de edição. Entretanto, acreditamos se tratar da primeira metade da década de 1970, tendo em vista fazer referência às Resoluções SE de 30/7/1970 e 28/1/1971, que tratam do Assistente Pedagógico.

Pelas funções que lhe são atribuídas, resulta legítimo assimilá-lo à figura do Supervisor.

A análise dos problemas suscitados pelas disposições legais será feita, tendo em vista a sugestão de linhas de trabalho, à luz dos princípios da Supervisão.¹³¹

Pela citação acima verificamos que, apesar do documento se referir ao assistente pedagógico, o conteúdo trabalhado no texto foi expressamente relacionado à supervisão, justamente por entenderem semelhantes às funções desempenhadas no intraescolar.

Logo no primeiro tópico, encontramos a conceituação de administração e supervisão. Vejamos:

¹³⁰ Documento *Campo de atuação do assistente pedagógico*. Arquivo do CRE Mario Covas. Tombo B0024290.

¹³¹ *Ibidem*, p. 2.

ADMINISTRAÇÃO é um processo dinâmico interessado em criar, manter, estimular e unificar energias dentro de uma organização, tendo em vista a realização de objetivos pré-determinados.

SUPERVISÃO é um serviço interessado no aperfeiçoamento do ensino em classe e na eficiência do professor. Ela é principalmente uma ação interpessoal entre um supervisor e um professor (ou diversos professores)¹³²

Funções do supervisor escolar:

Têm sido modeladas com base na supervisão na indústria e no exército, os quais fazem uma distinção entre funções de staff e funções de linha. Os funcionários de linha são aqueles que têm o direito de tomar decisões e agir a fim de que as coisas sejam feitas e exercer o controle necessário sobre os outros sob suas ordens. Os funcionários de staff são aqueles cujo trabalho principal é ajudar os funcionários de linha a decidir o que fazer, bem como coordenar os esforços de todos e suprir os serviços necessários. Um princípio administrativo diz que aqueles que ocupam posições particulares são tanto funcionários de linha como de staff enquanto os administradores exercem funções de linha.¹³³

Dentre os critérios para ser supervisor, é destacado por Azzarelli:

Um “Supervisor deve ser uma pessoa escolhida por causa de sua “autoridade de conhecimento”, isto é, por seus conhecimentos superiores, oriundos de treinamento e experiência, acerca do currículo, desenvolvimento de currículo, técnicas de ensino, psicologia de aprendizagem, etc. Esta “autoridade de conhecimento” lhe permitirá colaborar com professores, dando-lhes bases para a ação, atitudes, estado de espírito e hábitos, que conduzirão aos objetivos da organização.¹³⁴

Como podemos perceber, os “conhecimentos superiores” requeridos não se trata de um conhecimento qualquer, mas sim de conhecimentos advindos de treinamentos e experiência.

¹³² AZZARELLI, J. *Supervisão versus administração* – Discussion paper nº 1 – Trad. Prof. Loyde A. Faustini. O paper integra o documento *Campo de atuação do assistente pedagógico*. Arquivo do CRE Mario Covas. Tombo B0024290.

¹³³ *Campo de atuação do assistente pedagógico*. Arquivo do CRE Mario Covas. Tombo B0024290, p. 1.

¹³⁴ *Ibidem*.

Assim sendo, a formação para a atuação se torna afinada aos objetivos do Estado e, conseqüentemente, de sua ideologia. Esta situação assemelha-se à dos inspetores na Primeira República, conforme visto no Capítulo II, com os critérios de formação junto à Escola Normal de Formação.

Com relação à “autoridade de conhecimento”, cabe destacar que o seu poder estaria na habilidade de “persuadir outros para o seu ponto de vista”, segundo Azzarelli. A sua influência, dos supervisores junto aos professores, deveria voltar-se para os objetivos da organização, que, por sua vez, buscavam comportamentos específicos.

Ao final do texto, o autor tenta explicar a contradição “aparente” entre os princípios da supervisão, que devem pautar-se em relações humanas, na igualdade de *status*, de práticas de persuasão e de influência, ao invés do uso de poder; com o sistema hierárquico estabelecido na legislação.

O autor justifica-se:

Uma organização formal possui seus objetivos, que devem ser cumpridos, e portanto deve ter uma linha diretiva que coordene os esforços gerais e tenha poder de decisão e de ação, inclusive de sanção. Por isso, para garantir essa espinha dorsal, a legislação pré-define competências, com atribuições de autoridade e certas posições dentro do sistema. Isso, no entanto, não exclui os problemas de relações humanas que surgem e devem ser contornados e resolvidos nas situações práticas. Tradicionalmente, o enfoque da supervisão foi feito sobre este aspecto de relações humanas, sem atribuir atenção suficiente às exigências da organização formal. Ao passo que a legislação focalizou as exigências da organização formal.

Na situação prática, os dois aspectos devem ser equacionados¹³⁵.

Ao final do texto, encontramos a Bibliografia de referência para a supervisão¹³⁶.

¹³⁵ Ibidem, p. 6.

¹³⁶ SPERB, Dalila C. *Administração e supervisão na escola primária*. Brasil, Porto Alegre: Globo, 1967.
LEMUS, Luiz Arturo. *Organizacion y supervision de la escuela primaria*. Argentina, Buenos Aires, Cultural Centro Americana, 1966.

MARQUEZ, Miguel Angel. *Necessidade de supervisão (s/d)*. CRPE. Apensado ao documento *Curso de orientadores pedagógicos* da Secretaria de Educação do Estado de SP. Departamento de Educação. Chefia de Ensino Primário, 1967.

3.2 A construção do sistema de supervisão de ensino paulista

A construção teórica das premissas que deveriam nortear o sistema de supervisão ocorreu *pari passu* a reforma da Secretaria de Educação, como já exposto, com bases neopositivistas, burocráticas, tecnicistas, pautadas na racionalidade e produtividade.

Após sedimentar as bases teóricas, verificamos um segundo bloco de fontes, que se destinaram aos aspectos estruturais e organizacionais do novo modelo de supervisão que vinha sendo defendido, em oposição ao modelo de inspeção encontrado na estrutura escolar paulista, sob premissas de uma pedagogia tradicional e aspectos renovadores da influência da escola nova.

Vários documentos nortearam a implantação e implementação do sistema de supervisão que era proposto para o sistema de ensino. Esses documentos referem-se além de textos utilizados como suporte teórico. Como pudemos observar esta tendência de construção ideológica a respeito da “supervisão” no primeiro bloco de fontes, que tratou da construção do consenso tecnocrata, encontramos estudos de proposição, projetos, materiais de treinamentos, entre outros, que acenavam para as ideias defendidas pela Secretaria de Educação para a proposição de um modelo de sistema de supervisão.

Situa-se no ano de 1975 o texto *Sistema de supervisão: proposição de um modelo*¹³⁷. Na capa há menção ao Sistema de Assessoramento da Secretaria da Educação – 1975, Profa. Delma Conceição Carchedi.

LIMA, M. Constanca X. de. *Problemas de supervisão*. Tópico extraído da revista *Currículo e supervisão* – PABAE – pelo GE Experimental “Dr. E. Carvalho”.
Documentos do I Curso para Administradores e Supervisores da Educação para a América Latina (MEC-INEP-CRPE Queiroz Filho)

- a) AZZARELLI, Joseph. *Supervisão versus administração*. Discussion Paper nº 1. Trad. Loyde A. Faustini.
- b) Os elementos da supervisão. *Supervisison for better schools*. New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1969. Trad. Eleny Christófaro.

¹³⁷ Documento *Sistema de supervisão: proposição de um modelo*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Tombo B0014455. Arquivo CRE Mario Covas.

O documento com 29 folhas, refletindo o título, traz uma proposta teórico-administrativa de estruturação na Secretaria de Educação de um sistema de supervisão como subsistema do ensino.

Dentre os pressupostos básicos para a construção desse modelo, além da consideração acima de subsistema, temos menção à interdependência entre currículo e capacitação profissional.

Segundo Koopman,

Todas as autoridades reconhecem que as atividades que promovem a capacitação profissional do professor em função, o desenvolvimento do currículo e a supervisão, são conceitos que estão estreitamente relacionados. Cada um destes conceitos faz seu algo dos outros dois quando se define ou estuda separadamente¹³⁸.

A partir desse contexto,

Conseqüentemente impõe-se a providência do planejamento conjunto dos três serviços, considerando-os como sub-programas de um programa de melhoramento educativo, da responsabilidade de um órgão técnico, a que se complementa com os serviços de pesquisa, de seleção de meios e materiais de instrução, e de informação¹³⁹.

Para a supervisão, independentemente do seu âmbito de atuação (escola ou sistema), caberiam as funções de acompanhamento, avaliação e controle. Assim, segundo Harris¹⁴⁰, o comportamento da supervisão se caracterizaria por três componentes, quais sejam: tarefas, habilidades e processos. Estes visariam ao máximo de produção e de comunicação.

¹³⁸ Apud Documento - *Sistema de supervisão: proposição de um modelo*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Tombo nº B0014455. Arquivo CRE Mario Covas (fls 2). No texto não há indicação bibliográfica; dessa forma, só temos o nome e obra do autor: KOOPMAN, G. R. *Desenvolvimento de currículo*. s/d.

¹³⁹ Documento- *Sistema de supervisão: proposição de um modelo*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Tombo nº B0014455. Arquivo CRE Mario Covas, fls. 3.

¹⁴⁰ HARRIS, B. M. Supervisory behavior in education. s/d. In: *Sistema de supervisão: proposição de um modelo*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Tombo nº B0014455. Arquivo CRE Mario Covas.

As equipes de supervisão seriam constituídas por especialistas em educação, voltados para problemas gerais e especialistas em currículo. O número de supervisores necessários ao subsistema dependeria do âmbito de atuação e do tamanho da rede.

Como qualificação desses profissionais, seriam requeridas:

Graduação ou pós-graduação em supervisão, Licenciatura plena na disciplina correspondente dos especialistas em componentes curriculares, significativa experiência docente e comprovada experiência profissional. É requerida competência especialmente em desenvolvimento e aprendizagem humana, técnicas e procedimentos em direção da aprendizagem, identificação e resolução de problemas relativos a materiais de instrução, avaliação e investigação educacional e em organização escolar. A seleção de pessoal para supervisão deve ser meticulosa: os dispêndios não se justificarão se os serviços não alcançam o seu destino a melhoria dos padrões de ensino¹⁴¹.

A exigência de qualificação estaria em acordo com o nível de atuação dos supervisores (órgão central, administração regional, administração local e unidade escolar) e mais a especificidade dos componentes curriculares, sob um esquema de funções básicas, responsabilidades e autoridade, discriminadas na atuação de cada profissional de acordo com a sua esfera de ação.

Dentro do campo de atuação ainda há menção aos setores da supervisão que estariam relacionados ao planejamento, ensino, assistência ao magistério, assistência ao educando, material didático, disciplina, atividade extraclasse, relações com a comunidade, comunicação, reuniões, arquivo, bibliografia e informações, e rendimento escolar.

No conjunto de atuação a supervisão, seria avaliada tanto pelos resultados quanto pelo processo, com base em padrões de desempenho preestabelecidos.

Cabe esclarecer que, de acordo com o modelo proposto a supervisão, ocuparia uma posição hierárquica de subordinação aos executivos de linha (que possuiriam o poder decisório),

¹⁴¹ Documento *Sistema de supervisão: proposição de um modelo*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Tombo nº B0014455. Arquivo CRE Mario Covas, fls. 4.

sua influência seria a assessoria sem autoridade de linha e toda a autorização para agir a retira da administração. (...) O trabalho de planejamento está intimamente associado com o de tomar decisões. Quem decide precisa estar minuciosamente informado sobre a matéria em que tomara a decisão. Assim, o assessor especialista pode fazer virtualmente todo o trabalho, exceto o de tomar a decisão final para a execução de alguma coisa¹⁴².

A definição da supervisão como assessoria é expressa no documento, com ênfase na divisão entre os que planejam e os que executam. Um organograma é apresentado com a posição dos supervisores (gerais e comuns) em cada nível do sistema, com detalhamento de funções básicas, responsabilidades e autoridade, ou seja, atribuições e competências desses profissionais.

O documento não traz um referencial bibliográfico, como encontrado de forma discriminada no bloco de fontes anterior. Ao final, temos a indicação de metas para a implantação do modelo com levantamento de custos.

Apesar de não haver menção direta da implantação desse modelo no sistema de ensino paulista, os referenciais gerais apareceram presentes em documentos subsequentes.

Há que se destacar que, num sistema do tamanho como o de São Paulo, sabemos da necessidade de planejamento geral que organize e coordene os esforços dos diferentes agentes e recursos, sejam eles financeiros, sejam materiais, para que a aprendizagem dos alunos se concretize, fim maior do sistema de ensino e da própria educação escolar. Entretanto, se faz necessária à participação, contribuição de seus diferentes agentes no processo de elaboração das políticas e desse planejamento. A experiência de políticas anteriores na história da educação demonstra que as políticas verticalizadas não são “eficientes e eficazes” (utilizando-se de expressões pautadas na lógica técnico-racional da SEE); quanto ao processo de democratização do ensino, apesar de todo alarde pelos governantes a concretização dessas, em seu tripé fundamental: acesso, permanência e qualidade, não é verificado em nossos dias.

A dicotomia entre planejamento e execução distancia os agentes educacionais dos programas desenvolvidos. A fragmentação no trabalho reforça os mecanismos de reprodução e alienação. A “rotina” imposta aos especialistas, em especial aos supervisores, com roteiros,

¹⁴² Para esta citação o texto faz menção a JACIUS, M. J. e SCHLENDER, W. E. In: *Sistema de supervisão: proposição de um modelo*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Tombo nº B0014455. Arquivo CRE Mario Covas.

formulários, modelos, planos, objetivos instrucionais, avaliação referenciada à norma, entre outros, burocratiza em excesso a ação supervisora pretendida e implementada pela SEE, distanciando-a do pedagógico fim proclamado para o sistema. Mais uma vez percebemos a contradição entre os valores proclamados e os reais.

No entanto, essas iniciativas governamentais, ainda em período de Ditadura Civil e Militar, não acontecem sem críticas e resistência.

Neste processo, apesar de todo o controle, há indicações de mudanças na medida em que os diferentes agentes de supervisão indicam suas críticas ao sistema implantado, mesmo diante do “adestramento” teórico a que foram submetidos.

As reações dos participantes podem ser observadas no *Relatório de avaliação final* (Tombo B0014627), onde as resistências ao modelo imposto se concretizaram em críticas, nos momentos de avaliação dos treinamentos, conforme os destaques a seguir:

- Ação da SE (CEI, CONESP, CENP, CRHU, etc.) consideram suas atividades prioritárias e deixam a UE sobrecarregada
- excesso de atribuições
- desvio de funções
- excesso de solicitações de ordem administrativa
- excesso de classes e períodos
- escolas que funcionam em 3 períodos e/ou em 2 prédios
- falta de infra-estrutura administrativa
- inexistência de elemento humano para o desenvolvimento de ação integrada
- [...]
- interferência de elementos de ordem não pedagógica
- [...]
- excesso de textos legais, muitas vezes não claros e conflitantes
- imposição de cima para baixo
- elementos não estão predispostos a repartir o poder (Hábitos arraigados de uma sistemática administrativa anterior)¹⁴³.

¹⁴³ Estes são fatores impeditivos da ação integrada na U.E. apontados pelos participantes do II Encontro, realizado entre 6 e 7 de abril de 1978. (fls. 317-319).

Essas e outras críticas também fizeram parte de outros encontros e treinamentos, inclusive questionando os próprios objetivos dos eventos programados.

Da análise podemos apreender que o espaço criado para encontros, treinamentos, divulgação do Plano de Implantação da Ação Supervisora (PIAS); os textos utilizados, questionários aplicados, possibilitaram a reunião, o encontro entre especialistas e, ao mesmo tempo, espaços para manifestações e expressões sobre o Sistema de Ensino.

Esses momentos de reuniões e agrupamentos motivados pela implantação e implementação do sistema de supervisão favoreceram situações de estudos, do contato com novas teorias, de formação continuada, de troca de ideias sobre a realidade educacional no contexto sociopolítico--econômico.

Há que se destacar que a década de 1970 foi marcada pela implantação dos cursos de pós-graduação nas principais universidades brasileiras. Essa iniciativa governamental do regime militar visava formar quadros de alto nível, tanto no campo científico quanto no tecnológico, com vistas ao desenvolvimento do Brasil. Também sob a visão tecnocrática e produtivista, atrelada ao binômio “desenvolvimento e segurança”, a pós-graduação foi pensada como estratégica para as metas traçadas no Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Entretanto, apesar da estrutura ter se dado em bases americanas, os docentes admitidos na pós-graduação, em sua maioria, vinham de formação e influência europeia, densa, teoricamente. Contraditoriamente, os cursos de pós-graduação constituíram-se em espaço para contato com novas teorias, que não as americanas, e elaboração de tendências críticas sobre o sistema educacional brasileiro. A década de 1970 também foi marcada pelo aparecimento das teorias crítico-reprodutivistas (SAVIANI, 2008c).

Ainda, neste sentido, Saviani, ao resgatar o trabalho de Betty Oliveira, a respeito da “Política de formação de professores do ensino superior, de 1972 a 1978”, e de seu resultado contraditório, destaca:

A formação de docentes como “agentes” (conscientes ou não) dos interesses dominantes (resultado desejado, mas não necessariamente proclamado) e a formação de docentes conscientes da situação sócio-política-econômico-cultural

do Brasil com uma postura crítico-reflexiva frente a essa situação (resultado não necessariamente desejado, embora proclamado). (OLIVEIRA, 1980, p. 36 apud SAVIANI, 2008c, p. 393)

Com a influência desse novo ideário, considerando a proximidade da SEE (até geográfica), da USP e PUC/SP, em virtude de agentes formados por essas instituições, as manifestações dos supervisores nos relatórios de avaliação dos treinamentos da SEE abrem possibilidades de mudança, ainda que em estritos espaços e limites – conceituais, políticos, econômicos, sociais. Com novas perspectivas no interior institucional da ação supervisora, iniciamos a década de 1980, do século XX.

3.3 Algumas considerações

Para efeitos de sistematização de nossas análises neste terceiro capítulo e retomando nossos objetivos iniciais, gostaríamos de frisar que o final dos anos de 1960 e a década de 1970 representaram para a supervisão de ensino, criada com esta nomenclatura, a partir de 1978, anos de construção e inculcação em torno do consenso tecnocrata, como justificativa para a “modernização” a ser implementada tanto na estrutura burocrática e administrativa da Secretaria de Educação quanto no modelo de um Sistema de Supervisão, sob o enfoque sistêmico.

As premissas teóricas produtivistas para este novo sistema de supervisão foram sendo apresentadas e reiteradas paulatinamente sob o semblante do desenvolvimento, do progresso, da segurança democrática, aos diferentes agentes da administração da SEE/SP.

Ao mesmo tempo em que se construíam bases teóricas pautadas na psicologia behaviorista, na engenharia comportamental, na ergonomia, na informática, na cibernética, que têm em comum a inspiração filosófica neopositivista e o método funcionalista, marcadamente dentro de uma concepção tecnicista de educação, para o novo sistema de supervisão, criativo, democrático, sob liderança de agentes preparados para a promoção de consensos, com a apresentação de referencial norte-americano, considerado progressista à época, até em virtude das limitações de acesso a outras teorias; foram se desconstruindo, em termos de autoridade

pedagógica e institucional, a inspeção e seus agentes. Estes foram associados diretamente a práticas autoritárias e fiscalizatórias somente. Essa situação favoreceu, assim, uma maior aceitação do consenso tecnocrata, promovendo o supervisor de ensino à função de agente tecnicamente competente e politicamente neutro, preocupado e voltado às questões pedagógicas, entendidas neste contexto como orientação e reprodução de métodos instrucionais.

Essa situação atendia aos plenos interesses do regime de Ditadura Civil e Militar pós Golpe de 1964, onde uma inspeção crítica, com formação consistente e com uma visão de totalidade do sistema, além do mais, com possibilidades diretas de intervenção na escola e na sala de aula, não interessariam a lógica de racionalidade técnica e neutralidade política.

Caminhou-se num processo pautado nos princípios das ideias pedagógicas (SAVIANI, 2008c), onde transitamos, por analogia às pedagogias da época, de um inspetor preocupado com a questão central do aprender; para um supervisor de ensino, na década de 1970, cujo centro vinculou-se ao aprender a fazer.

Como já apontado durante este terceiro capítulo não observamos uma ruptura com relação à inspeção na passagem para a supervisão de ensino, em termos de características institucionais normatizadas.

No conjunto legal que regulamentou o sistema de supervisão junto à SEE/SP, mantiveram-se as características básicas da inspeção, quais sejam: atuação em nível de sistema, tanto nas escolas públicas quanto nas privadas; atribuições de caráter pedagógico e administrativo; ações de orientação e formação de professores com relação ao currículo desenvolvido, só que nesse momento de forma mecânica e reprodutora de projetos idealizados em nível central; cargo inserido numa estrutura de carreira no magistério.

A divisão entre o planejar e o executar, afastando a teoria do pensamento crítico, aparece de forma progressiva na atuação dos inspetores, principalmente a partir das influências da administração de empresas na administração escolar e da adoção da concepção tecnicista como norteadora das reformas educacionais e do novo modelo de supervisão.

No momento político vivido pelo país nas décadas de 1960 e 1970, o controle e a fiscalização encontravam-se intensificados, e a melhor maneira de se garanti-los estes seria, justamente, a supervisão do currículo e a promoção de ações de formação, visando ao controle

das ideias propagadas nos alunos, docentes, diferentes agentes do sistema, para uma nova consciência de conformação ao momento sociopolítico, promoção de uma consciência cívico-moral.

A visão moderna de supervisão nada mais era do que a tentativa ideológica de colocar esses profissionais como técnicos “neutros politicamente” e reprodutores de manuais e projetos pensados por outrem.

Apesar da lógica racional e técnica na reforma administrativa da SEE e de novas estruturas intermediárias, hierarquizadas, distanciando o supervisor de ensino dos centros decisórios, o contato direto no intraescolar, somado ao contato com os órgãos centrais e demais supervisores em ações de “treinamento”, contraditoriamente, favoreceram situações de mudanças, com a presença de espaços de reflexão e críticas, motivados principalmente pelas influências de nova literatura advinda das teorias crítico-reprodutivistas e de formação nos cursos de pós-graduação, principalmente, da USP e PUC/SP.

Sob esse contexto, aparentemente desfavorável aos espaços críticos, de mudanças e transformadores, as contradições se manifestam e inicia-se a década de 1980, período em que será checada a nossa tese. Diante desse quadro buscaremos, no próximo capítulo, de forma específica, descrever as características institucionais da supervisão de ensino na década de 1980 e apontar as perspectivas (ou não) de ações transformadoras nos documentos produzidos.

CAPÍTULO IV

A SUPERVISÃO DE ENSINO NA DÉCADA DE 1980: CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS TRANSFORMADORAS

Desse exame e das discussões que se travarem, espera-se que algumas ideias aqui apenas a floradas, transformem-se em projetos específicos de ação. Se isso acontecer, teremos reativado a única fonte legítima para gerar mudanças na situação educacional paulista: o diálogo, há tempo esquecido, dentre os que se ocupam do ensino em todos os níveis.

(Documento de Trabalho nº 1 – SEESP/Gabinete do Secretário/ Reprodução CENP, 1983)¹⁴⁴.

No quarto e último capítulo abordaremos as fontes específicas da supervisão de ensino, já definida com esta nomenclatura e sob influência do final dos anos de 1970, e movimentos sociais a partir dos anos de 1980. Pelas análises anteriores, principalmente, do Capítulo III, identificamos que no início dos anos de 1980 do século XX, o sistema de supervisão de ensino da

¹⁴⁴ Governo do Estado Franco Montoro (PMDB).

SEE/SP, já estava estruturado e organizado, sob as premissas tecnicistas e o trabalho de seus agentes, os supervisores de ensino, posto a favor do produtivismo e racionalidade administrativa.

Para a apresentação deste quarto e último capítulo, tomamos por objetivos: descrever as características institucionais da supervisão de ensino na década de 1980 e apontar as perspectivas (ou não) de ações transformadoras nos documentos produzidos. Para este caminhar trabalharemos com as fontes decorrentes da implantação do sistema de supervisão, datadas durante os anos de 1980.

A epígrafe introdutória deste último capítulo nos indica o clima em que viviam os educadores paulistas na década de 1980. Após anos sob a influência de uma política educacional centralizadora e autoritária, os educadores se viam diante do desafio de estabelecer o diálogo com os diferentes sujeitos envolvidos no processo educacional para a indicação de políticas. Situação nova para uma rede de tradição pautada em comunicações verticalizadas.

Seria possível romper com a lógica disseminada em “treinamentos” de reprodução da ordem social e estabelecer um canal realmente efetivo de diálogo, com uma análise crítica da realidade? Haveria ainda a presença de perspectivas transformadoras nas produções institucionais, no interior do aparelho do estado, rompendo com o consenso tecnocrata de ação supervisora construído sob os longos anos de 1960 e 1970? A década de 1980 também representou anos de abertura e mudanças para a supervisão de ensino?

De posse dessas perguntas, percorreremos nossas fontes tendo em vista buscar indicadores dessas inquietudes. Para tanto, encontramos em Neves (2005, 2010) referencial teórico para compreendermos o objeto de estudo, sabedores de que:

A partir de uma análise da realidade brasileira nas últimas décadas, é possível verificar que as relações sociais capitalistas foram mantidas, e até mesmo se intensificaram, e que as mudanças ocorridas nessas relações são apenas expressão, no plano geral, da fase mais intensa da dinâmica capitalista radicalizada pela financeirização da economia (CHESNAIS, 2005) e no plano específico, pela consolidação da nova pedagogia da hegemonia (NEVES, 2005)¹⁴⁵.

¹⁴⁵ Apud NEVES, 2010, p. 23-24.

Esta nova pedagogia da hegemonia¹⁴⁶ seria consolidada por meio de intelectuais orgânicos¹⁴⁷ do capital, com um exercício de dominação, garantido pela difusão e legitimação de teorias, nas formações centrais e dependentes. Para a autora esses intelectuais seriam

peças e organizações, cuja atribuição específica é a formulação, adaptação e disseminação, em diferentes linguagens, das ideias que fundamentam a nova concepção de mundo e práticas político-ideológicas da burguesia mundial. Eles são também os responsáveis pela organização de atividades que visam a sedimentar em todo o tecido social um novo senso comum em torno de um novo padrão de sociabilidade para o século XXI. São portanto, os funcionários subalternos da classe mundialmente dominante e dirigente na formulação, adaptação e difusão das teorias e das práticas que fundamentam o neoliberalismo da Terceira Via (ou no desenvolvimentismo ou social-democracia com aroma liberal), construindo simultaneamente uma “direita para o social” (MARTINS, 2009) e “uma esquerda para o capital” (COELHO, 2005) [NEVES, 2010, p. 25-26].

Com esse amplo quadro de construção de consensos sociais em torno da “liberdade de mercado” e “justiça social” (como se possível fosse conciliar valores antagônicos), inserem-se os processos de reforma do Estado e do próprio sistema educacional, estratégico na formação dos novos intelectuais, especialista e dirigente “do tipo americano”.

A reforma educacional conduzida pelos organismos internacionais (NEVES, PRONKO, 2008) contribui na formação dos novos intelectuais do tipo americano quando viabiliza um maior estreitamento entre educação escolar e produção; amplia e diversifica as oportunidades de certificação escolar; redefine os patamares mínimos para o exercício de funções intelectuais; possibilita a materialização de nova cultura cívica, baseada em um associativismo colaboracionista; ou mesmo quando desenvolve valores que impulsionam soluções individualistas ou grupistas na resolução de questões relativas ao trabalho e à vida (NEVES, 2010, p. 36).

Para a construção de um Estado forte, capaz de dirigir as classes dominantes,

¹⁴⁶ Vide esclarecimentos sobre a nova pedagogia da hegemonia na Introdução e em trabalhos de NEVES (2005; 2010).

¹⁴⁷ Intelectual orgânico segundo concepção de Gramsci. Ver nota Introdução.

O processo de modernização capitalista no Brasil utilizou uma aparelhagem institucional diversificada e complexa que expressou a progressiva racionalização da economia e da vida social, exigindo a formação de novos intelectuais capazes de dirigir e administrar o processo. Com isso, a formação para o trabalho complexo no país também foi objeto de um reordenamento. Se a criação de duas universidades na década de 1920 havia introduzido o modelo universitário no país, o centralismo autoritário do Estado corporativo instalado na década seguinte o reafirmou regulamentando-o. A criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930, primeiro, e a promulgação do Decreto 19.851 de 11 de abril de 1931, conhecido como Estatuto das Universidades Brasileiras, depois, balizaram os limites e as possibilidades para o ensino superior no país, cabendo ao Estado a ampliação e integração dos ramos de conhecimento a serem transmitidos e/ou produzidos (NEVES, 2000b apud NEVES 2010, 36).

Ainda, a década de 1930 do século passado,

iniciada com a instalação do regime autoritário de Getúlio Vargas, testemunhou um reordenamento das relações capitalistas no país. A progressiva consolidação de uma burguesia industrial emergente, ainda que frágil e dependente da oligarquia agrária, combinada a um proletariado urbano caracterizado por tentativas localizadas de organização autônoma, propiciou a configuração de um Estado forte, que segundo Carlos Nelson Coutinho desempenhou dois papéis peculiares ao longo do período: “o de substituir as classes sociais em sua função de protagonistas dos processos de transformação e o de assumir a tarefa de ‘dirigir’ politicamente as próprias classes economicamente dominantes” (COUTINHO, 1989, 126)¹⁴⁸.

Há que se destacar que o processo de construção dos consensos hegemônicos não aconteceu de forma passiva. Os movimentos de resistência tenderam (e tendem) a se manifestar mediante pressões e repressões.

Concomitantemente à história de construção de uma pedagogia da hegemonia burguesa no Brasil, o período desenvolvimentista foi também a história das várias tentativas da classe trabalhadora de se tornar protagonista, tentativas em boa parte inviabilizadas pelas estratégias burguesas de repressão ostensiva, de cooptação individual e de grupos e, mesmo, pelo atendimento molecular de suas demandas,

¹⁴⁸ Apud NEVES, 2010, p. 36.

por intermédio de processos de revolução passiva. Apesar disso e contraditoriamente, a modernização capitalista empreendida pelo Estado sob a orientação burguesa ofereceu as pré-condições objetivas para que a classe trabalhadora, no final desse período, com diferentes níveis de consciência política, edificasse na sociedade civil uma significativa rede de aparelhos privados de hegemonia (partidos, sindicatos, movimentos sociais etc.) com vistas a difundir e consolidar uma proposta contra-hegemônica de sociedade para a sociedade brasileira (NEVES, 2005). Os investimentos financeiros e políticos executados pelo empresariado industrial na busca da adaptação e formação humana e de obtenção do consenso em torno do seu projeto societário não haviam sido suficientes para reverter os determinantes da mobilização popular que nos anos de 1960 passaram a “perturbar” a ordem capitalista brasileira. O achatamento salarial e o aumento do exército industrial de reserva decorrentes dos fluxos migratórios, a precarização das condições de vida nas cidades, as crises de abastecimento e a insatisfação popular com as condições concretas de vida – fatores catalisados pelas lutas sindicais – criaram um clima de instabilidade política nada favorável aos setores dominantes (MARTINS, 2005)¹⁴⁹.

Como estratégia de enfretamento dessa situação, articulam-se as forças militares e grande parte da burguesia industrial, apoiadas por organismos estadunidenses, para o Golpe de 1964, que desemboca no período de Ditadura Civil e Militar, extremamente repressor e silenciador. Com o Golpe de 1964,

Desenvolveu-se uma reforma autoritária, vertical, domesticadora, que visava a atrelar o sistema educacional ao modelo econômico, dependente, imposto pela política norte-americana para a América Latina. Vale lembrar que os militares atuaram no interior das universidades, silenciando o debate e intervindo de forma violenta nos campi, cassando professores e desarticulando movimentos estudantis (ARANHA, 2006, p. 316).

Neste contexto que se seguiu, principalmente, após segunda Guerra Mundial, com o denominado período de Guerra Fria, a consolidação da influência e dominação estadunidense ocorreu num amplo processo de “guerra cultural”, para a consolidação da hegemonia no bloco histórico. Nesse sentido, o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e o Fundo Monetário Internacional (FMI) foram agências que atuaram diretamente junto ao Brasil na definição de políticas. No caso do BM, especificamente, vê-se que

¹⁴⁹ Apud NEVES, 2010, p. 59-60.

A educação é a pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição [...]. (Banco Mundial, 1992, p. 2 apud Torres, 1998, p. 131)

[...] A educação é um importante instrumento de promoção do crescimento econômico e da redução da pobreza. [...] A educação pode ajudar a reduzir a desigualdade, proporcionar novas oportunidades aos pobres e, conseqüentemente, aumentar a mobilidade social (Banco Mundial, 1995, p. xv-xviii)¹⁵⁰.

Ainda no caso brasileiro, deve-se destacar os acordos MEC-USAID, principalmente, nos anos de 1960, no campo educacional, a impulsionar as reformas curriculares e de estrutura organizacional das secretarias, sob os preceitos da racionalidade do Planejamento.

Esse processo foi intensificado com as demandas impostas pela Lei Federal nº 5.692/1971, que reestruturou o ensino de 1º e 2º graus. Em São Paulo, a partir do Decreto nº 7.510/1976, que reorganizou a Secretaria de Educação, iniciou-se um movimento de implantação e implementação do sistema de supervisão sob bases já abordadas no terceiro capítulo. Para Quaglio (2008), na reorganização tecnoburocrática, a supervisão passou a ser vista como um processo e não como função de papel específico.

É nesse contexto que as fontes analisadas no capítulo três se inserem e as do Capítulo IV serão imersas num amplo processo de difusão de ideias pautadas na racionalidade e produtividade, garantidas via planejamento e, sobretudo, pelo desenvolvimento áureo do capital, sob o período denominado a “era de ouro”¹⁵¹. De forma mais específica, este produtivismo, seria garantido via implementação de técnicas apropriadas para a burocracia estatal: o tecnicismo. Por meio de literatura estadunidense, intelectuais do governo e de organismos internacionais

¹⁵⁰ Apud FIGUEIREDO, Irene M. Z. Os projetos financiados pelo Banco Mundial para o ensino fundamental no Brasil. *Educação Sociedade*, Campinas, 30, n. 109, p. 1123-1138, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15/10/2013.

¹⁵¹ Eric Hobsbawm, em *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*, divide esse século em três partes: 1) “A era das Catástrofes” (1914 – da primeira guerra mundial até o fim da segunda guerra mundial; 2) “A era de ouro” – pós segunda guerra até meados de 1970; 3) “A era do desmoronamento”, que vai do final da era de ouro até o fechar das cortinas do palco do século XX.

produziram um consenso tecnocrata junto aos intelectuais locais, destacando a superioridade dessa racionalidade para a reforma do sistema educacional.

No caso específico da administração escolar e da supervisão no Brasil, cabe destaque à atuação do Programa de Assistência Brasileiro-Americano ao Ensino Elementar (PABAE¹⁵²), como forte indutor do modelo implementado pela Secretaria de Educação/SP.

É no contato com a realidade dos problemas do sistema de ensino brasileiro que o Pabae (Programa de Assistência Brasileiro –Americano ao Ensino Elementar) se abre para se ocupar da supervisão, evidentemente, imprimindo sua marca, ou seja, baseando-se na perspectiva tecnicista que considerava a resposta moderna e adequada ao enfrentamento dos problemas do ensino primário brasileiro. A supervisão que se dissemina com a ajuda do Pabae supervaloriza métodos de ensino das disciplinas como questões fundamentais, em detrimento de uma análise mais ampla das causas dos problemas da escola primária. A supervisão adota como solução a técnica de ensinar linguagem, aritmética, ciências, estudos sociais. (QUAGLIO, 2007, p. 9)

É necessário esclarecer, entretanto, que apesar da influência do modelo de racionalidade técnica propagado para todo o Brasil a partir de Belo Horizonte/Minas Gerais, o PABAE focava

¹⁵² Em 1956, sendo Juscelino Kubistcheck Presidente da República e tendo como Ministro da Educação e Cultura o também mineiro, Clóvis Salgado, foi assinado um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos, visando à constituição de programa de assistência ao ensino primário, que ficou conhecido por sua sigla – PABAE (Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar). O acordo que possibilitou o início do programa foi assinado em 22 de junho de 1956 pelo Ministro da Educação, pelo Governo do Estado de Minas Gerais (José Francisco Bias Fortes) e pelo Diretor da *United States Operation Mission/Brasil* – USOM/B (William E. Warne) e previa seu encerramento em 30 de julho de 1961. Acordos posteriores prorrogaram a duração dessa assistência até 1º de agosto de 1964. Coube ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), órgão vinculado ao MEC, a execução do programa. (...) O programa de assistência técnica foi implantado, nos termos do Acordo, para alcançar os seguintes objetivos: - Formar quadros de instrutores de professores de ensino normal para diversas das Escolas Normais mais importantes do Brasil. -Elaborar, publicar e adquirir textos didáticos tanto para as Escolas Normais como para as Elementares. -Enviar aos Estados Unidos, pelo período de um ano, na qualidade de bolsistas, cinco grupos de professores de ensino normal e elementar, recrutados em regiões representativas do Brasil, que, ao regressarem, serão contratados pelas respectivas Escolas Normais para integrarem os quadros de instrutores de professores pelo período mínimo de 2 anos. (PABAE, Relatório, 1964). Tais objetivos indicam que o PABAE teria uma atuação na formação de professores e produção de material de ensino, com abrangência para todo o país. O alvo principal era a formação de professores para a Escola Normal, vista como a mola mestra de qualificação de professores para a escola primária. A capacitação dos docentes foi concebida para ser realizada com o estudo das metodologias das disciplinas básicas do Curso Primário: Língua Pátria, Aritmética, Ciências e Estudos Sociais apoiadas no conhecimento de psicologia, de currículo e de supervisão (PAIXÃO; PAIVA, s/d, fls. 2). Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br/aveonline40/banco_objetos_crv%7B1791ADB4-7B04-42AD-B8A3-C80D15BB61242012715152528452%7D.pdf>. Acesso em: 1/1/2014.

a supervisão no intraescolar. Contraditoriamente, São Paulo organizava a supervisão sob as premissas de uma supervisão de sistema.

Porém, segundo Minto (2010), ainda em fins dos anos 1970, as batalhas pela democratização da sociedade aumentaram, criando um ambiente afeito à reestruturação dos movimentos sociais.

Com base em um contexto de reorganização social, surgiram importantes órgãos de defesa dos interesses profissionais e que se tornaram decisivos nas lutas pela educação, a exemplo da Central Única dos Trabalhadores (CUT), da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES, atual ANDES-SN), da Associação Nacional de Educação (ANDE), da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), dentre outras.

Destaque deve se dar, no início da década de 1980, para as campanhas de mobilização da sociedade em torno das eleições diretas, a conhecida campanha das “Diretas Já”.

Acompanhando o movimento social maior, também no início dos anos de 1980 os supervisores de ensino se organizaram e criaram a entidade representativa da supervisão de ensino no estado de São Paulo, o Sindicato (Sindicato dos Supervisores de Ensino do Magistério Oficial no Estado de São Paulo), que, inicialmente, surge como Associação.

De acordo com a *Ata de reunião da APASE*, a Associação foi fundada em 14 de novembro de 1981, pelos Supervisores de Ensino do Estado de São Paulo: Sérgio Nivaldo Romano, Yukiko Oyafuso Ito, Maria Leila Alves, Dalva Carmelina Grisi Sampaio, Ana Maria Quadros Brant de Carvalho, Helena Machado de Paula Albuquerque, Márcia Barros Scaranello, Stalin Chammas, Márcia Aparecida Barco Soler Huet, Maria de Lourdes Arantes Marinho, Mirna Elias Pena, Roberto Bueno Sobrinho, Marisa Soares de Andrade Cadete, Pia Massami Ugayama, Vital Baptista Filho, Moacyr da Silva, Paula Amato Sanches, Alceste Rolim de Moura, Maria Rosa da Silva, Hilda Biral, Tereza Yossika Ide Nakamura, Vanderlei Queiroz Passarinho, Lourival Adas, que se reuniram e assinaram aquele documento para as providências necessárias à organização da Associação.

A relação nominal dos membros fundadores do Sindicato Apase neste trabalho justifica-se pelas possibilidades de relações e influências que se estabelecem: vários desses membros colaboraram ou integraram as equipes da Divisão de Supervisão da CENP.

Na mencionada ata de reunião, para a organização da Associação Paulista de Supervisores de Ensino, convocou-se a Assembleia Geral para o dia 5 de dezembro de 1981, às 14 horas, no Colégio Cristo Rei, na rua Rodrigues Alves, 658, Vila Mariana, na cidade de São Paulo, para discussão e aprovação do anteprojeto do estatuto da Associação APASE.

De acordo com a entidade,

as finalidades da APASE refletem o momento histórico vivido, de defesa da escola pública “comprometida com os interesses do povo brasileiro” e da democratização em curso no Brasil.

Ainda, nesta linha, também são fixadas como finalidades da APASE, a organização dos profissionais da supervisão, bem como sua articulação com o trabalho de outros educadores e/ou entidades de profissionais do ensino. Em consequência, sempre ligados ao fortalecimento da participação responsável, as demais finalidades dizem respeito À “defesa dos interesses profissionais e ao aperfeiçoamento profissional, moral e intelectual dos associados”¹⁵³.

E sob essas finalidades, começa a funcionar a Associação. Mais tarde,

Em 1986, o estatuto da APASE é reformulado, mas suas finalidades mantidas. Naquela oportunidade, reafirma-se a proposta de “contribuir eficazmente para a construção de uma sociedade civil organizada e forte, alicerçada nos princípios de liberdade, igualdade e justiça”.

A APASE ainda tem alterações regimentais em 1988, porém as mais significativas passam a ocorrer a partir da decisão da Assembléia Geral Extraordinária de 03/11/88, quando a categoria aprova entrar com pedido de transformação de Associação em Sindicato, adequando-se ao movimento social e as perspectivas abertas pela “Constituição Cidadã” de 1988.

Em 5 de junho de 1990, no Anfiteatro do Centro do Professorado Paulista – CPP, situado na Avenida Liberdade, 928, na cidade de São Paulo, às 11 horas, com a presença de cento e noventa e quatro supervisores de ensino, foi aprovada por unanimidade a transformação da Associação Paulista de Supervisores de Ensino em Sindicato, que, desde então, vem atuando em favor da educação.

¹⁵³ Disponível no sítio do Sindicato Apase: < <http://www.sindicatoapase.org.br/Historia.htm>>. Acesso em: 3/1/2013.

Apesar das contradições internas e das relações tênues de seus membros com a SEE/SP, o Sindicato Apase, ao longo de sua história, constiu-se em espaço democrático de reflexões a respeito da situação educacional de São Paulo e do Brasil. E, na medida em que a SEE vai se distanciando da supervisão e excluindo-a dos projetos que estavam sendo implementados, marcadamente a partir do final da década de 1990 do século XX, o Sindicato Apase passa a assumir uma função formadora desses novos quadros que ingressavam na rede pública de São Paulo.¹⁵⁴

Com o inevitável esgotamento social e político, o fim da Ditadura Civil e Militar se processava. As expectativas do movimento de redemocratização do país reacenderam sobremaneira os movimentos sociais, com inúmeras reivindicações sociais.

Nesse contexto favorável, os debates sobre a gestão da educação se aprofundaram e fizeram ressurgir o tema da participação, o qual havia sido “esquecido” durante décadas, graças à influência das concepções tecnoburocráticas da educação e da gestão educacional que embasaram as políticas educacionais adotadas pelo Estado autoritário (MINTO, 2010, p.180).

4.1 Década de 1980: ativação do sistema de supervisão

A nossa análise das fontes dos anos de 1980 inicia-se com a apresentação do Plano Trienal 1980-1982.

O *Plano trienal (1980-1982)*¹⁵⁵ foi produzido em 1979, no Governo Paulo Salim Maluf, pelo Secretário de Educação Luiz Ferreira Martins. Apesar da produção se referir ao ano de 1979, o plano aponta as Diretrizes da Política Educacional para os primeiros anos de 1980.

¹⁵⁴ O Sindicato Apase, além de Encontros Anuais para tratar de temáticas relativas à supervisão de ensino, passou a desenvolver, dentro de suas atividades, a promoção de cursos de formação, publicações e sessões de estudo com vistas a formar o supervisor da rede estadual. Na sede do Sindicato, situado atualmente na Rua do Arouche, 23 – 1º Andar – São Paulo, encontram-se registrados todos esses eventos realizados. Nos encontros anuais, além dos supervisores da rede estadual, recebe-se uma grande demanda de supervisores das rede municipais, tendo em vista a lacuna de produções nessa área. Visitar o site institucional para mais informações: <www.sindicatoapase.org.br>.

¹⁵⁵ Plano Trienal (1980-1982) arquivado no CRE Mario Covas da SEE/SP. Tombo nº 0005260.

Análise do desempenho do sistema de ensino, diretrizes, objetivos e metas de cada programa e do projeto especial compõem o presente documento que, gerado por administradores e técnicos, retrata todo o trabalho a ser desenvolvido pela Secretaria da Educação, durante três anos, para beneficiar, qualitativa e quantitativamente, a todos os alunos da Rede Estadual e a muitos escolares de outras redes, com as quais o Estado coopera técnica e/ou financeiramente¹⁵⁶.

[...]

O Conselho de Planejamento Educacional fixou os objetivos gerais dos programas e do projeto especial, cabendo aos diferentes órgãos da estrutura básica, responsáveis pela execução das ações, a operacionalização dos objetivos específicos e o estabelecimento de metas. A Assessoria de Planejamento e Controle Educacional coordenou a elaboração do Plano Trienal e deverá coordenar o detalhamento do mesmo em projetos, promovendo a integração dos órgãos, com vistas à unidade e coerência das ações e à racionalização de recursos. Essa mesma assessoria deverá proceder ao controle da execução das ações programadas e coordenar a avaliação do desempenho da Secretaria, como um todo, e de cada órgão, como componente desse todo¹⁵⁷.

Quanto às políticas públicas e de estruturação do aparelho do estado junto à Secretaria de Educação, identificamos uma continuidade nos princípios da década anterior. A divisão do trabalho imposta pela lógica tecnocrata, entre os que planejam e os que executam, permanece intacta. Administradores e técnicos ligados à secretaria elaboraram e definiram as políticas para o triênio. E mais, o controle da execução também foi de responsabilidade do órgão central de Assessoria de Planejamento e Controle Educacional (ATPCE). Os anos iniciais de 1980 são, em termos de políticas para a administração da SEE/SP, uma continuidade das indicações da década de 1970.

A partir de uma maior racionalidade e apropriação dos conceitos de eficiência e eficácia presentes na administração de empresas e propagado pelos intelectuais do sistema e de organismos internacionais, o *Plano trienal (1980-1982)* aparece estruturado da seguinte forma:

- Análise de desempenho do sistema de ensino
- Política educacional – diretrizes

¹⁵⁶ Carta de Apresentação do Secretário de Educação Luiz Ferreira Martins, junto ao *Plano trienal 1980-1982*, arquivado CRE Mario Covas. Tombo nº 0005260.

¹⁵⁷ *Plano trienal 1980-1982*. SEE/SP. Secretário de Educação Luiz Ferreira Martins, p. 56.

- Programa I – ensino do 1º grau (objetivos e metas)
- Programa II – ensino de 2º grau (objetivos e metas)
- Programa III– Assistência ao educando (objetivos e metas)
- Programa IV – administração (objetivos e metas)
- Projeto especial – educação pré-escolar
- Anexos (Lista de siglas; Organograma da SEE; Quadros, gráficos e cartogramas)

Na definição das diretrizes políticas, não encontramos menção direta ao sistema de supervisão. A ênfase recai sobre o planejamento racional, característico da década de 1970. Assim, “Promover a integração e a coordenação das ações da secretaria de Estado da Educação, de forma a garantir a consecução de objetivos-fim, através da implementação de Sistema de Planejamento”¹⁵⁸ aparece como objetivo geral do Programa de Administração.

Os anos iniciais de 1980 acabam por reproduzir e dar continuidade às políticas destinadas à supervisão e ao sistema, emanadas anteriormente no estabelecido no *Plano trienal (1977-1979)*, com ênfase na “ativação do sistema de supervisão”.

No interior da Secretaria de Educação, a reestruturação promovida pela edição do Decreto nº 7.510/1976¹⁵⁹ em seu art. 20 – III criou e subordinou uma Divisão de Supervisão junto à Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP). Esta divisão estava responsável pelo desenvolvimento de ações para a ativação do sistema supervisão, previsto no planejamento e planos de trabalho da SEE. Os trabalhos decorrentes daquele foram pautados por um conceito de supervisão com bases no produtivismo, para a melhoria das escolas, conforme explicitado no excerto abaixo:

[...] um conceito de supervisão que pode servir de linha de ação aos trabalhos da Divisão de Supervisão: o conjunto de ações, tarefas e atividades desempenhadas por indivíduos ou grupos de indivíduos que visam à melhoria da produtividade do ensino em seus aspectos quantitativos e qualitativos.

¹⁵⁸ Plano Trienal 1980-1982, SEE/SP, p. 87.

¹⁵⁹ Para mais detalhes sobre a estrutura administrativa da época, consultar o Decreto nº 7.510/1976, na íntegra.

Na verdade todos os esforços realizados no sistema estadual de educação deve visar a um mesmo fim. Esses esforços devem ser somados, complementados e integrados porque devem visar a melhoria da escola como um todo (FAUSTINI, 1981,p 29).

O documento *Supervisão pedagógica em ação*, coordenado por Loyde A. Faustini¹⁶⁰, base para as discussões desenvolvidas em torno do novo sistema de supervisão que se implantava, se destaca ao longo da década de 1980, com repercussões até os dias atuais, pelas possibilidades emanadas a partir dele.

O supervisor, nesse momento histórico, agente repleto de contradições, era caracterizado como “um profissional da educação altamente qualificado e que possuía autoridade de conhecimento aliada a uma grande experiência e vivência com problemas práticos da escola” (FAUSTINI, 1981).

A existência de um sistema de supervisão, dentro de um sistema de ensino, impunha-se por força legal e pela demanda de reestruturação administrativa da SEE/SP. Nessa perspectiva, a supervisão caracterizava-se por um conjunto de ações voltadas à melhoria da escola, e nesta entenda-se, como fim maior de sua função, o processo ensino-aprendizagem.

Para formar as equipes da SEE, com relação à ação supervisora a ser desenvolvida nas escolas e em outras estruturas¹⁶¹ da própria Secretaria de Educação, um conjunto de cinco documentos nortearam a realização de “Encontros” em 1980, com o objetivo de dar continuidade ao projeto de implementação da ação supervisora (PIAS).

O *Projeto de implementação da ação supervisora na unidade escolar*¹⁶², Documento 1 – informações gerais, produzido pela Divisão de Supervisão, CENP, SEE/SP, refere-se ao plano de

¹⁶⁰ Pouco se sabe sobre Loyde A. Faustini. Tentamos alguns depoimentos, mas sem sucesso, tendo em vista as relações estabelecidas a época. Também não tivemos sucesso no resgate de sua formação.

¹⁶¹ Segundo o documento de Faustini (1981), a especificação da Ação Supervisora se daria tanto na ação supervisora nas Unidades Administrativas da SEE (Função do Diretor; Unidade Escolar; Delegacia de Ensino; Divisão Regional de Ensino) quanto no próprio Sistema de supervisão.

¹⁶² *Projeto de implementação da ação supervisora na unidade escolar*. Doc. 1. Arquivado no CRE Mario Covas. Tombo nº B0014604.

organização do Encontro de Supervisão da CENP, COGSP, CEI¹⁶³, realizado entre os dias 18 e 21 de novembro de 1980, na CENP, localizada na Rua João Ramalho, 1546.

O evento foi destinado aos Diretores Regionais, Assistentes Técnicos, Delegados de Ensino e Supervisores de Ensino, e apresentava, como objetivo geral: “subsidiar os agentes de supervisão para o desempenho de suas ações, voltadas para a unidade escolar”¹⁶⁴. Ainda eram estipulados como objetivos específicos:

- 1 – divulgar o documento básico da Divisão de Supervisão: Supervisão pedagógica em ação
- 2 – Propiciar a participação dos órgãos intermediários da Secretaria de Educação na análise da proposta preliminar e ativação do sistema de supervisão
- 3 – Refletir sobre a escola enquanto objeto da ação supervisora da Delegacia de Ensino e da Divisão Regional de Ensino¹⁶⁵.

Além do cronograma, com horários, o plano continha um roteiro minucioso das atividades que foram desenvolvidas durante o encontro, sob a responsabilidade de monitores de turmas. O conteúdo central de trabalho encontrava-se no documento *Supervisão pedagógica em ação*.

O *Projeto de implementação da ação supervisora*, Documento 2¹⁶⁶, trouxe o Roteiro para apresentação do documento *Supervisão pedagógica em ação*¹⁶⁷ (Ilustração 4). Vários excertos do livro são citados para o desenvolvimento de reflexões.

¹⁶³ CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas; COGSP – Coordenadoria de Ensino da Grande São Paulo; CEI – Coordenadoria de Ensino do Interior.

¹⁶⁴ *Projeto de implementação da ação supervisora na unidade escolar*. Doc. 1. Arquivado no CRE Mario Covas. Tombo nº B0014604 (fls.1).

¹⁶⁵ *Ibidem*, fls. 2.

¹⁶⁶ *Projeto de implementação da ação supervisora*. Doc. 2. Arquivo CRE Mario Covas. Tombo: B0014606.

¹⁶⁷ SÃO PAULO (ESTADO). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Supervisão pedagógica em ação*. CENP. Publicações, 19. São Paulo: SE/CENP, 1981. 144 p. Tombo: B 0016990.

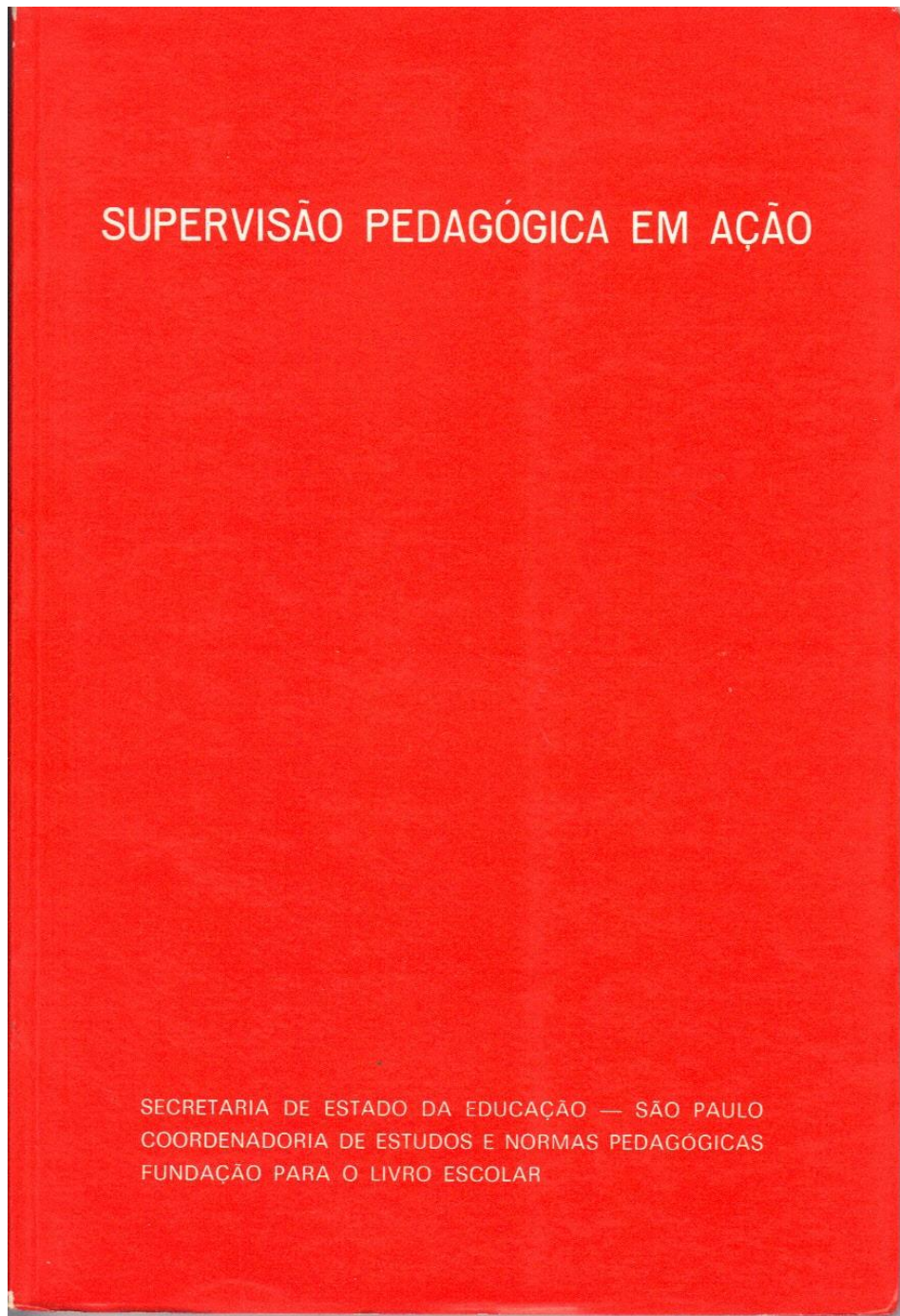


Ilustração 4. Também conhecido como “Laranjinha” pela supervisão na rede.

Na apresentação do Roteiro, temos uma divisão em três partes, seguidas, cada uma delas, por folha tarefa de atividades. Essa divisão acompanha a estrutura do sumário do livro *Supervisão pedagógica em ação*. Na folha tarefa foram introduzidas “questões” para reflexão da supervisão. Vejamos o roteiro completo:

1ª Parte – O modelo teórico de supervisão:

I – A Lei de Diretrizes e Bases e a necessidade de supervisão

II – A natureza da supervisão

III – Fundamentos básicos da supervisão

IV – Componentes do modelo de supervisão

A – Pressupostos da supervisão

B – Variáveis que afetam a supervisão

V – A natureza da organização escolar e a supervisão

VI – Forças atuantes na prática da supervisão

VII – O conteúdo da supervisão: renovação do currículo

A – Planejamento

B – Avaliação

QUESTÕES

2ª Parte – Especificações da ação supervisora

I – Ação supervisora nas unidades administrativas

A – Funções dos diretores das unidades administrativas

B – Unidade Escolar

C – Delegacia de Ensino

D – Divisão Regional de Ensino

II – Sistema de supervisão

QUESTÕES

3ª Parte – Supervisão em ação

I – Análise de alguns aspectos do campo operacional da supervisão

II – Diretrizes para a ação pedagógica

III – Recursos humanos para o sistema de supervisão

A – Equipes técnicas de supervisão

B – Grupo de supervisão pedagógica

C – Supervisão na unidade escolar

IV – Reflexões sobre as responsabilidades dos grupos de supervisão pedagógica

V – Implicações de uma nova ação supervisora

O livro, coordenado por Faustini (1981), enfatiza o modelo teórico de supervisão que deveria ser implementado pela rede, sendo inspirado na teoria de recursos humanos de SERGIOVANNI¹⁶⁸ e adequações advindas da Lei nº 5.692/1971. Todo o referencial dos trabalhos desenvolvidos no PABAE também aparece retratado.

Faustini afirma que

a reforma de ensino de 1º e 2º graus estabelecida pela Lei nº 5.692/71 imprimiu uma nova orientação educacional e pressupôs conceitos pedagógicos baseados em teorias educacionais modernas já largamente aceitas. [...]; este propósito de renovação somente será atingido se houver “elos humanos” que o levem da cúpula de ensino até as salas de aulas, junto aos professores e alunos”¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Sergiovanni propõe para a escola uma organização especial, em contraposição à organização do tipo empresarial. Enfatizando as pessoas, comunidade, valores, ressalta a necessidade de uma “liderança moral” para atender à organização especial da escola. O autor afirma que: “precisamos de teorias de liderança que reconheçam que os pais, professores, membros dos órgãos administrativos e alunos têm mais capacidade de tomar decisões baseadas em valores do que em decisões individuais. Em vez de agir de forma calculista e individual, baseadas no seu interesse próprio, devemos reconhecer que as pessoas reagem a normas, valores e crenças que definem a qualidade de vida conjunta do grupo que lhes dá significado e importância” (SERGIOVANNI, 2004b, p. 37).

¹⁶⁹ *Supervisão pedagógica em ação*, 1980, p. 19.

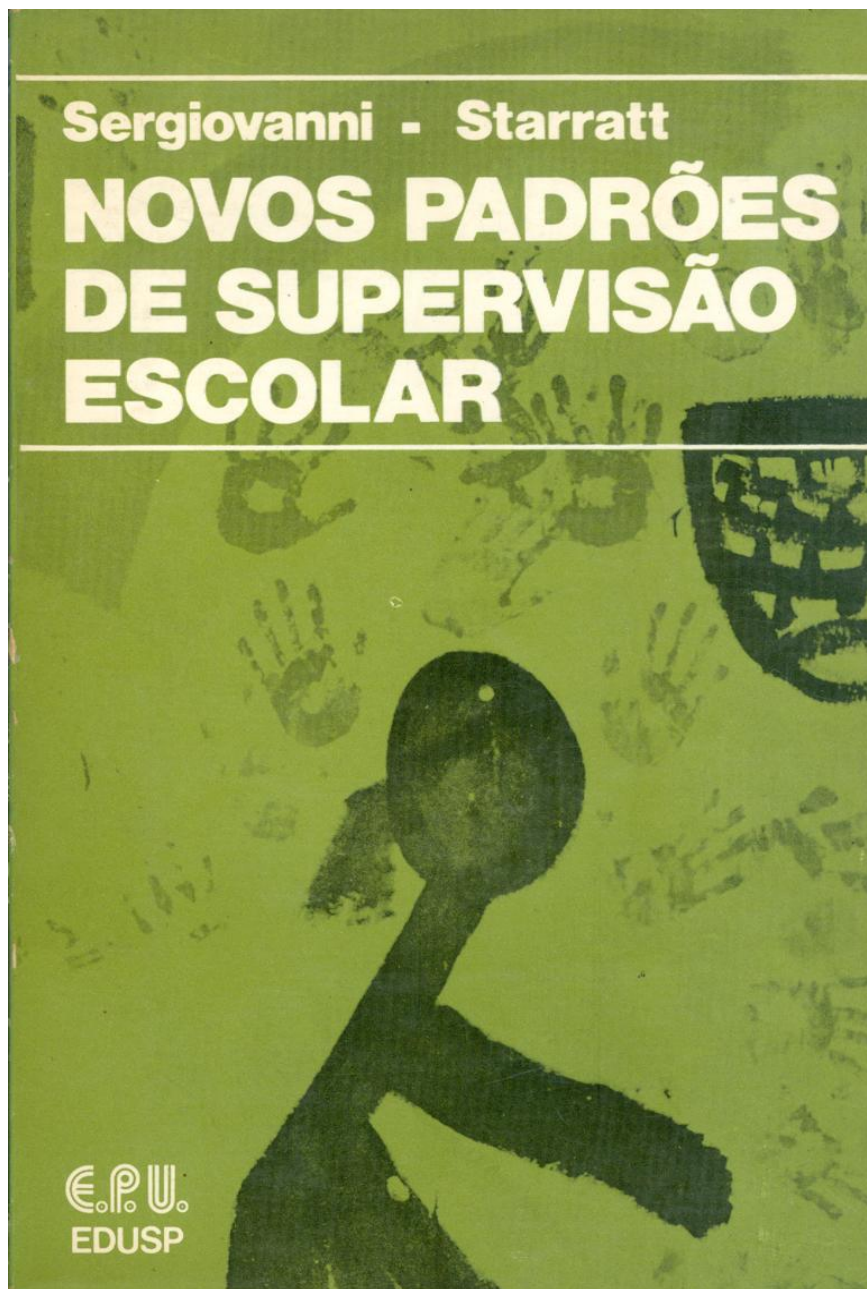


Ilustração 5. Obra de SERGIOVANNI E STARRAT utilizada como referencial para a produção do *Supervisão pedagógica em ação*.

Estes “elos humanos” se referem ao supervisor. O texto cita a Lei Complementar nº 201/1978, Estatuto do Magistério Público do Estado de São Paulo, que regulamentou a Lei nº 5.692/71, instituindo o cargo de Supervisor de Ensino, como especialista de educação, para integrar o sistema de ensino.

Ainda no aspecto legal aponta:

Duas são as diretrizes legais que delimitam as atribuições dos supervisores de Ensino. A primeira é o Decreto 5.586/76 que norteia as atividades de supervisão. A segunda é o Decreto nº 7.510/76, que no seu artigo 78 arrola para o Grupo de Supervisão Pedagógica, atribuições específicas para a área curricular e para a área administrativa.

Do exame desses dois dispositivos legais, fica bem claro o entrosamento entre os aspectos pedagógicos e administrativos do trabalho do supervisor.

Atualmente, o grupo de supervisão pedagógica está assumindo uma variedade de funções decorrentes da implantação da reforma de ensino, a maioria delas de caráter administrativo mas que, na verdade, condicionam a ação supervisora e muitas vezes a ela antecedem (FAUSTINI, 1981, p. 129-130).

Reafirmando a necessidade e importância do Planejamento, em 1982, tratando da relação entre supervisão e liderança, encontramos um outro texto, no arquivo do CRE Mario Covas, *A interação na supervisão*¹⁷⁰, autoria de: Nair de Moraes e Regia Aparecida do Nascimento e a Coordenação pertence Ana Maria A. R. Caldas e Vera Stott Pacheco.

O texto não especifica sua finalidade e utilização, mas em seu conteúdo aborda: O papel do Supervisor; O Supervisor, a liderança e a autoridade; O supervisor e as funções da supervisão. Os documentos *Supervisão pedagógica em ação* (FAUSTINI, 1979); *Novos padrões de supervisão escolar* (SERGIOVANNI; STARRAT, 1978); *O supervisor escolar em ação* (PRZYBYLSKI, s/d)¹⁷¹ aparecem especificados na Bibliografia do documento.

Segundo as autoras

¹⁷⁰ *A interação na supervisão*. São Paulo: SE/CENP, 1982. Arquivo CRE Mario Covas. Tombo: B0014629, p. 8.

¹⁷¹ SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. CENP. *Supervisão pedagógica em ação*. 2. ed. Coord. Loyde Amália Faustini. São Paulo: SE/CENP, 1979.

SERGIOVANNI, T. J.; STARRAT, R. J. *Novos padrões de supervisão escolar*. São Paulo: EPU; EDUSP, 1978.

PRZYBYLSKI, Edy. *O supervisor escolar em ação*. Rio Grande do Sul: Sagra, s/d.

o trabalho em conjunto, de pessoas que se reúnem para atingir objetivos comuns, possui características peculiares, envolvendo importantes aspectos: a interação e a realização de tarefa.

A interação entre os membros da equipe influencia poderosamente a produtividade do grupo. Harmoniosa, livre de conflitos, cria um ambiente propício às grandes realizações.¹⁷²

O texto apresenta o supervisor com a liderança (responsabilidade de todos os membros e não só do líder) e autoridade necessárias para a promoção do trabalho em grupo e das interações na resolução de conflitos.

O supervisor tem a responsabilidade de coordenar o trabalho de sua equipe, orientando e dirigindo a sua ação. No desempenho dessa função compete-lhe levar o grupo a planejar, executar e avaliar, as próprias atividades, orientadas para os objetivos relevantes da escola.¹⁷³

Por fim, há menção da necessidade de controle do planejamento previamente estabelecido, por meio dos registros, dados e informações coletados no acompanhamento para a avaliação final.

Há uma idealização da realidade, por um lado, ao se conceber um ambiente sem conflitos, e, por outro, a centralidade do Planejamento na resolução de problemas. Esses dois aspectos esvaziam, sobremaneira, a função política da ação supervisora, deixando livres os consensos para a reprodução dos ideólogos.

Já o problema do desvio de função faz parte das reflexões do Documento 3 que, igualmente aos anteriores, integra o *Projeto de implementação da ação supervisora na unidade escolar*¹⁷⁴, de produção da SEE/CENP/Divisão de Supervisão. Em seu conteúdo trouxe a *Proposta preliminar para ativação do sistema de supervisão*.

¹⁷² Ibidem, fls. 5.

¹⁷³ Ibidem, fls. 8.

¹⁷⁴ *Projeto de implantação da ação supervisora*. Doc. 3. Arquivo CRE Mario Covas. TomboB0014607.

Do conjunto de textos para o PIAS este último é mais significativo, pois apresenta, propriamente, a proposta de ativação do sistema de supervisão.

As discussões se iniciaram pelo principal problema apontado para a supervisão, qual seja, o desvio de função.

O principal problema que identificamos no Sistema de Supervisão é o desvio de função, manifestado na dificuldade de seus agentes dedicarem-se às suas funções específicas. Assim, é fato sabido que os supervisores de ensino não têm podido realizar suas visitas às escolas com o tempo e a disponibilidade necessários ao conhecimento da complexidade e peculiaridade social que cada escola contém, de seus problemas que a afetam e de melhoria de desempenho¹⁷⁵.

Mas esta questão encaminhava-se desde os tempos da inspeção para a articulação entre as dimensões administrativa e pedagógica, mesmo considerando a prevalência da técnica, do instrucional, da reprodução para a garantia do pedagógico. No *Plano trienal de 1977-1979*, já encontrávamos:

A função dos profissionais que o integram (Sistema de Supervisão) voltar-se-á para a orientação, acompanhamento e controle, tanto dos aspectos administrativos ou organizacionais, quanto dos técnico- pedagógicos, a fim de que sejam verdadeiramente favorecidas as condições, em cada unidade escolar de execução dos objetivos-fim da Secretaria da Educação (Plano Trienal 1977-1979, p. 85)¹⁷⁶.

Como apontado em capítulos anteriores, com o lento e tardio processo de democratização do ensino, e conseqüente crescimento da rede pública sem o devido acompanhamento de aumento do quadro de inspetores e, depois, supervisores, observamos que a presença do supervisor nas escolas começa a diminuir, e mais, começa a voltar-se acentuadamente para o administrativo, deixando abandonado o pedagógico. A ênfase no administrativo não se justifica pela preferência do supervisor, mas sim pelo modelo organizacional e estrutural mais complexo

¹⁷⁵ Ibidem.

¹⁷⁶ *Plano trienal 1977-1979*. Tombo B 0005259. Arquivo CRE Mario Covas.

da reforma administrativa da SEE/SP que, alimentada por relatórios, passa a exigir uma nova rotina de atividades da ação supervisora.

Por outro lado, apesar das propostas continuarem a ser elaboradas pelos órgãos centrais, retratando um modelo verticalizado de políticas, o fato de se diagnosticar uma situação concreta, que critica uma realidade cotidiana, caracteriza-se como um avanço nos espaços de discussão em relação ao período anterior. É claro, não sejamos ingênuos, a indicação de um “problema” coaduna-se com a visão sistêmica da educação à época, segundo a qual estes eram encarados como desvios a serem corrigidos. No mais, a construção de uma nova pedagogia da hegemonia necessitava de espaços de discussão para a construção dos consensos, e é justamente para esses, que a ação supervisora que se delineava no sistema parecia caminhar.

O espaço de atuação da supervisão revela a contradição basilar, como agente responsável pela formação de outros, mesmo diante da necessidade de reprodução de um conjunto teórico, ideologicamente comprometido com a classe dominante. Na perspectiva de um intelectual orgânico do capital “do tipo americano”, cada supervisor, quando consciente de sua função social a favor de um projeto de emancipação numa sociedade de classes, pode desenvolver em sua área de atuação ações voltadas para as mudanças, que desvelem o fazer cotidiano, favorecendo uma contraconsciência.

Entendem os autores que o “sistema de ensino que se pretenda coerente e eficaz, não poderá dispensar um igualmente coerente e eficaz Sistema de Supervisão” (FAUSTINI, 1981).

Aí nos perguntamos: se o sistema de supervisão é importante para a constituição do sistema de ensino, por que não foi contemplado nas diretrizes do *Plano trienal 1980-1982*?

O potencial dos supervisores de desenvolverem ações voltadas para mudanças estava presente nos diferentes dispositivos legais que nortearam a função. Ao mesmo tempo em que imprimiam para esses trabalhadores um cabedal imenso de atividades a serem cumpridas, sob o risco de transformá-los em tarefeiros, os dispositivos igualmente criavam condições de trânsito em diferentes espaços administrativos e pedagógicos, na UE e em outras esferas hierárquicas. Essa situação garantia ao supervisor a possibilidade de olhar para o conjunto do sistema. Somando-se a esta, a formação em instituições em que circularam teorias críticas, a rigorosa

formação exigida em concursos dos supervisores¹⁷⁷, com conhecimentos em diferentes áreas; encontramos um quadro em que os supervisores poderiam tornar-se intelectuais orgânicos¹⁷⁸ no sistema, porém, a favor da classe trabalhadora.

Proclamavam na Divisão de Supervisão: “A democratização da escola constitui uma exigência dos tempos atuais para a integração social dos novos contingentes sociais de crianças e jovens, de forma produtiva para si e para a Nação”¹⁷⁹.

Há que se considerar, apesar do viés conservador, produtivista, ideológico, a democratização que começava a bater às portas do governo. Essa percepção expressava-se como valor proclamado, no referencial da Proposta de Implementação da Ação Supervisora; percepção esta que era percebida pelos trabalhadores da supervisão de ensino com ares de possibilidades.

A fundamentação teórica dos documentos introduzidos na Divisão de Supervisão da CENP/SEE/SP, para o desenvolvimento do PIAS, contraditoriamente, trazia inovações se comparada às produções da década de 1970 e do próprio livro *Supervisão pedagógica em ação*, que se sustentavam em autores estadunidenses, praticamente de forma exclusiva, para uma teoria voltada à supervisão.

Ao tratar dos elementos básicos da teoria da supervisão, citando a *Supervisão pedagógica em ação*, dois dos pontos ressaltados coincidem com a obra de Silva Junior, que é mencionado no texto. Vejamos:

[...]

3 – são as necessidades da escola que determinam as ações supervisoras a serem desencadeadas

4 – podemos considerar dois tipos de supervisão – a) uma que se dirige ao processo ensino-aprendizagem propriamente dito e b) outra que se dirige às condições organizacionais para viabilizar o processo ensino –aprendizagem¹⁸⁰.

¹⁷⁷ O primeiro concurso para supervisores data de 1981.

¹⁷⁸ Nunes (2007) afirma que, como intelectual orgânico, o supervisor poderá produzir reflexões, e representações e significados novos aos níveis e graus de ensino; lutar para consolidar os objetivos do ensino fundamental e médio, a partir das integradas características de cada nível de ensino. Mais sobre Intelectuais Orgânicos, consultar obra de Grasmci.

¹⁷⁹ *Projeto de implantação da ação supervisora*. Doc. 3. Arquivo CRE Mario Covas. Tombo:B0014607.

O novo cenário apresentado inverte o fluxo do trabalho da supervisão até então estabelecido, onde, via de regra, a supervisão visitava as escolas para fazer cumprir o disposto legalmente ou em ordens de serviço, prevalecendo uma atuação verticalizada, de cima para baixo. A partir desses novos preceitos, a escola passaria a ser a propulsora das ações.

Apesar da tímida menção e ciente das limitações para construção de uma teoria crítica com relação à supervisão, entendemos a referência ao trabalho do Prof. Celestino Alves da Silva Junior, um avanço para o desenvolvimento de ações de mudança e transformadoras que consolidassem a posição dos supervisores como intelectuais orgânicos a favor da classe trabalhadora¹⁸¹.

A proposição de um *Encontro de Supervisores*, como o organizado no início dos anos de 1980, para além da divulgação e socialização das propostas da Secretaria da Educação, para a ativação do sistema de supervisão, avança em relação aos “treinamentos” anteriores, onde os conteúdos eram simplesmente “transmitidos”. As mudanças sociais na realidade brasileira e educacional fizeram parte desses encontros, em discussões que perpassavam as programadas. O *Encontro de Supervisores* contemplou a dimensão da reflexão, a partir da discussão das propostas, do levantamento de problemas, dúvidas, opiniões e sugestões. Os levantamentos decorrentes dessas discussões e reflexões, foram sistematizados e registrados em relatórios sínteses.

Apesar dos dilemas, vemos que “no processo de funcionamento da escola, as ações administrativas e as ações supervisoras são complementares, interdependentes e correlacionadas”¹⁸². E estas devem afetar o ambiente de ensino. Essa é a natureza apresentada para a supervisão nos Encontros.

¹⁸⁰ Apud Doc. 3 do Projeto de Implementação da Ação Supervisora (1980) citando: Celestino Alves da Silva Jr., *Supervisão escolar e política educacional no Brasil*. Dissertação de Mestrado apresentado na Faculdade de Educação da USP.

¹⁸¹ Outra referência utilizada foi à obra SERGIOVANNI, T.; CARVER. *O novo executivo escolar*, 1977 (s.l.; s.n.). A partir desta foram apontados os dilemas da supervisão, entre a administração (burocrática) e o ensino (pedagógico). Cabe esclarecer que Sergiovanni, com a teoria de Recursos Humanos, influenciou significativamente o documento *Supervisão pedagógica em ação* e os próprios supervisores da época.

¹⁸² FAUSTINI, L. A. *Supervisão pedagógica em ação*. São Paulo. SEE/SP. CENP. FLE.:1981 (p. 25).

A supervisão nesse novo contexto, segundo o documento, de “uma atividade prescritiva e estática passa a ser um processo criativo e dinâmico impulsionado por uma necessidade de crescimento individual e profissional, de troca de informações”¹⁸³.

O Documento 4¹⁸⁴, ao trazer a discussão da supervisão nos níveis intermediários, esclarece:

O que se propõe é que ao focalizar suas escolas, o supervisor ultrapasse o ponto de vista de uma ação empírica imediatista, mas exerça as funções mais complexas para as quais sua experiência de educador aliada a uma constante atualização o capacita: o de uma análise crítica constante das tendências em que se encontram a escola e o sistema de ensino¹⁸⁵.

E complementa, tudo isso para quê?

Para compreensão global do processo de transformação que está sofrendo a escola e o sistema de ensino, a compreensão dos múltiplos fatores que determinam aquelas transformações e a identificação, finalmente, de áreas de interferência, onde a ação supervisora possa se exercer com real eficácia¹⁸⁶.

Na estrutura intermediária do sistema de ensino, DE e DRE, cada agente possuiria funções específicas, e a supervisão, nesse quadro, deveria estar atenta para quais funções, por ela, deveriam ser realizadas de forma direta nas escolas e aquelas que poderiam ser mediatizadas pelo diretor e sua equipe junto às unidades.

A complexidade da ação supervisora (ora na escola, ora nos órgãos intermediários) dependeria de estratégias específicas para intervenção na realidade social.

Para isso seria necessário, ainda, considerar as especificidades de cada escola. Com aporte em Cândido (1971), vimos que:

¹⁸³ Ibidem, p. 21.

¹⁸⁴ *Projeto de implementação da ação supervisora na unidade escolar*. Doc. 4. Arquivo CRE Mario Covas.Tombo: B0014609.

¹⁸⁵ Ibidem.

¹⁸⁶ Ibidem.

Enquanto os fatores gerais da Sociedade e do Sistema de Ensino que afetam a escola tem sido bastante analisados e debatidos, mais recentemente, os fatores internos têm sido, de certa forma, negligenciados. E é sobre eles que queremos chamar a atenção agora, pois, “se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se, dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características devidas à sua sociabilidade própria”¹⁸⁷.

As reflexões apresentadas no texto se propuseram a uma visão articulada entre sistema e escola, todo e parte respectivamente (e vice-versa), para a construção de uma proposta de ação mínima da supervisão da DE e DRE em relação às escolas.

Este conjunto de documentos propostos no início do ano de 1980, para continuidade do processo de implementação da ação supervisora, avança em relação aos abordados no final dos anos de 1970.

A definição da ação supervisora, especificamente para os supervisores de ensino, fica mais objetiva. Em projeto anterior, que trabalhou com apenas quatro DREs, já se acenava, nas avaliações dos encontros, para a necessidade de maior clareza com relação aos objetivos a serem trabalhados e de reformulações.

Com essas adequações da experiência anterior, os anos de 1980 iniciam-se com a ampliação das discussões para todos os supervisores da rede. Isso gera um ganho em termos de participação e manifestações desses agentes. Além das teorias que fundamentavam a proposta de governo, aos poucos os supervisores puderam se apropriar (durante os encontros institucionais) das teorias críticas que emergiam nas universidades e se disseminavam e socializá-las.

No relato de Maria Leila Alves, podemos perceber o contexto da época:

Foi um privilégio atuar num órgão de estudos da Secretaria da Educação num período – fins da década de 1970 – em que se iniciava um questionamento ferrenho ao tecnicismo na educação e ao excessivo centralismo que impregnavam as ações dos órgãos centrais junto às escolas. A efervescente produção teórica da

¹⁸⁷ CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: *Educação e sociedade*, Luis Pereira e M. A. Foracchi. Cia. Ed. Nacional, 6. ed., 1971, p. 107 (apud Doc. 4, nota 184).

época empolgava-nos. Estudávamos e pesquisávamos, líamos e debatíamos muito as mais recentes publicações na área de educação. Em 1980, ainda sob o tacão da ditadura, a CENP promoveu uma série de encontros, com os supervisores de ensino de todas as regiões do Estado, organizados nas 18 Divisões Regionais da Grande São Paulo e do interior do Estado, para analisar a situação do ensino público paulista e definir a função supervisora e a atuação da equipe de supervisão, cujas funções estavam excessivamente voltadas às atividades burocrático-administrativas. Pela primeira vez, desde que foi criado o sistema de supervisão pelo Decreto n. 7.510/76, reuniu-se para debates o universo de supervisores e não apenas representantes dos supervisores, como acontecia até então. Desde a preparação dos encontros, fez-se sentir o forte controle da Secretaria da Educação tentando reprimir as mudanças que estavam sendo gestadas. O material preparado para desencadear as discussões nos Encontros Regionais foi minuciosa e rigidamente censurado. Fomos proibidos de utilizar, entre outros materiais, o livro “Cuidado Escola!”, estudo crítico elaborado por uma equipe do Instituto de Ação Cultural - IDAC, com apresentação de Paulo Freire. Contornamos o problema, reorganizamos o material do encontro e fomos à luta¹⁸⁸.

E de forma contraditória, continua o relato:

Cada encontro, principalmente no primeiro dia, quando estavam presentes representantes de todos os órgãos da Secretaria, o mundo quase vinha abaixo, tamanho o furor dos supervisores e a força das acusações aos Órgãos Centrais da Secretaria, à Secretaria da Educação como um todo e ao Governo do Estado, pela forma como estavam sendo encaminhados os assuntos da educação, bem como pela política salarial adotada. Nesses encontros pudemos aprofundar nossas reflexões sobre a realidade educacional do ensino público do Estado, embora tivéssemos constatado que as críticas exacerbadas dos supervisores de ensino, muitas delas procedentes, acobertavam um forte imobilismo desses profissionais. Ouvíamos muitas críticas e nenhuma proposta. Muitos supervisores de ensino reagem agressivamente, quando cobrávamos sua atuação. Em um dos grupos de trabalho que coordenei, na Divisão de Ensino da Capital 3, uma supervisora denunciou minha atuação ao Secretário da Educação, porque fui incisiva ao afirmar que, se o grupo não encontrava possibilidade alguma de atuar, seria mais honesto “acabar” com os supervisores de ensino, afinal, pagos com dinheiro público. Apesar de todos os problemas enfrentados os debates foram extremamente produtivos, apesar de nossa coordenadora ter sido afastada (p. 118-119)¹⁸⁹.

¹⁸⁸ ALVES, Maria Leila. Em defesa da escola pública. *Educação & Linguagem*, v. 12, n. 20, p. 111-131, jul-dez, 2009.

¹⁸⁹ Idem, *ibidem*.

Apesar dos avanços para constituição de um grupo crítico, percebemos ainda dificuldades para se compreender o contexto de trabalho dos supervisores, os determinantes de sua prática e formação, dos anos de repressão, onde as iniciativas pensantes foram suprimidas do espaço de atuação desses agentes, da presença das pedagogias crítico-reprodutivistas à época. Portanto, a denúncia, nesse contexto histórico, configurava-se como um primeiro passo para a tomada de consciência da profissionalidade que permeava a supervisão. Articular conjunturas e estruturas educacionais para proposições concretas necessitaria, por parte de alguns, de um maior tempo de reflexão (e de estudos teóricos como ferramenta de análise) para compreensão da realidade que se apresentava e de seus determinantes. No contexto do relato, a cobrança, por si só, poderia representar também a repressão das estruturas de poder que oprimiam constantemente o magistério paulista.

De forma sucessiva, outros encontros e eventos foram realizados a fim de implementar o PIAS. Dentre esses, encontramos, no período de setembro a dezembro de 1981, a realização na Secretaria de Educação¹⁹⁰ de um *Seminário de estudo sobre a ação supervisora*, organizado pela Divisão de Supervisão/CENP.

Como coordenadores do evento, constam a ATPCE, CENP, COGSP e CEI.

A equipe responsável era composta pelas Professoras: Loyde A. Faustini (coordenadora), Aparecida Barco Soler Huet, Dalva Carmelina G. Sampaio, Helena Machado de Paula Albuquerque, Lybia de Mattos Bruno Dantas, Lygia Tammone, Maria Leila Alves, Therezinha de Jesus B. Barboza, Zuleide F. Garcia de Andrade. Como colaboradoras, apresentam-se Dirce Gomes e Herminzia Aparecida Mazzilli Pouso.

O objetivo geral do seminário seria: “promover atividades que concorram para a melhoria do desempenho profissional do Supervisor de Ensino da Secretaria de Educação”. Os encontros ao longo do Seminário voltavam-se ainda, para o “estudo sobre o objeto de atuação dos supervisores de ensino e a elaboração de proposta concreta de trabalho”.

Um conjunto de seis fontes detalha a organização e conteúdo trabalhado durante o Seminário, quais sejam:

¹⁹⁰ O Sr. Dr. Luiz Ferreira Martins era o Secretário de Educação de São Paulo no governo de Paulo Salim Maluf (1979-1982) pela Aliança Renovadora Nacional (ARENA). Governador eleito pelo Colégio Eleitoral.

- 1 – Cronograma de atividades – setembro a dezembro de 1981. (Grade da programação dos cinco encontros)¹⁹¹. Além dos objetivos gerais e específicos, constam conteúdo, técnica (ou metodologia) e responsável, para cada um dos dias de trabalho.
- 2 – Pauta e roteiro para desenvolvimento dos dois primeiros dias de trabalho¹⁹².
- 3 – Atividades do supervisor de ensino. Guia de atividades¹⁹³.
- 4 – Proposta de trabalho para o 2º dia¹⁹⁴.
- 5 – Caderno de informações para o supervisor de ensino¹⁹⁵.
- 6 – Apoio técnico do supervisor de ensino¹⁹⁶.

Em termos de espaços de mudanças e/ou manutenção e perspectivas de transformação, podemos situar essas fontes em dois blocos. Um primeiro, que incorpora novas reflexões à supervisão, consideradas progressistas à época. E o segundo, que apesar do proclamado, tende a reproduzir orientações pautadas sobre a ótica sistêmica e enfatiza um “saber fazer”.

Sob a ótica mais progressista, encontramos o documento 2, *Seminário de estudo sobre a ação supervisora*¹⁹⁷. SEE. CENP. Divisão de Supervisão. Pauta e roteiro para desenvolvimento dos dois primeiros dias de trabalho apresentam a Proposta de Trabalho do 1º dia. Esse documento destina-se à sustentação teórica da ação supervisora. A equipe responsável anuncia suas premissas para o Seminário:

¹⁹¹ *Seminário de estudo sobre a ação supervisora*. Cronograma de Atividades. SE/CENP. Documento 1. Arquivo CRE Mario Covas. Tombo B0014632.

¹⁹² *Seminário de estudo sobre a ação supervisora*. Pauta e Roteiro para desenvolvimento dos dois primeiros dias de trabalho. Documento 2. Arquivo CRE Mario Covas. Tombo: B0014633.

¹⁹³ *Seminário de estudo sobre a ação supervisora*. Atividades do Supervisor de Ensino. SEE/CENP. Documento 3. Arquivo CRE Mario Covas. Tombo: B0014634.

¹⁹⁴ *Seminário de estudo sobre a ação supervisora*. Proposta de Trabalho para o 2º dia. Documento 4. Arquivo CRE Mario Covas. Tombo: B0014635.

¹⁹⁵ *Seminário de estudo sobre a ação supervisora*. Caderno de Informações para o Supervisor de Ensino. Documento 5. SEE. CENP. (1981). Arquivo do CRE Mario Covas. Tombo B0014637. O Caderno apresenta a relação de projetos desenvolvidos pela Divisão de Currículo e Divisão de Supervisão. Este documento constitui-se em instrumento de pesquisa para auxiliar o trabalho dos supervisores de ensino.

¹⁹⁶ *Seminário de estudo sobre a ação supervisora*. SEE. CENP. Divisão de Supervisão. Apoio Técnico do Supervisor de Ensino. Arquivo CRE Mario Covas. Tombo: B0014640. (Documento 6).

¹⁹⁷ *Seminário de estudo sobre a ação supervisora*. Pauta e Roteiro para desenvolvimento dos dois primeiros dias de trabalho. Documento 2. Arquivo CRE Mario Covas. Tombo: B0014633.

Não colocamos em questão se o Supervisor de Ensino tem ajudado a escola. Para nós este é um ponto de partida pois sabemos que de várias formas (formas encontradas pelo seu esforço e dura experiência), o Supervisor tem ajudado a escola, seja por sua solidariedade às várias dificuldades pelas quais passa a escola e os que lá trabalham, seja pela segura orientação proveniente do conhecimento da legislação e sua prática.

Sabemos também que em defesa do aluno pelos seus direitos de educação, o Supervisor tem sempre atuado no sentido do cumprimento da Lei.

Mas todos sabemos também que não vai tudo bem na Educação e na Escola que deve realizá-la. O Supervisor também sabe disso e muito bem.

Então, se a educação na Escola não vai bem, uma tarefa cabe a todos. Uma tarefa cabe ao Supervisor de Ensino.

Para visualizar que tarefa é esta precisamos discutir educação, sua execução no Sistema Estadual de Ensino e as possibilidades de atuação que se apresentam aos Supervisores para melhorar sempre o padrão de educação nas escolas.

Então são estas as questões que pretendemos debater. Para isto queremos ouvir, sugerir e construir juntos.¹⁹⁸

A equipe de trabalho reconhece o potencial da ação supervisora para a implementação de projetos. Em outros momentos apontamos que a supervisão ocupa uma situação privilegiada no sistema, transitando em diferentes espaços, que propiciam uma visão de conjunto da rede. A posição estratégica desse profissional é percebida pela Divisão de Supervisão a partir do momento que se pretende um diagnóstico micro e macro da educação tendo em vista à elaboração de uma proposta de trabalho.

As informações dos supervisores são importantes e relevantes para mapear o sistema e, ao mesmo tempo, para a indicação de políticas públicas, mesmo aqueles não participando diretamente da elaboração destas.

A equipe coloca sua intencionalidade no roteiro de trabalho:

¹⁹⁸ *Seminário de estudo sobre a ação supervisora*. Pauta e roteiro para desenvolvimento dos dois primeiros dias de trabalho. Documento 2. Arquivo CRE Mario Covas. Tombo: B0014633.

O que queremos?

1. Saber quem é o supervisor.
2. Fazer uma análise da educação em nível macro e em nível micro.
3. Chegar a uma proposta de trabalho.

O distanciamento dos órgãos centrais dos supervisores ocorre, principalmente, a partir da criação das DE e DRE. Com a reforma implementada pelo Decreto nº 7.510/1975 na SEE/SP, a comunicação com as instâncias superiores passa a ser mediada pelos Delegados de Ensino. Assim, ao mesmo tempo, o supervisor passa a fazer a mediação da escola com as instâncias intermediárias (DE e DRE) e vice-versa.

Conhecer o supervisor e as características do seu trabalho era uma das demandas da equipe da CENP/SE.

As informações sobre a supervisão, junto aos órgãos centrais, depois da reestruturação da SE, passou a ser relatada pelos órgãos intermediários. Talvez esse fato justificasse, primeiro, saber quem é o supervisor “pessoa”, formação, origem, valores, expectativas. E segundo, saber quem é o supervisor “profissional”, quais suas características, local de atuação, dentre outros, diante da implantação do Sistema de Supervisão.

Por Aparecida Barco Soler Huet, essa segunda preocupação aparece no texto: *Caracterização do grupo de supervisão da SE* (mimeo), anexado à pauta de trabalho do primeiro dia, ao abordar as diferenças de organização da supervisão (por nível de ensino; por área geográfica da DE, para a ETSP da DRE). A autora afirmava que,

neste momento, interessa focalizar esta ação, naquilo que ela tem de comum:

- o fato de se desenvolver nas duas instâncias intermediárias entre a escola e os órgãos centrais – DE e DRE.

Da posição destes órgãos na estrutura geral da secretaria da Educação e da política educacional adotada, emerge a função básica determinada a estes agentes: a de divulgadores e implementadores de diretrizes - elaborados nos órgãos centrais, com as necessárias adequações regionais e locais e a de fornecedores de retro-informações sobre o efeito da aplicação das diretrizes, bem como sobre as

necessidades gerais das escolas. Em outras palavras, a função básica destes agentes é a de promover o fluxo: órgãos centrais-escolas; escolas-órgãos centrais (HUET, 1981, p. 3)¹⁹⁹.

Gostaríamos de enfatizar que este fluxo entre órgãos centrais e escola, que é apontado por Huet, não acontece de forma direta, ele é mediado pelos dirigentes das instâncias intermediárias. Essa interlocução pode sofrer distorções, considerando as relações de micro poder em cada instância de trabalho.

Dessa forma, muitas das pré-concepções a respeito da supervisão encontraram espaço de reflexão no *Seminário*, sem interlocutores, mas ainda impregnadas dos determinantes históricos.

Para essas elaborações, a pauta apresentada pela equipe organizadora deixa espaços para discussões, reflexões, diagnósticos sobre a Supervisão e o Sistema de Ensino. Pelos documentos analisados, percebe-se um espaço maior para participações e construções, diferentemente dos encontros anteriores do PIAS, onde, apesar de também haver espaços de discussões, estas aconteciam de forma dirigida por um modelo proposto; possuíam um roteiro mais fechado e direcionado.

Cabe lembrar que as influências do tecnicismo deixaram marcas negativas pelos “treinamentos” oferecidos à rede, conforme nos alerta Fusari (1988). Dentre as marcas destacamos:

- Uma visão de educação muito economicista e imediatista, em que o compromisso maior seria com a formação do homem para o mercado de trabalho (posto de trabalho);
- Uma visão de educação escolar descolada dos problemas fundamentais da sociedade brasileira;
- Uma fragmentação no processo ensino-aprendizagem, em que o professor, juntamente com os especialistas, dividiram o espaço da educação escolar, cada um cuidando do seu espaço, reforçando assim a falta de visão de totalidade e, principalmente, uma atuação fragmentada e competitiva no interior da escola;

¹⁹⁹ HUET, A. B. S. Caracterização do grupo de supervisão da SE. In: *Seminário de estudo sobre a ação supervisora. Pauta e Roteiro para desenvolvimento dos dois primeiros dias de trabalho. Documento 2.* São Paulo: SEE/CENP, (1981). Arquivo CRE Mario Covas.Tombo: B0014633.

- Uma ideia de planejamento educacional, especificamente de ensino, como algo burocrático, supérfluo e desnecessário, descartando assim um meio importante e necessário ao bom desenvolvimento do ensino (FUSARI, 1988, p. 14).

Mas, apesar de contraditórias, as mudanças ocorrem também no referencial teórico proposto para o *Seminário*, com introdução de leituras progressistas e até mesmo com referencial crítico. Exemplo pode ser notado no início dos trabalhos, para reflexão dos participantes, por meio de uma mensagem extraída da obra de Dermeval Saviani, *Educação – do senso comum à consciência filosófica*.

A discussão de propostas alternativas para a formação (atuação²⁰⁰) do educador exige, preliminarmente, a explicitação das linhas básicas que tornem possível ao mesmo tempo compreender a situação atual e suas insuficiências bem como orientar propostas suscetíveis de viabilizar a superação da situação considerada insatisfatória²⁰¹.

Apesar dos limites ainda contraditórios entre o novo referencial que despontava (até antagônico por vezes ao Documento Base, *Supervisão pedagógica em ação*) e as expectativas dos agentes de governo com relação à atuação da supervisão dentro do sistema, acreditamos que, o acesso a essas leituras, seria um propulsor de novas reflexões, ampliando os olhares estabelecidos até então, proporcionando a formação de outra consciência de classe.

Ao longo do *Seminário*, ao se definir a “Escola” como objeto de atuação da supervisão, as perspectivas de práticas de mudanças aumentaram.

Huet ao tratar da função da supervisão relativa ao fluxo de comunicação escola-órgãos centrais, afirmava:

A análise desta função revela a especificidade da ação supervisora dos agentes de níveis intermediários:

²⁰⁰ A expressão “atuação” foi acrescentada pela equipe de Divisão de Supervisão.

²⁰¹ Excerto retirado dos Documentos do Seminário de Supervisores (1981).

- de um lado, tanto o supervisor de ensino, quanto o AT, atuam sobre um conjunto particular de escolas; aquelas que orientam, acompanham, controlam e avaliam (ou deveriam fazê-lo);

- de outro lado, tais supervisores atuam sobre o conjunto geral das escolas e sobre o próprio sistema de ensino – na medida em que identificam e analisam problemas que ultrapassam a mera aplicação das diretrizes, levantam hipótese sobre os fatores causais do problema e apresentam alternativas de solução aos órgãos responsáveis pela decisão.

No primeiro, caso, os supervisores estão conformando as escolas às diretrizes gerais do sistema de Ensino e no segundo caso eles estão interferindo nas diretrizes, portanto, na própria política educacional na medida em que propõem adequação das diretrizes à realidade das escolas que conhecem e sobre as quais atuam²⁰².

E, em outro texto, a equipe organizadora do Seminário, referindo-se à responsabilidade do educador no processo pedagógico, cita Garcia:

A responsabilidade do educador pode atuar, basicamente, em duas frentes que se complementam. A primeira delas refere-se a uma revisão completa em toda a estrutura ideológica que sustenta sua atividade cotidiana (revisão de conceitos, desmistificação da importância que atribui ao seu papel, questionamento dos objetivos propostos para a atividade educativa). A segunda frente de atuação deveria contemplar elevada preocupação com a eficácia do trabalho que realiza. Rever planos de trabalho, eliminando práticas superadas e adotando uma atitude de experimentação contínua tendo em vista eliminar a distância entre meios e fins e entre pensar e fazer²⁰³.

Nos textos percebemos um potencial transformador em relação às práticas dos supervisores, não presente em treinamentos e documentos anteriores. O conhecimento de si próprio e da realidade que o cerca ajuda a desvelar a profissionalidade dos supervisores, abrindo espaços de atuação para ações voltadas para as mudanças.

Para Muramoto,

²⁰² HUET, A. B. S. Caracterização do grupo de supervisão da SE. In: *Seminário de estudo sobre a ação supervisora*. Pauta e Roteiro para desenvolvimento dos dois primeiros dias de trabalho. Documento 2 (1981). Arquivo CRE Mario Covas. Tombo: B0014633.

²⁰³ GARCIA, W. E. Pedagogia e anti-pedagogia: pontos para discussão. In: *Educação & Sociedade*, n. 3, São Paulo: Cortez & Moraes/CEDES, 1979.

A supervisão tem um "espaço legítimo" em relação àquele horizonte de transformação: o encontro entre pares. Quer seja ela exercida pelo coordenador, pelo diretor, pelo supervisor de ensino ou por qualquer outro agente. Seu sentido "original", no contexto da organização burocrática, sofre uma redefinição, pois se trata, aqui, de erigir uma outra ordem social, no movimento dialético da convivência em nossa sociedade e em nossa Escola. É ela que pode promover a gestação, a tessitura coletiva (e dialogada) da proposta político-educacional." Ao mesmo tempo e no mesmo processo, promover a autocrítica e a "correção fraterna", pois uma transformação verdadeira só pode ocorrer "dentro" e "fora" de nós, interdependentemente (MURAMOTO, 1994, p. 136).

Contraditoriamente, aos fundamentos teóricos abordados no documento 2, os documentos 3, 4 e 6 voltam-se para um "saber fazer" por meio de "guias instrucionais".

No terceiro documento do *Seminário de estudo sobre a ação supervisora*²⁰⁴. SEE. CENP. Divisão de Supervisão. Atividades do Supervisor de Ensino. Elaboração: Therezinha de J. Barreto Barboza e Maria Guilhermina Kolimbrowskey, com base na obra *Supervisão pedagógica em ação*, por meio de "guia de atividades", anuncia-se o avançar das práticas de inspeção e fiscalização burocráticas para atividades mais técnicas voltadas para o ensino-aprendizagem. Entretanto, o que observamos é um roteiro instrucional.

Com base no técnico-pedagógico, apresenta-se um roteiro prático para sistematização da ação supervisora. Num conjunto de cinco quadros temos especificado:

- a) Verificação da regularidade da escola como organização formal: documentação essencial, sistematização dos dados, levantamento de necessidades, proposta de ação supervisora adequada (são elencadas sugestões para cada subitem);
- b) Adequação de recursos físicos e didáticos aos tipos de ensino oferecidos: constatação, levantamento das necessidades, proposta de ação supervisora adequada (são elencadas sugestões para cada subitem);
- c) Adequação do regimento escolar e plano escolar à realidade: análise, levantamento de necessidades, proposta de ação supervisora (são elencadas sugestões para cada subitem);

²⁰⁴ Ver notas de 191 a 196.

- d) Orientação, análise, acompanhamento e avaliação do plano escolar: constatação, levantamento de necessidades e proposta da ação supervisora adequada (são elencadas sugestões para cada subitem);
- e) Expedientes encaminhados ao supervisor: tipo, tipo de escola (pública ou privada), procedimentos, referências legais, observações.

Como referência para consulta, foram indicados:

- Legislação de ensino de 1º e 2º graus – SE/CENP;
- Índice alfabético sobre a legislação do ensino de 1º e 2º graus – Lair Piedra Guanaes;
- Pareceres do CFE e CEE oriundos de consultas sobre assuntos polêmicos, contraditórios ou omissos na legislação específica;
- Documentos subsidiários dos diferentes órgãos da SE;
- *Caderno de informações para o supervisor de ensino- SE/CENP – (Documento5 do Seminário);*
- Res. SE 22/1981;
- Publicações diversas sobre roteiros administrativos.

Chama nossa atenção não haver nenhuma referência teórica no documento, apesar da afirmação ao início, citando o documento *Supervisão pedagógica em ação*, afirmar que:

Este quadro geral de ações, na forma de um guia para as atividades de supervisão é apenas uma sugestão baseada na experiência de um grupo de Supervisores de Ensino. Ao ser escrito, torna-se frio limitado e estático como uma fotografia.

Sua utilização, na realidade dinâmica de suas escolas, poderá transformar essa “fotografia” em um filme de ação e movimento. Por isso, a ampliação e a crítica cabe a você, supervisor no seu trabalho do dia a dia (FAUSTINI, 1981).

Apesar do anúncio de superar as práticas da inspeção, o que observamos é justamente a manutenção dessa prática, na medida em que se pauta num fazer cumprir legal. Apesar de nomenclaturas, por vezes diferenciadas, similarmente vemos o supervisor praticando o mesmo que os inspetores ao início do processo democratização do ensino, com a devida reforma de estruturação do aparelho do estado: este necessitava de uma nova lógica de alimentação e retroalimentação.

A concepção de manutenção de práticas anteriores, ao nosso ver, permanece nesses “guias”, apesar de serem apenas sugestão, mas com o indutor de uma matriz de “correção” e adequação.

O quarto documento do *Seminário de estudo sobre a ação supervisora*²⁰⁵ apresenta a proposta de trabalho para o 2º dia, em forma de roteiro.

Com base em “depoimentos de supervisores”, solicitava-se como tarefa a observação no relato: do clima; da postura do educador e do comportamento do educador. A atividade realizava um “estudo de caso” com a presença de uma matriz com indicadores para a condução dos trabalhos por monitores.

Segundo os organizadores do evento:

Procuramos trabalhar no sub-sistema psicossocial, (por ser aquele que se refere a rede interpessoal de relação, expectativas, aspirações dos membros da organização, nível de preocupação com o aluno) segundo os princípios de flexibilidade e espírito científico.²⁰⁶

Ao final dos trabalhos, foi solicitado aos supervisores que elaborassem um roteiro de trabalho para o ano em curso. Novamente, observava-se a ênfase na planificação.

Nas elaborações, esperava-se como “pré-requisitos” dos supervisores participantes:

²⁰⁵ *Seminário de estudo sobre a ação supervisora*. SEE. CENP. Divisão de Supervisão. Proposta de trabalho do 2º dia. Arquivo CRE Mario Covas. Tombo: B0014635.

²⁰⁶ *Ibidem*, fls. 1- 2.

a) conhecimentos:

- de teorias de educação que permitam analisar, interpretar e avaliar a realidade da educação;
- da legislação básica do ensino [...]
- da realidade educacional atual e interpretações críticas 1) da sociedade brasileira e sua educação, 2) do sistema de ensino do Estado de São Paulo, sua evolução histórica e seus problemas básicos, 3) da Escola (clientela, corpo docente, comunidade, etc)

b) atitudes:

- que revelem uma postura de educação coerente com o conjunto de valores a serem promovidos pelo sistema de educação.
- que favoreçam mudanças (própria e dos outros)
- que revelem autonomia

c) habilidades para:

- lidar com pessoas
- detectar desvios
- resolver problemas a seu nível
- encaminhar problemas a níveis superiores²⁰⁷.

Como contradição, percebemos que, ao mesmo tempo em que há a incorporação de teorias no campo da psicologia social, como tentativa de romper com as práticas centradas, exclusivamente, na reprodução de técnicas como garantia de bons resultados, onde os sujeitos são vistos numa dimensão mecânica; os roteiros, com suas matrizes de indicadores, forjam igualmente um mecanicismo, prevalecendo os referenciais sistêmicos de planejamento.

Em acordo com as premissas liberais, a psicologia social busca incorporar novos elementos às práticas dos supervisores, na medida em que os faz perceberem-se como sujeitos, com aspirações e, sobretudo, como membros da organização.

Essa ideia coaduna-se com os pressupostos encontrados no Documento 6, *Apoio técnico do supervisor de ensino*²⁰⁸, que apresenta aos supervisores a sua natureza e função dentro da estrutura da SE, de acordo com o Decreto nº 7.510/1976.

²⁰⁷ Ibidem, fls. 1.

²⁰⁸ *Seminário de Estudo sobre a Ação Supervisor*. SEE. CENP. Divisão de Supervisão. Apoio Técnico do Supervisor de Ensino. Arquivo CRE Mario Covas. Tombo: B0014640 (Doc. 6).

“Basicamente normativa, a CENP desenvolve ações que convergem para três grandes linhas, quais sejam: elaborar, acompanhar e avaliar os instrumentos que norteiam o processo ensino-aprendizagem”²⁰⁹.

De acordo com essas linhas, espera-se que o supervisor de ensino:

1 – na fase de elaboração dos documentos, deva estar informado sobre o material elaborado, sua natureza, procedimentos adotados para a análise crítica, bem como estar instrumentalizado para o recrutamento dos recursos humanos que venham a ser solicitados pela CENP;

2 – na fase de implementação, deva participar do processo, garantindo o encaminhamento adequado dos materiais enviados pela CENP, retroinformando, através dos agentes de supervisão, em nível de DRE e Coordenadorias de Ensino, sobre as dificuldades encontradas, arrolando-as e apresentando sugestões. Em termos de implementação, cabe igualmente ao Supervisor de Ensino dar especial atenção à operacionalização das normas baixadas pela CENP, tais como dispositivos legais referentes à organização didático-administrativa da escola, realimentando as Coordenadorias com dados relativos ao grupo de sua adequabilidade às necessidades da rede de ensino;

3 – na fase de avaliação, em decorrência do conhecimento das características marcantes das unidades escolares que, deva ter uma atuação relevante, enquanto elo entre a escola e o fluxo de supervisão do qual é o ponto de partida e ponto de chegada do produto da atuação da CENP.²¹⁰

Ao supervisor cabe a garantia de um fluxo de informações necessárias à implementação e avaliação dos projetos. Com relação à fase de elaboração, percebemos a limitação imposta à atuação desse profissional. Se cabe a este uma análise crítica dos projetos, bem como a indicação de profissionais para sua implementação, por que não incluí-los como agentes partícipes da elaboração e propositores de políticas?

Este aspecto contraditório foi apontado por Silva Junior ao esclarecer que “o Supervisor não participa das decisões da política educacional, mas é força importante em sua

²⁰⁹ Ibidem, fls. 1.

²¹⁰ Ibidem, fls. 4-5.

implementação²¹¹”. Já Huet²¹², acredita que, apesar de não participar diretamente, pode influenciar nas decisões.

As mudanças educacionais, para serem significativas e incorporadas às práticas, devem partir da realidade local, ou seja, da própria escola. Quanto mais os supervisores se aproximarem dessa realidade maior o espaço de atuação para que sejam desenvolvidas reflexões, análises críticas e, conjuntamente com a equipe escolar, o apontamento de alternativas para o melhor atendimento dos educandos. É para estes que a ação supervisora deve estar voltada, na garantia de uma aprendizagem sólida, que contemple o acervo cultural produzido pela humanidade.

Mas, para isso, a ação supervisora também deve perpassar o processo de formação continuada dos professores e demais administradores escolares. Na construção e compartilhar de valores pautados na emancipação social é que os supervisores deixam suas marcas de mudanças. É por sua atuação, apesar das restrições e limitações impostas por uma estrutura de poder que divide o pensar e o fazer, a teoria e a prática, que o supervisor pode tomar consciência dos processos de exploração e/ou a situações de cooptação a que submetidos. A partir desta consciência individual, poderá se engajar na construção de uma consciência coletiva. Quanto mais essa distância for reduzida, mais conscientes e transformadoras serão as ações desenvolvidas pelos supervisores a favor da emancipação social.

Como pudemos perceber, enquanto a supervisão vivia seu momento contraditório ao mesmo tempo em que a concepção tecnocrata continuava a impregnar o saber fazer; uma outra concepção ganhava espaço nas discussões teóricas, com a incorporação de teorias progressistas. Essa situação favorecia a percepção da realidade concreta que se desvelava à supervisão, em meio aos movimentos sociais que se manifestavam e um reordenamento político de forças.

No âmbito do estado também vieram se materializando mudanças nas suas práticas e na sua aparelhagem institucional. As eleições diretas para os governos dos estados em 1982, provocaram alterações significativas nas relações entre poder central e poder local, explicitadas no rompimento da extrema centralização

²¹¹ SILVA JUNIOR, Celestino Alves. *Supervisão escolar e política educacional*. Didática, São Paulo, vol. 15, n. 9, p. 24, 1979.

²¹² HUET, Aparecida Barco Soler. *Caracterização do grupo de supervisão da DE*. In: Seminário de estudo sobre a ação supervisora. Pauta e roteiro do 1º e 2º dia do encontro. SE/CENP. 1981. Tombo: B0014633. Arquivo CRE Mario Covas (Doc. 2).

do poder central na definição e na execução das políticas públicas e, conseqüentemente, das políticas sociais. De fato, foram sendo constituídos fóruns de secretários dos estados e dos municípios dos diversos setores da área governamental, com a finalidade de obter maior frente ao executivo central e, também, maior democratização dos serviços públicos prestados (NEVES, 1999, p. 37-38).

No Estado de São Paulo, André Franco Montoro, pelo PMDB, ganha as eleições para governador (1983-1987). Simboliza o despontar de novos tempos. As possibilidades democráticas se fortalecem no interior da SEE/SP.

A fonte *Documento de trabalho nº 1/83*²¹³, da Secretaria da Educação, Gabinete do Secretário Paulo de Tarso Santos, reproduzida pela CENP, traz os pressupostos da nova política educacional do Governo do Estado. Essa é uma das fontes que melhor expressa o espírito da época, onde a participação das bases é impulsionada em favor do ideal democrático de educação.

O documento, a partir de uma discussão inicial sobre a situação educacional a época, apresenta alguns dos pressupostos do novo governo para a busca da autonomia da escola.

O fundamental é que a autonomia de nossas escolas públicas esteja impregnada e constitua a base de uma tarefa educativa, cuja excelência há de ser medida pela sua capacidade de instalar uma autêntica convivência democrática, e, por isso mesmo, de formar homens críticos, livres e criativos até mesmo a partir de condições sociais, políticas e econômicas adversas.

Por isso, é preciso não perder de vista que a busca da autonomia da escola não se alcança com a definição de uma nova ordenação administrativa, mas, essencialmente, pela explicitação de um ideal de educação que permita uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares.²¹⁴

Dentre outras discussões, foram apontadas a questão da qualidade do ensino, os planos de melhoria do ensino, situação do magistério, ensino de 1º grau, ensino de 2º grau e autonomia da escola. Dessas temáticas derivaram outras reflexões a respeito da insuficiência numérica de vagas; deficiência qualitativa; a “precipitada e indevida expansão quantitativa”; deterioração do

²¹³ *Documento de trabalho nº 1/83*. Tombo: B0023728. Consta ser o documento de autoria do então Chefe de Gabinete, Prof. José Mário Pires Azanha, de acordo com Borges (2002, p. 64).

²¹⁴ *Documento de trabalho nº 1/83*. Tombo: B0023728, p. 9-10.

ensino oferecido; “a questão da melhoria do ensino não é mais simples questão técnica, mas, sobretudo, de interesse público”; a realidade de “cada” escola como ponto de partida para a melhoria; situação do magistério – a degradação social e profissional a que o magistério vem sendo submetido nos últimos anos; comprometimento com ideário democrático de educação.

Em face desse quadro, a ação de órgãos centrais da Secretaria de Educação deve ser definida não em função de planos de melhoria gerais e abstratos a serem impostos a toda a rede de escolas, mas dirigida exclusivamente à criação de condições de sustentação e apoio ao auto-esforço insubstituível de cada escola na busca da superação das suas deficiências. Para essa sustentação e apoio, não só os órgãos da Secretaria da Educação devem ser mobilizados, mas todos os recursos pessoais e institucionais da comunidade, de modo que, numa ação conjunta com a escola, sejam identificados e enfrentados os obstáculos que embaraçam a ação educativa.

Pode-se argumentar contra essa visão, ponderando que ela não é realista e que as escolas não serão capazes de se organizar para perceber e superar as próprias deficiências. Se isto for verdade, é também ilusão imaginar que tal escola – incapaz de auto-consciência e de auto-esforço – venha a se beneficiar efetivamente pela imposição de qualquer plano regional ou central de melhoria de ensino²¹⁵.

Assim como no documento *Diretrizes: acesso à escola*²¹⁶, há uma inversão na elaboração do planejamento educacional: agora a escola assume o papel de fonte propulsora de mudanças; a partir da escola é que as demandas deveriam ser estabelecidas. Sabemos que, ideologicamente, essa perspectiva pode indicar uma transferência de responsabilidades à escola, podendo transformar-se, sob a ótica liberal da avaliação institucional, em responsabilização.

O documento supracitado, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, apresenta um conjunto de 13 Diretrizes para o sistema de ensino, acompanhadas de recomendações. Essas recomendações descrevem ações a serem viabilizadas para a efetivação da diretriz apontada.

A supervisão aparece citada diretamente na Diretriz 6:

²¹⁵ *Documento de Trabalho n° 1/83*. Tombo: B0023728. Fl. 5. Mimeo.

²¹⁶ *Acesso à diretriz*. Arquivo CRE Mario Covas. B0024230.

Valorização da Unidade Escolar como a principal agência prestadora de serviços educacionais visando a harmonia do seu funcionamento, utilizando a ação supervisora como elo entre a escola e os demais níveis da Secretaria da Educação.²¹⁷

Nas recomendações há uma ênfase na autonomia escolar, de forma a dar condições para que esta investigue sua realidade e encontre alternativas de solução para os problemas ligados ao abandono e reprovação. Para isso, há que se apoiar e considerar quanto à reprovação as ações relacionadas:

- ao seu plano de especificidades de sua clientela, definindo conteúdos programáticos, metodologia, sistemática de avaliação e recuperação coerentes com os objetivos a serem alcançados;
- na organização curricular, a distribuição dos conteúdos no tempo e no espaço, o equilíbrio entre a liberdade do professor na seleção e organização dos conteúdos para uma clientela específica e as exigências do desenvolvimento sequencial do conhecimento;
- ao apoio técnico ao professor, dando oportunidades de espaço-tempo para reuniões, criando condições de clima apropriado para que a relação aluno-escola se dê de forma a conduzir para o sucesso escolar²¹⁸.

Para as ações de planejamento, é recomendada a recuperação do

instrumento- guia para planejamento, supervisão e avaliação dos modelos de serviços prestados pela SE (1º grau, 2º grau, pré-escola, supletivo especial, pré-profissionalizante), quanto a:

objetivos a serem atingidos enquanto produto dos serviços prestados;

características das clientelas a que se destinam (idade, localização geográfica, formação, pré-requisitos quanto a conhecimentos, habilidades, atitudes, etc);

pré-requisitos de recursos físicos para a consecução funcional dos serviços;

tipo, qualidade e módulos de recursos materiais de toda ordem, destacando-se os meios didáticos apropriados às metodologias aplicadas, levando em conta as especificidades da clientela;

²¹⁷ Ibidem, p. 11.

²¹⁸ Ibidem, p. 12.

perfil e módulos de recursos humanos para a realização dos serviços;
recursos institucionais que permitam organizar a dinâmica das ações no tempo e no espaço (Regimento Escolar, Calendário escolar ...);
indicadores que permitam a avaliação dos serviços prestados;
identificar e avaliar as diferentes experiências de organização curricular implantadas na rede.²¹⁹

As diretrizes, em seu conjunto, retratam uma preocupação com o processo de ampliação das oportunidades educacionais; para isso as políticas, a estrutura da SE e de seus órgãos deveriam estar voltados, estabelecendo sistemáticas integradas para o atendimento nas diferentes dimensões: pessoal, material, físicas, demanda, qualidade dos serviços prestados, etc.

Para garantia das demais diretrizes, coloca-se como uma última a “implantação do Sistema de Planejamento da Secretaria da Educação”, que garantiria um controle dos serviços prestados e a avaliação do sistema de ensino e do próprio sistema de planejamento.

Em relação aos planejamentos anteriores, destacamos a mudança do Plano Trienal para o Quadrienal e de um Plano Anual para operacionalizar aquele. A visão de planejamento deve ser integral e integradora entre as ações e decisões dos órgãos para que se atinja o objetivo-fim da Secretaria.

Com a integração dos diferentes instrumentos de planejamento (Escola – Plano Escolar; DE – PAT; Coordenadorias), deve-se reforçar o planejamento das bases no Plano Anual da SE.

Com essas diretrizes observamos mudanças na hierarquização propulsora do planejamento. Há uma indicação onde a ênfase deve recair nas proposições da base do magistério, ou seja, a unidade escolar passa a ser o ponto de partida para a integração dos planos.

Em tempos que acenavam para movimentos sociais comprometidos com a democratização no país e conseqüente democratização da gestão escolar, o conceito de participação ganhou relevância, perpassando as demandas e embates da Constituinte de 1988.

Nesse novo contexto, segundo Minto,

²¹⁹ Ibidem, p. 12 .

As discussões e os embates em torno do papel social da educação escolar fizeram que se percebesse com maior clareza a dimensão política desse papel, de modo que os temas que envolvem a gestão/administração escolar e sua democratização passaram a fazer parte dessas discussões e embates. Nesse sentido a década de 1980 não foi perdida (MINTO, 2010, p. 180).

Concordamos com Minto ao afirmar que a década de 1980 não foi perdida. Em se tratando especificamente da supervisão de ensino, podemos afirmar mais. A década de 1980 caracterizou-se em tempos propícios à conscientização dos determinantes políticos e econômicos no campo educacional e da própria retomada do caráter político da ação supervisora.

As bandeiras da SEE/SP, a partir de 1983, articuladas às demandas nacionais, contribuíram também para reafirmar esse processo que já despontava no interior da supervisão nos finais de 1970, do século XX, buscando romper com o consenso tecnocrata instalado.

Dentro da pauta do Projeto de reconstrução da escola Pública de São Paulo (Pública, Gratuita e Laica), destacavam-se:

- 1 – melhoria da qualidade da educação;
- 2 – valorização e qualificação dos profissionais da educação;
- 3 – transparência do sistema de financiamento da educação pública e aumento dos recursos da área;
- 4 – ampliação da escolaridade obrigatória;
- 5 – democratização da gestão da educação.

Essa pauta era objeto do *Documento de trabalho nº 1*, que dizia ser o primeiro de uma série de outros sobre a pré-escola, o livro escolar, cursos noturnos, Conselhos Municipais de Educação, merenda escolar, assistência médico-odontológica ao escolar, etc. Entretanto, em nossa pesquisa, não encontramos outras fontes de referência e, segundo Borges (2002), não foram emitidos outros documentos dessa natureza.

Na introdução destacamos:

Este é um documento em que se expõem algumas opiniões sobre aspectos da nossa situação Educacional. Muitas dessas opiniões já foram ventiladas na proposta Montoro sobre Educação. A razão para retomá-las e ampliá-las neste documento é a de promover o seu exame sistemático por todos os integrantes do magistério. Desse exame e das discussões que se travarem, espera-se que algumas idéias aqui apenas afloradas, transformem-se em projetos específicos de ação. Se isso acontecer, teremos reativado a única fonte legítima para gerar mudanças na situação educacional paulista: o diálogo, há tempo esquecido, dentre os que se ocupam do ensino em todos os níveis. (Documento de Trabalho nº 1 – SEESP/Gabinete do Secretário/ Reprodução CENP, 1983).

Sabemos que só o diálogo ou valores proclamados, sem as devidas garantias institucionais, não promoveriam as mudanças esperadas. Contudo, a divulgação de um novo referencial teórico, de base progressista e até mesmo crítico, e a inclusão de algumas das demandas sociais no plano de governo, com a devida implantação e implementação dessas demandas, constituíram-se em momento de avanço na educação pública paulista, atingindo a todos os sujeitos, trabalhadores da educação no seu cotidiano.

Nesse novo processo de formação docente e de especialistas, entre os anos de 1985 e 1986, se destaca a produção da série “Fundamentos da educação e realidade brasileira”, CENP/SE, criado para o desenvolvimento do conhecido Projeto Ipê²²⁰ e para subsidiar as reuniões de planejamento e pedagógicas realizadas nas escolas. Essa série buscou subsidiar as discussões da rede, a partir de nove fascículos (que geraram igualmente nove cursos via TV Cultura). As temáticas abordadas foram:

1. Fundamentos da educação e realidade brasileira como preparação para o planejamento escolar²²¹;

²²⁰ O projeto Ipê destinado à formação de professores e especialistas, ocorria pela TV de forma descentralizada, sob coordenação de um monitor.

²²¹ Este documento, em especial, utilizado no Planejamento de 1985, apresenta vários artigos de educadores e pesquisadores brasileiros comprometidos com o ideário da Escola Democrática: a) Falência da Profissionalização: E agora o que fazer? (Luiz Antônio Cunha); b) Escola e Democracia: Para além da Curvatura da Vara” (Dermeval Saviani); c) A Educação Popular na Rede do Estado (Celso R. Beisiegel); d) Desafio aos Educadores (Neidson Rodrigues); e) O Ensino Básico e o Processo de Democratização da Sociedade Brasileira (Dermeval Saviani); f) Desnutrição e Fracasso Escolar: Uma relação tão simples? (Maria A. Moysés e Gerson Z. de Lima).

2. Fundamentos da educação e realidade brasileira: contatos imediatos de primeiro grau;
3. Fundamentos da educação e realidade brasileira: a educação, a constituinte e o projeto da escola democrática;
4. Fundamentos da educação e realidade brasileira: a difícil tarefa de repensar e construir a escola pública;
5. Fundamentos da educação e realidade brasileira: e a nossa escola é assim?
6. Fundamentos da educação e realidade brasileira: refletindo sobre questões fundamentais para o planejamento escolar;
7. Fundamentos da educação e realidade brasileira: a relevância social dos conteúdos de ensino;
8. Fundamentos da Educação e Realidade Brasileira. O ensino noturno: uma questão de metodologia?
9. Fundamentos da educação e realidade brasileira: ensinando ciências.

Os documentos, de maneira geral, voltavam-se ao debate sobre problemas da escola pública. Buscava-se, de maneira crítica apreender a realidade que nos cercava e, a partir desta, apontar outras possibilidades de participação para a democratização da gestão e da própria escola, entendida agora de forma orgânica ao sistema.

Exemplo, ainda, do novo referencial teórico que se construía pode ser observado no documento *Superando a dicotomia administrativo-pedagógica/CENP*²²², produzido no ano de 1986, destinado ao Curso para Diretor de Escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. A coordenação geral dos trabalhos foi de Leila Aparecida Viola Mallio e Zuleide Ferraz Garcia de Andrade. Respondiam pelo Governo do Estado o Sr. André Franco Montoro e pela Secretaria de Educação o Sr. José Aristodemo Pinotti. O Coordenador da CENP era o Sr. João Cardoso Palma Filho (1984-1987)²²³. Colaboraram para seleção bibliográfica básica: Maria Leila Alves e Lisete Regina Gomes Arelaro.

Apesar de destinar-se aos diretores, optamos por incluí-lo em nosso trabalho, considerando que todas as premissas que norteavam a ação dos diretores deviam (e devem) ser igualmente apreendidas pela supervisão, para implementação de seu trabalho de orientação e acompanhamento das unidades escolares.

O principal objetivo do trabalho era “analisar criticamente os principais problemas do ensino de 1º e 2º graus, no Estado de São Paulo, com especial destaque à reorganização curricular”. Eram objetivos específicos: “refletir sobre a função da escola e do diretor, no contexto da realidade educacional e analisar e refletir sobre as mudanças curriculares e o tratamento que a elas vem sendo dado”.

Como suporte teórico para as discussões foram indicadas as obras de acordo com quadro abaixo.

²²² Documento *Superando a dicotomia administrativo-pedagógica/CENP/SE*. 1986. Arquivo CRE Mario Covas. Tombo: B0039922.

²²³ O Prof. Palma, como é conhecido na Rede Estadual, na época de finalização deste trabalho para qualificação, ocupava o cargo de Secretário Adjunto da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Já em janeiro de 2014, acontece o seu desligamento da rede em meio a rumores de não alinhamento às políticas implementadas.

Quadro 2. Curso para diretores (1986) – superando a dicotomia administrativo-pedagógica

Unidade / Tema	Texto de Referência	Autor
I – A escola como espaço de confronto de saberes	Um currículo a favor dos alunos das classes populares	Regina Leite Garcia
II – A escola como espaço de confronto de saberes	As uvas não estão mais verdes: um novo currículo? (Documento síntese das linhas norteadoras da reorganização curricular)	Elba Siqueira de Sá Barreto Lisete Regina Gomes Arelaro CENP
III – Revido alguns mitos	- A mudança curricular na Secretaria da Educação - A criança de escola pública: deficiente, diferente ou mal trabalhada?	Elba Siqueira de Sá Barreto João Cardoso Palma Filho Lisete Regina Gomes Arelaro - Maria Helena Souza Patto
IV – A reorganização curricular do 1º e 2º graus	- Educação e transição democrática, política para o ensino de 2º grau - Renovação da prática educativa e planejamento curricular	- Maria Umbelina Caiafa Salgado - Neidson Rodrigues

Nota: Quadro elaborado a partir do documento: Superando a dicotomia administrativo-pedagógica. SEE/SP/CENP. São Paulo, 1986.

Cabe esclarecer que em 1984 inicia-se o processo de revisão curricular para o primeiro grau à época. Em diferentes etapas e formas de mobilização, os professores representantes das escolas foram chamados para a construção coletiva das Propostas Curriculares. As versões preliminares das Propostas Curriculares foram discutidas tanto pelos professores da rede quanto pelas universidades chamadas à participação (USP, UNESP, PUC, UNICAMP). Em 1987, as propostas foram divulgadas para a rede e até os dias atuais sinalizam pela pertinência e caráter inovador.

Em 1988, o documento “A Direção e a questão pedagógica”, produzido pela SEE/SP, CENP²²⁴, com organização de: Marília Claret Geraes Duran, Regina Judith Mancin e Rosa Maria Benites Rego, também apresenta um conjunto de textos para reflexão sob essa nova concepção educacional; e é esta que sustenta o trabalho da supervisão no acompanhamento e orientação.

Dentre os textos apresentados, destacamos dois: *Função da escola de 1º grau numa sociedade democrática*, de Neidson Rodrigues, e *Tendências do treinamento em educação*, de José Cerchi Fusari.

As temáticas apontadas e autores que as sustentaram rompem com a lógica que vinha sendo construída anteriormente, de reprodução técnica como resolução para os problemas e conflitos educacionais. As demandas sociais e as dificuldades do cenário brasileiro, além de apresentação de possibilidades transformadoras, fazem parte das abordagens dos teóricos, intelectuais orgânicos comprometidos com a democratização.

A dimensão de competência técnica exclusiva de especialistas e consequente afastamento da comunidade escolar também são revistos ao longo da década de 1980. O documento *Integração escola-comunidade*²²⁵, produzido pela FDE e Equipe Técnica de Assessoramento Comunitário – ETAC, em 1988, em sua primeira parte, traz dez diretrizes da SEE, afirmando que estas deveriam nortear os trabalhos da Secretaria, do Gabinete até a sala de aula, de forma a tornar a democracia um valor fundamental vivido no cotidiano.

Dessas ações decorrem, como princípios gerais:

A escola adquire dimensão comunitária desenvolvendo ações em consonância com o contexto cultural em que crianças, jovens e adultos vivem.

O Conselho de Escola, o Grêmio Estudantil, a Associação de Pais e Mestres – APM – e a Escola farão avançar o processo democrático, na medida em que, respeitados em suas especificidades, tenham objetivos que convirjam para o aprimoramento do processo educativo²²⁶.

²²⁴ Na época de produção do documento, Orestes Quércia era o Governador (1987-1991), pelo PMDB; Chopin Tavares de Lima, o Secretário de Educação; Maria Clara Paes Tobo a Coordenadora da CENP. A Profa. Maria Clara foi Diretora-Presidente do Sindicato APASE no período de 2001-2005.

²²⁵ *Integração escola-comunidade*. Arquivo CRE Mário Covas/SEE/SP. Tombo: B0002191.

²²⁶ *Integração escola-comunidade*. Arquivo CRE Mário Covas/SEE/SP. Tombo: B0002191 (p. 13).

Diante desses princípios, a SEE entende que a dimensão comunitária, viabilizada através da atuação de suas três entidades, pressupõe que:

Uma das funções básicas da escola é a transmissão sistematizada do Conhecimento Universal, o qual deve ser significativo para a vida, decorrendo daí a função social da instituição escolar.

Nesse sentido, a escola deve ser um lugar de integração, uma via de comunicação entre os agentes do processo educacional e a comunidade; um lugar em que se educa, por meio de atividades formais e não-formais, para o exercício da cidadania.

A partir da união de todos numa mesma direção, efetuar-se-á a integração desejada, que facilitará o fluxo de dados e informações entre a escola e a comunidade, desenvolvendo-se assim, ação coordenada que oriente e estimule as atividades da escola, especialmente a implantação e a implementação de programas que visem à melhoria do processo educacional.

A Educação na escola pública não pode ser vista como uma responsabilidade somente do estado, mas de toda a sociedade. Torna-se, portanto, necessário equacioná-la através da participação viva e atuante de todos os seus segmentos, o que não significa substituir ou reduzir a responsabilidade do Governo, mas reflete a necessidade de uma parceria entre este e a população, como garantia da consecução de objetivos comuns²²⁷.

Dentre as ações apontadas para atendimento das diretrizes, ressaltamos:

- revisão e readequação das APMs;
- implantação dos Grêmios;
- implementação dos Conselhos de escola;
- agilização da produção de documentos que reflitam a filosofia do governo e que norteiem as discussões da rede;
- discussão e análise dos documentos entre todos os segmentos do sistema (diretores regionais de ensino, delegados de ensino, supervisores de ensino, diretores de escola, professores, alunos e pais, entidades de classe) em encontros promovidos pela SE.

E, ainda:

²²⁷ Ibidem, p. 13.

- promover encontros com educadores e comunidade para, a partir da análise e do funcionamento do Conselho de escola, facilitar a sua dinâmica, sugerir modificações na legislação ou esclarecer dúvidas pertinentes;
- articular a Secretaria da Educação com outras Secretarias de Estado, com instituições educacionais, sociais e culturais e com Universidades e Institutos, a nível regional, possibilitando a realização de programas integrados que implementem o trabalho pedagógico, aprimorando as condições físicas e funcionais da escola.²²⁸

Por fim, o *Plano de trabalho anual 89*²²⁹, produzido pela SEE/FDE, refere-se às orientações para o momento de planejamento 1989²³⁰, ou seja, momento de reunião entre professores e dirigentes, para discutir “o cotidiano escolar, as políticas da Secretaria, a responsabilidade de todos para que essas políticas fluam na direção do acesso, da permanência e da efetiva aprendizagem”, e para planejar ações escolares.

Reunimos nossos dirigentes para discutir os caminhos que nos levarão àquela escola que atenda, realmente, às necessidades de nossas crianças, dando-lhes condições ao desenvolvimento individual como agente transformador de sua história e daquela de nosso povo.

Para isso necessitamos de uma escola que funcione como mediadora entre aluno e a sociedade e que, possibilite ao educando apropriar-se do patrimônio cultural como ser humano e social²³¹.

O documento estrutura-se nas seguintes partes:

- A política da secretaria da educação do estado de São Paulo – Plano de trabalho anual/89 e estrutura programática (Chopin Tavares de Lima – Secretário do Estado da Educação – Verão de 89);

²²⁸ Ibidem (p. 19).

²²⁹ *Plano de Trabalho Anual 89*. Arquivo CRE Mário Covas. SEE/SP. Tombo B0005196.

²³⁰ O Governador de São Paulo no período de 1987-1991 foi Orestes Quércia – PMDB.

²³¹ *Plano de Trabalho Anual 89*. Arquivo CRE Mário Covas. SEE/SP. Tombo B0005196 (p. 2).

- O planejamento da educação escolar: subsídios para ação/reflexão/ação (Prof. Dr. José Cerchi Fusari);
- Orientação para uso das propostas curriculares e dos materiais de apoio;
- Anexos e
- Referências bibliográficas.

Para Chopin Tavares

Este não é um documento linear ou com prazo certo para chegar ao fim. Ele poderá ser utilizado todo, ou em partes, e durante todo o ano. Durante esse período poderemos reconhecer vozes que se sobressaem por apresentarem tons mais tecnicistas ou progressistas. O importante não é o tom, mas a linguagem que se sente a todo momento, esperança de mudanças, de compromissos, de acertos e de lutas por essa escola pública com a qual tanto sonhamos²³².

Neste sentido

A democratização da educação escolar básica de qualidade para a totalidade da população escolarizável – criança, jovens e adultos – é meta a ser perseguida pelo conjunto da sociedade e, especificamente pelos educadores. O cidadão tem direito a um ensino público, gratuito, laico e de qualidade. O Estado lhe deve isto.

A qualidade do ensino, com quantidade, envolve entre outros fatores, a recuperação do planejamento na educação escolar como um processo que envolve ação, reflexão, ação. É preciso, como colaca Saviani, que o educador reflita de forma “radical” (buscando as raízes do problema), “rigorosa” (com auxílio da ciência) e de “conjunto” (percebendo as relações-entre os mesmos e o contexto no qual se manifestam), sobre a sua ação (FUSARI in: Planejamento/89 – SEE/FDE).

As novas propostas curriculares coadunam-se com esse ideário, na medida em que,

²³² *Plano de trabalho anual 89*. Arquivo CRE Mário Covas. SEE/SP. Tombo B0005196.

Inserida no projeto de democratização do ensino, a reformulação curricular pretende responder a necessidade de maior adequação do trabalho das nossas escolas públicas, tendo em vista as características de sua clientela, na maioria proveniente das camadas mais pobres, majoritárias da população. Nesse sentido, essa reformulação em seus fundamentos, articula-se a um projeto maior, de construção de uma sociedade participativa com peso na decisão e atuação da maioria da população. Para que a escola pública se imponha nessa direção e reverta o caráter seletivo que a caracteriza, o seu trabalho consistirá em tornar acessível o conhecimento sistematizado ao conjunto dos alunos (*As Propostas Curriculares e o Planejamento da Educação Escolar In: Planejamento/89, SE/FDE, p. 28*).

Dessa forma, chegamos ao final da década de 1980, com mudanças significativas em termos de conscientização e teorias difundidas pelo aparelho SEE/SP. Porém, no campo econômico, “as baixas taxas de crescimento da economia brasileira em comparação com os anos da Ditadura Civil e Militar, renderam para os anos de 80 a fama de década perdida” (MINTO, 2010, p. 178).

Além do mais

O processo de transição democrática e de ampliação da participação política fez despontar projetos societários conflitantes, definindo a sociedade civil como uma efervescente arena política no processo por reivindicações por direitos civis, políticos e sociais, como os movimentos pela anistia, pelo fim do bipartidarismo, pelas “diretas já” e pela elaboração da Constituição de 1988. A organização e a pauta reivindicatória dos movimentos populares e o fortalecimento dos partidos de massa acenderam expectativas de ampla transformação no quadro sociohistórico nacional. Nesse sentido, foi determinante para o restabelecimento da hegemonia burguesa no país, ao longo do processo de redemocratização, a articulação de um consenso em torno do reformismo parlamentar com vistas a promover o bem-estar-social por meio da garantia de uma rede social mínima e, imbricadamente, promover o progresso das forças produtivas do capitalismo (NEVES, 2010, p. 82).

Assim, os anos de 1990 despontam na consolidação da hegemonia das classes dominantes, e essa nova readequação provocará impactos diretos na ação supervisora, que, vista como empecilho nesse processo, começa a ser alvo de um novo processo de desconstrução, similar ao realizado com a inspeção escolar.

4.2 O influxo do processo de participação da rede

No Brasil, o reordenamento começou a ser gestado já na década de 1980, no qual:

Novas e renovadas organizações sociais empresariais contribuíram para a difusão de uma sociedade civil como “reino do bem” ou espaço democrático isento de conflitos e contradições entre as classes sociais, dirigindo o processo de conversão de intelectuais e projetos societários ligados aos interesses da classe trabalhadora na direção hegemônica do capital. Essas mesmas organizações passaram a levantar, na década de 1980, a bandeira da não-intervenção do Estado na economia e a demandar maior espaço de atuação privada, pautando a agenda de desmonte de políticas sociais, em especial, pela precarização das relações de trabalho do funcionalismo público, movimento que se aprofunda na década seguinte (FONTES, 2006) [NEVES, 2010, p. 82-83].

A partir de 1995, com o governo de Mario Covas²³³ e Rose Neubauer à frente da Secretaria de Educação, começa a articulação de uma estratégia de desqualificação da supervisão e fortalecimento da direção na interlocução direta com órgãos centrais.

Essa estratégia começou a ser gestada com o afastamento da supervisão das convocações para a implementação de projetos em São Paulo. Depois, com o afastamento da supervisão de cursos de formação continuada. Exemplo desse último pode ser encontrado no Circuito Gestão, onde somente depois de “muita briga” a supervisão foi incluída no roteiro de treinamentos. Mas como só conseguido de última hora, o material não contemplava ações ou atividades voltadas para a supervisão. Havia apenas a presença de tarefas para o trio gestor: diretor, vice-diretor e professor-coordenador.

O distanciamento, pouco a pouco, foi promovendo um esvaziamento de informações na implantação e implementação de projetos. O fluxo se inverte. Antes, o supervisor ia às escolas

²³³ O Governador Mario Covas foi eleito para a gestão 1999-2001 e reeleito para 2001-2003 pelo PSDB. Com seu falecimento, em março de 2001, assume, para o final do governo, seu vice-governador, Geraldo Alckmin, também do PSDB.

para informá-las sobre o desenvolvimento dos projetos; depois, passou a visitar as escolas para saber o que estava acontecendo.

Acrescentam-se a essa situação tempos de um neotecnicismo onde novos intelectuais orgânicos do capital começam a surgir, em substituição àqueles críticos dos anos de 1980. Vários estrangeiros que articularam as reformas curriculares do MEC agora sustentam os embasamentos teóricos da SEE/SP. Dentre eles, podem-se destacar: Cesar Coll, J. Gimeno Sacristan, Philippe Perrenoud, Edgard Morin, Antoni Zabala, Francisco Imbernón, entre outros. Dentre os brasileiros, podemos citar a influência de Guiomar Namó de Mello, Paulo Renato de Souza, da própria Rose Neubauer, núcleo ligado diretamente ao PSDB.

Os espaços de discussões e reflexões, de implementação da participação aos poucos dão lugar à imposição de publicações, de políticas e projetos centralizados e verticalizados, a ênfase nas habilidades e competência para a eficiência e eficácia do sistema, voltando à concepção produtivista e de racionalidade técnico-burocrática agora alimentada para além de relatórios por programas das TICs. A meritocracia, com ênfase no individual e na competitividade, faz voltar a concepção de liderança centrada nos chefes, para amenizar e neutralizar os conflitos. A avaliação institucional passa a ser a propulsora das novas políticas de desempenho para alunos, professores e gestores.

É nesse contexto que registramos o influxo das possibilidades de mudança e de perspectivas transformadoras para a supervisão de ensino paulista.

4.3 Algumas considerações

O momento de movimentos do final da década de 1970 e anos de 1980 reflete-se na atuação do governo paulista, na estruturação do Sistema Educacional e conseqüentemente, no sistema de supervisão da SE.

A população paulista, em 1982, elege via voto direto, após anos de “indicação federal”, como seu governador, André Franco Montoro.

No primeiro dia de governo, Montoro transforma a Secretaria da Desburocratização em Secretaria da Descentralização e Participação. Esse órgão teria como finalidade encaminhar as ações de todas as secretarias rumo ao novo estilo de governo, que deveria ser democrático, descentralizado e participativo (BORGES, 2002, p. 60).

Sob os princípios proclamados da autonomia e participação, organizaram-se as ações da SE, inclusive com a instituição do *Fórum Permanente de Educação do Estado de São Paulo*²³⁴, pelo Decreto nº 21.074/1983, para a reflexão sobre os problemas educacionais e consequente tomada de consciência destes pelo magistério.

Valendo-se desse mecanismo, o Secretário esperava conseguir o debate sobre as diretrizes e bases da educação nacional, sobre a estrutura e funcionamento do sistema educacional brasileiro, e, em particular, no Estado de São Paulo, promover as discussões “*interna corporis*” da Secretaria e apresentar projetos para a solução de seus problemas (BORGES, 2002, p. 65).

No caso da supervisão, em específico, pudemos observar um movimento de resistência com relação ao modelo tecnicista imposto nos anos de 1970, a partir, contraditoriamente, da ativação do sistema de supervisão, implementado com base nas diretrizes da Lei 5.692/1971.

A criação da Divisão de Supervisão junto a CENP e os decorrentes treinamentos dessa divisão na implementação do documento *Supervisão pedagógica em ação* geraram um espaço dentro da rede de manifestações diversas por parte dos Supervisores.

Da análise, podemos apreender que o espaço criado para encontros, treinamentos, divulgação do PIAS; os textos utilizados, questionários aplicados, possibilitaram a reunião, o encontro entre especialistas e, ao mesmo tempo, espaços para manifestações e reflexões sobre o Sistema de Ensino e a Educação em seu conjunto.

Esses momentos de reuniões e agrupamentos, motivados pela implantação e implementação do sistema de supervisão, favoreceram situações de estudos, do contato com

²³⁴ A coordenação do Fórum foi confiada ao Prof. Dr. Moacir Gadotti, que contribuiu para elaboração da Proposta Montoro de Governo. Gadotti era um dos expoentes do PT (BORGES, 2002, p. 65).

novas teorias, de formação continuada, de troca de teorias, ideias e experiências sobre a realidade educacional.

Na fase inicial do PIAS, a principal característica da supervisão, nos diferentes níveis da SE, era a de facilitadora dos fluxos de orientação técnica entre órgãos centrais até a escola e vice-versa, realimentando o processo.

Essa característica de apenas “facilitadora” pode ser caracterizada, contraditoriamente ao movimento gerado, como um retrocesso à supervisão na medida em que a afastava das iniciativas pensantes de planejamento e restringia o campo de atuação à execução do planejamento elaborado pelos órgãos centrais da SE.

Contudo, apesar dos momentos de repressão, via treinamentos que abordavam um programa de planejamento estreitamente rígido, pautado na racionalidade técnico-científica e neutralidade política, aos poucos movimentos resistentes aconteceram, com expressões e manifestações, inicialmente marcadas por críticas ao tecnicismo e ao próprio sistema de ensino, dentro das teorias crítico-reprodutivistas.

De ações mecânicas e reprodutoras, a supervisão, refletindo um movimento social maior, passa a manifestar-se e expressar-se em favor de demandas participativas e democráticas.

Na continuidade do PIAS nos anos que seguem a 1980, encontramos documentos institucionais, produzidos pela Secretaria, que apresentavam avanços em relação ao, praticamente único, referencial estadunidense apontado nas bibliografias. Sob a influência de um grupo de supervisores que traziam em sua formação acadêmica o contato com teorias críticas, começaram a ser incorporados autores críticos ao referencial bibliográfico da Divisão de Supervisão. Estes expressavam as demandas sociais da população que reivindicava a redemocratização do país.

A lógica exposta nos documentos institucionais a partir do *Seminário da ação supervisora/1981*, e de forma mais intensa após o governo Montoro, inverte o fluxo do trabalho da supervisão até então estabelecido, via de regra, pela visita da supervisão às escolas para cumprir o disposto legalmente ou por ordem de serviço, prevalecendo uma atuação verticalizada, de cima para baixo.

Tendo por base novos pressupostos de autonomia, descentralização e participação, o fluxo de planejamento apresenta a realidade escolar como propulsora das ações, e, de uma atividade meramente técnica e mecânica, passa, o planejamento, a ser visto como processo dinâmico para as mudanças necessárias.

Enfim, gostaríamos de enfatizar que os *Encontros e Seminários* realizados, além da divulgação e socialização das propostas da Secretaria da Educação para a ativação do sistema de supervisão, avançaram em relação aos “treinamentos” anteriores, onde os conteúdos eram simplesmente “transmitidos”. As mudanças sociais na realidade brasileira e educacional fizeram parte das discussões. Os eventos contemplaram a discussão das propostas, o levantamento de problemas, apontamento de dúvidas, opiniões, críticas e proposições. Esses levantamentos foram sistematizados em sínteses para a elaboração de novas políticas públicas e, mais, constituíram-se em base de mudanças da supervisão, numa perspectiva de transformação de práticas voltadas para as garantias da classe trabalhadora.

Conforme nos alerta Saviani,

O caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação acionados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com os anseios da classe dominada. Para evitar esse risco é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará a compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista. É nessa direção que começa a se desenvolver um promissor esforço de elaboração teórica (SAVIANI, 2002, p. 31).

Não somos ingênuos em apreender essa realidade de forma linear e consensual. Os entraves políticos, ideológicos, culturais, teóricos, econômicos, entre outros, fizeram parte desse contexto, entretanto, há que se reforçar o aspecto de participação desencadeada a partir dos documentos dos anos de 1980. Sabemos que os movimentos sociais do período influenciaram, em muito, as iniciativas no interior da SEE e a profissionalidade de cada supervisor de ensino.

A formação dos agentes da CENP e da Divisão de Supervisão que passaram pela USP e PUC/SP foi determinante ao trazerem para o interior da própria Divisão de Supervisão e da CENP novas categorias metodológicas de apreensão da realidade.

A ação supervisora, mediação escola-sistema para a promoção do ensino-aprendizagem, orientada por um referencial teórico crítico e impulsionada pelos movimentos sociais da década de 1980, contraditoriamente, promove mudanças e aproveita os espaços institucionais criados sob um modelo produtivista e de atuação e cooptação de intelectuais a favor do capital.

Da repressão no interior do aparelho estatal, promovida pela imposição de referenciais teóricos que buscavam anular a função política dos supervisores, contraditoriamente, surgiram possibilidades de expressões tanto em textos institucionais trabalhados no interior do sistema de ensino, comprometidas com a classe trabalhadora, quanto em manifestações orais e escritas dos supervisores nos encontros que participavam, em ações de formação de outros agentes, enfim, no exercício de suas atribuições, mas com o compromisso de democratização do ensino no Brasil e, especificamente, em São Paulo.

As possibilidades de mudanças seguem-se até meados dos anos de 1990, quando o governo de estado, estruturado sob o neoliberalismo, centraliza os processos de formação continuada e direciona às práticas dos “gestores escolares”, com base em um neotecnicismo que supervaloriza a administração científica para eficiência e eficácia do sistema. Neste contexto, as práticas individuais e competitivas são valorizadas e as expressões coletivas se enfraquecem no interior da SEE. Um novo *corpus* ideológico é sistematicamente imposto, via capacitações do tipo “Circuito Gestão”, via bibliografias de concursos para supervisores que, de uma formação ampla e consistente com relação às teorias educacionais, sociais e histórico-políticas, passa a privilegiar o universo neoliberal de habilidades e competências, voltadas para um aprender a aprender e aprender a fazer, esvaziando paulatinamente os conteúdos críticos da formação profissional dos supervisores.

Ideólogos estrangeiros, intelectuais orgânicos, funcionários do capital, do tipo americano, representantes de agências internacionais, via financiamento de projetos, implementaram uma ampla reforma curricular na segunda metade da década de 1990, do século XX.

Diante dessas considerações e respondendo aos nossos objetivos para este quarto capítulo esclarecemos que as características da supervisão, ao final da década de 1970, centravam-se no controle, fiscalização, avaliação, orientação, de acordo com os dispositivos legais, numa relação verticalizada e hierarquizada. A partir, dos anos de 1980, apesar da permanência dessas

características, há o favorecimento da tomada de consciência crítica sobre o fazer, incorporando uma comunicação dialógica e investigativa, que relaciona teoria e prática, que desvela a divisão e fragmentação a que foi submetida a ação supervisora historicamente. A realidade concreta passa a ser o ponto de partida e chegada dos Supervisores de Ensino. Essa interpretação da realidade pauta-se pela chegada de outros referenciais teóricos, nos cursos de pós-graduação de nossas universidades paulistas, com ênfase na USP e PUC/SP.

Neste contexto, pensamos que os anos de 1980 constituíram-se em anos de mudanças e de perspectivas transformadoras para a supervisão de ensino, contraditoriamente à lógica administrativa, que vê na supervisão um canal de simples retroalimentação para a reprodução do sistema ou de um intelectual orgânico “do tipo americano”.

Contudo, sabemos que

A repolitização da política, segundo Neves (2005), ao reduzir os níveis de conscientização coletiva das várias frações de classe, impulsiona, seus intelectuais coletivos a pautarem suas agendas políticas por demandas que, embora realizem mudanças parciais nas condições de trabalho e de vida das classes dominantes, mantêm praticamente inalteradas as relações de exploração e de expropriação concernente às relações sociais capitalistas (NEVES, 2010, p. 38).

Mas a compreensão deste estado de coisas, das limitações a que estamos sujeitos, só fortalecem e reafirmam a importância de quadros conceituais teóricos, cada vez mais críticos, como desveladores de nossa realidade sociopolítica-econômica. O acesso e o compartilhar destes referenciais, contraditoriamente, no desenvolvimento do PIAS, foram exercidos primeiramente por um grupo de intelectuais orgânicos que, “de funcionários do capital” passam a elaborações e construções opostas aos interesses hegemônicos. Se há cooptação de uma imensa maioria a favor dos consensos dominantes, as grandes teorias e obras críticas têm igual, ou melhor, superior poder de “cooptação”, considerando as forças desiguais, só que, desta vez, a favor da classe trabalhadora e de ideais de emancipação social, e não mais de reprodução do capital.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As observações e apontamentos de nossas análises que se seguem destinam-se a checar nossa tese inicial, de que os documentos institucionais da SEE/SP caracterizaram os supervisores de ensino como agentes de controle e de reprodução do sistema de ensino e, conseqüentemente, do sistema social capitalista. Entretanto, perspectivas transformadoras foram incorporadas historicamente pela supervisão, e estas, contraditoriamente, podem ser expressas em documentos institucionais utilizados nos anos de 1980, período final da Ditadura Civil e Militar. Com o recrudescimento das políticas neoliberais na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, esse movimento sofre um influxo, a partir da segunda metade dos anos de 1990.

Ao longo da investigação, entramos em contato com diversas fontes primárias e secundárias, relacionadas à supervisão de ensino em diferentes momentos históricos, que foram descritas e analisadas ao longo dos quatro capítulos apresentados nesta pesquisa.

Num processo de análise, pudemos identificar e descrever as características institucionais históricas da inspeção e, posteriormente, da supervisão de ensino, presentes na legislação e em documentos oficiais da rede estadual de ensino de São Paulo, de acordo com os períodos abordados em cada um dos capítulos.

Entre as principais características institucionais, que continuam presentes, historicamente, destacamos:

- essencialmente a realização de atividades de fiscalização das escolas para o cumprimento da legislação aplicada ao ensino;
- o espaço de atuação que, desde o início, voltou-se tanto para as instituições públicas quanto para as privadas, compondo um setor, distrito ou zona de trabalho dos inspetores;

- contato com diretores, professores, alunos, comunidade e órgãos superiores – canal de comunicação privilegiado entre as diferentes esferas de poder, inclusive com influências na proposição de políticas públicas;
- ações junto às escolas, voltadas para o administrativo e o pedagógico, a serem desempenhadas em visitas periódicas, proporcionando uma visão de conjunto das unidades visitadas, com acompanhamento ao longo do ano;
- trabalho com indicadores: dados estatísticos de demandas, observação das condições materiais dos prédios e equipamentos escolares, aptidão e desempenho metodológico dos professores, frequência e aproveitamento dos alunos, dentre outras informações, consubstanciados em relatórios norteadores e propositores de políticas públicas;
- perfil e formação dos agentes que desempenhavam a inspeção e supervisão mediante o estabelecimento de critérios, disciplinados em dispositivo legal;
- perspectiva de carreira com atuação que considerasse o conhecimento e docência como condições de exercício da ação supervisora; encontramos um período inicial com exigência de formação na escola normal e, posteriormente, com o curso de pedagogia, habilitação em supervisão;
- alinhamento com o ideário do governo, que se consubstanciou, primeiramente, em nomeação por indicação da autoridade competente; mais tarde por meio da exigência de formação na Escola Normal, e a partir da década de 1980, com a indicação do referencial bibliográfico para as provas de concursos;
- critérios objetivos para o exercício da ação supervisora, via disciplinamento legal.

O conjunto de características regulamentadas legalmente, e dessa forma sob o ideário dos governos, estava centrado, em essência, na fiscalização e num fazer cumprir legal, com a reprodução de modelos e ordens superiores.

As características centrais, presentes tanto na inspeção quanto na supervisão, denotam uma concepção pautada na pedagogia tradicional, ressaltando-se nesta o exercício de poder, inclusive aquele relacionado ao cargo; ensino como centralidade do processo de aprendizagem, verticalização das relações hierárquicas, reprodução.

Esta concepção aparece, praticamente, em todo o período do Império, até os anos finais da década de 1950, quando começamos a sofrer as influências teóricas do tecnicismo para a estrutura administrativa e desenvolvimento curricular.

Até as primeiras décadas da República, observamos um espaço de possibilidades de mudanças na atuação da inspeção. Estas se relacionavam às ações individuais, onde cada sujeito, cada inspetor, ao realizar seu trabalho, poderia, em seu espaço, desempenhar atividades comprometidas com os valores de uma sociedade mais justa, dentro dos limites estruturais e conjunturais de sua época.

A situação apresenta uma contradição basilar da inspeção: ao mesmo tempo em que o Estado insere esse agente para controle e fiscalização do sistema, atendendo a uma nova organização administrativa e burocrática após a Independência; esse mesmo Estado permite aos seus agentes um conhecimento de conjunto do sistema e, por meio desse conhecimento, os agentes encontraram espaços de expressão crítica, de acordo com seus próprios valores, retratando uma autonomia intelectual. Essas manifestações encontram-se registradas em relatórios dos inspetores, fruto da sistematização de suas visitas e observações nas escolas e em salas de aula, de acordo com os Anuários do Ensino.

Porém, conhecimento é poder! Ao mesmo tempo em que os inspetores eram elementos de assessoria direta das autoridades, devendo assim ser considerados como agentes do próprio governo, temos a presença destes ligados ao intraescolar e extraescolar, conhecedores da realidade micro e macro, com elementos suficientes para avaliarem as políticas implementadas e para fazerem proposições corretivas e inovadoras. Cabe destacar que o trânsito entre as diferentes esferas da organização escolar com a comunidade também se constituiu num conhecimento e comunicação privilegiados que fortaleciam as ações da inspeção.

Mas, diante das influências tecnicistas e com o Golpe de 1964, observamos um momento de retrocesso para a inspeção. Esta passa a ser alvo de uma construção ideológica em torno de seus caráter autoritário e conservador e, ao mesmo tempo, com a “desconstrução” de sua profissionalidade, ao relacioná-la às práticas conservadoras não adequadas ao momento de desenvolvimento econômico do país. A construção deste consenso servia aos interesses da Ditadura Civil e Militar à época, pois esta se consolidava sob os pressupostos do

desenvolvimentismo e segurança nacional. Apesar de toda a repressão, das perseguições, das mortes, a imagem de profissionais “repressores” não convinha ao governo.

A construção de novos valores educacionais, que perpassavam igualmente novos valores para uma sociedade, cívica e moral, sob a ordem e o progresso positivista, no Regime de Ditadura, se deu por acordos MEC-USAID. Com a influência de intelectuais orgânicos do capital, estadunidenses, um novo referencial teórico com relação à organização e administração escolar foi disseminado, respaldado pelos ares de modernidade, ocultando a função ideológica de neutralidade política e do produtivismo que se impunha.

Dentro de um quadro de reforma administrativa e curricular, disseminaram-se o consenso tecnocrata da superioridade da racionalidade técnica do Planejamento e de sua planificação para se alcançarem resultados educacionais compatíveis com as demandas do mercado de trabalho.

Este processo é impulsionado pelo movimento de industrialização e urbanização no país na década de 1950, que amplia as demandas pela democratização do ensino em face das novas exigências do mercado de trabalho e pelas possibilidades de uma “ascensão social” por meio da escolarização.

Os anos de 1970 intensificam a influência tecnicista no campo educacional, com os antigos Guias Curriculares. Sob a égide da Lei Federal nº 5.692/71, se une primário e ginásial, criando o 1º grau, que acaba com o exame de admissão entre aquelas etapas. Na tendência à democratização, São Paulo antecipa-se em três anos à Lei nº 5.692/71, colocando fim ao exame de admissão em 1968.

O Estado de São Paulo, ainda objetivando adequar-se a essa nova lei, implementa a reforma administrativa da Secretaria de Estado da Educação, regulamentada pelo Decreto/SP nº 7.510/1976, e, assim, passa a fazer parte de sua estrutura, a Divisão de Supervisão, criada de forma vinculativa à CENP. Essa divisão começa a encabeçar a implementação de um sistema de supervisão na SEE, também sob os pressupostos tecnicistas e com ênfase na supervisão de sistema, exercida no intraescolar e interescolar, na rede pública e privada, situando-se no órgão intermediário da SEE/SP – Diretoria de Ensino –, diferentemente de outros estados da federação nos quais a supervisão atua no intraescolar como coordenação pedagógica.

Para atender ao PIAS, foi elaborado o documento *Supervisão pedagógica em ação*, sob a coordenação de Loyde Faustini. Este fundamentava a teoria e a prática da ação supervisora. As reuniões de treinamento com diferentes agentes da Secretaria para implantar o sistema de supervisão tinha o documento como subsídio e orientação.

O trabalho do PIAS e o documento base *Supervisão pedagógica em ação* ocupam lugar de destaque na história da supervisão de ensino paulista, quando pensamos em perspectivas transformadoras, contraditoriamente, pois, a partir do movimento gerado por eles, se estabelecem espaços na rotina burocrática para encontros dos supervisores.

Este espaço privilegiado de reunião, encontro entre pares, para, principalmente, estudo e divulgação do documento *Supervisão pedagógica em ação*, bem como o estudo de textos teóricos, questionários aplicados, avaliação dos encontros, possibilitou o encontro entre especialistas da Divisão de Supervisão e os Supervisores. Assim, concretizou-se a possibilidade de manifestações e expressões críticas sobre o sistema de ensino e a educação e sociedade, em seu conjunto.

Os momentos de reuniões e agrupamentos motivados pela implantação e implementação do sistema de supervisão favoreceram as situações de estudos, do referencial bibliográfico, de formação continuada, de troca de ideias e experiências sobre a realidade educacional, a partir, principalmente, do momento em que nova teoria complementar foi inserida aos programas dos encontros, para além do previsto no documento base.

Há que se esclarecer que na fase inicial do PIAS a principal característica da supervisão, nos diferentes níveis da SE, era a de facilitadora dos fluxos de orientação técnica entre órgãos centrais até escola e vice-versa, realimentando o processo.

Esta característica de apenas “facilitadora” pode ser caracterizada, contraditoriamente ao movimento gerado, como um retrocesso à supervisão, na medida em que a afastava das iniciativas pensantes de planejamento e restringia o campo de atuação à execução do planejamento elaborado pelos órgãos centrais da SE.

Contudo, apesar dos momentos de repressão por treinamentos que abordavam um programa de planejamento estreitamente rígido, pautado na racionalidade técnico-científica e neutralidade política, aos poucos movimentos resistentes aconteceram, com expressões e

manifestações, inicialmente marcadas por críticas dentro das teorias reprodutivistas. Essa tomada de consciência começou a manifestar-se na década de 1970, fruto dos cursos de pós-graduação promovidos pela USP e PUC/SP, com destaque para esta última.

De ações mecânicas e reprodutoras, a supervisão, refletindo um movimento social maior, passa a manifestar-se e expressar-se em favor de demandas participativas e democráticas.

Na continuidade do PIAS, nos anos que seguem a 1980, encontramos documentos institucionais produzidos pela Secretaria que apresentavam avanços em relação ao, praticamente único, referencial estadunidense apontado nas bibliografias. Sob a influência de um grupo de supervisores que traziam em sua formação acadêmica o contato com teorias críticas, começaram a ser incorporados autores críticos ao referencial bibliográfico decorrente do PIAS. Estes expressavam as demandas sociais da população, que reivindicava a redemocratização do país.

A lógica exposta nos documentos institucionais a partir do *Seminário da ação supervisora/1981* e, de forma mais aparente, após o governo Montoro/PMDB, inverte o fluxo do trabalho da supervisão até então estabelecido, via de regra, pela visita da supervisão às escolas para cumprir o disposto legalmente ou em ordens de serviço, prevalecendo uma atuação verticalizada, de cima para baixo. Com base em novos pressupostos de autonomia, descentralização e participação, o fluxo de planejamento apresenta a realidade escolar como propulsora das ações, e, de uma atividade meramente técnica e mecânica, passa o planejamento a ser visto como processo dinâmico para as mudanças necessárias. Dessa forma, passa a escola a ser o polo irradiador das ações para o sistema.

Cabe enfatizar que os Encontros e Seminários realizados, além da divulgação e socialização das propostas da Secretaria da Educação para a ativação do sistema de supervisão, avançaram em relação aos “treinamentos” anteriores, onde os conteúdos eram simplesmente transmitidos, reproduzidos. As mudanças sociais na realidade brasileira e educacional fizeram parte das discussões. Os eventos contemplaram a discussão dos problemas, o levantamento de problemas, apontamento de dúvidas, opiniões, críticas, propostas e sugestões. Estas últimas se constituíram em base de expressão da supervisão, numa perspectiva voltada para as mudanças e a transformação, objetivando garantias para a classe trabalhadora.

Não somos ingênuos em apreender essa realidade de forma linear e consensual. Os entraves políticos, ideológicos, culturais, teóricos, econômico, entre outros, fizeram parte deste contexto. Entretanto deve-se reforçar o aspecto de conscientização e decorrente participação desencadeadas a partir dos documentos produzidos e utilizados nos anos de 1980.

Sabemos que os movimentos sociais do período também influenciaram as iniciativas no interior da SEE e a conscientização de cada supervisor de ensino, individual e coletivamente.

A ação supervisora, mediação da relação Sociedade-Escola para a garantia do acervo cultural da humanidade, é de possibilidades de vivências participativas e democráticas, orientada por um referencial teórico-crítico e impulsionada pelos movimentos sociais da década de 1980; contraditoriamente, avança e aproveita os espaços institucionais criados sob um modelo de reprodução e repressão do aparelho estatal para manifestações comprometidas com a classe trabalhadora.

Estas possibilidades de mudanças e de transformação seguem-se até meados dos anos de 1990, quando o Estado passa a ser governado pelo PSDB, que estruturado sob o neoliberalismo, centraliza os processos de formação continuada e direciona as práticas dos “gestores escolares” com base em um neotecnicismo, que supervaloriza a administração científica para eficiência e eficácia do sistema. Neste contexto as práticas individuais e competitivas são valorizadas e as expressões coletivas se enfraquecem no interior da SEE.

Diante dessas considerações, esclarecemos que as características da supervisão, ao final da década de 1970, centravam-se no controle, fiscalização, avaliação, orientação, de acordo com os dispositivos legais, numa relação verticalizada e hierarquizada. A partir dos anos de 1980, apesar da permanência dessas características, há o favorecimento da tomada de consciência crítica sobre o fazer, incorporando uma comunicação dialógica e uma postura investigativa, que relaciona teoria e prática, que desvela a divisão e fragmentação a que foi submetida a ação supervisora historicamente. A realidade concreta passa a ser o ponto de partida e de chegada dos supervisores de ensino.

Os momentos de estudos, o contato com teorias críticas promoveram o aparecimento de uma contraconsciência na supervisão, de forma a resistir ao consenso tecnocrata estabelecido por uma pedagogia da hegemonia.

Neste contexto, pensamos que os anos de 1980 constituíram-se em anos de expressão de ações progressistas para a supervisão de ensino, contraditoriamente à lógica administrativa que vê na supervisão apenas um canal de simples retroalimentação para a reprodução do sistema.

Esse espaço propício de mudanças também foi favorecido pela atuação do Sindicato Apase, tanto via Encontros anuais que se constituíram em referencial para a produção de um corpo de conhecimentos próprios à supervisão, cuja função social voltava-se para expressões e práticas transformadoras comprometidas com a emancipação social, quanto pela participação de alguns de seus membros junto à CENP na implementação do PIAS, compartilhando a visão crítica.

Ao final, gostaríamos de enfatizar que a compreensão desse momento histórico específico da supervisão nos ajuda a, igualmente, compreender a história da educação e o contexto histórico dos anos de 1980, tendo em vista a possibilidade de se estabelecerem práticas emancipatórias no interior do próprio sistema de ensino.

Diante da nossa pesquisa e do exposto, a nossa tese inicial se confirma.

Por fim, gostaríamos de reafirmar que a supervisão de ensino contempla, em sua atuação, perspectivas transformadoras. Essas perspectivas tomam corpo quando a teoria nos fornece categorias de compreensão da realidade e, assim, promove a formação de uma contraconsciência. A partir desta contraconsciência surgem os movimentos resistentes e, destes, situações concretas de mudanças. Novamente esclarecemos que essa situação, apesar das conquistas, não altera em essência a situação de exploração do trabalhador numa sociedade de classes. Entretanto, defendemos que qualquer transformação pressupõe a formação de consciências individuais que se articulam coletivamente. E neste processo, como sujeitos históricos, devemos garantir a memória de nossas sociedades, da educação, da supervisão, por meio da guarda e arquivo adequado dos documentos produzidos em cada época.

Nos cabe a clareza: quando se oculta a história, o que se pretende esconder? Por que apagar a história da supervisão de ensino paulista?

Por si só, as respostas a essas perguntas indicam um potencial transformador da supervisão.

Os diferentes espaços institucionais, mesmo que constituídos sob a repressão e reprodução social, quando utilizados contraditoriamente, para movimentos resistentes a favor da classe trabalhadora, podem transformar-se em possibilidades efetivas de práticas emancipatórias e de expressões críticas.

Com esta esperança renovada, acreditamos numa ação supervisora menos ingênua e idealista e mais consciente de suas perspectivas de transformação e que, a partir do momento em que toma consciência de si, é capaz de promover e garantir a história coletiva da supervisão.

O resultado de nossa pesquisa pautou-se, principalmente, entre os anos de 1965-1989 para responder aos questionamentos e objetivos iniciais. No entanto, outras indagações surgiram ao final da investigação:

- o influxo das perspectivas transformadoras da supervisão de ensino paulista, sofrido ao final da década de 1990 do século passado, permanece até nossos dias?

- quais foram as políticas do PSDB, em seus vinte anos de governo, destinadas à supervisão de ensino paulista? Houve reformas voltadas para a atuação desses trabalhadores? Quais as concepções presentes?

- apesar da supervisão de ensino estar ligada institucionalmente, de forma hierárquica, ao governo do estado de São Paulo e à execução de suas políticas, há possibilidades contraditórias de práticas voltadas para e compromissadas com a emancipação social, em nossos dias?

Estas inquietações, emanadas de uma realidade concreta, poderão, num futuro próximo, inspirar outros pesquisadores interessados na história da educação brasileira e, em especial, na história da supervisão de ensino paulista a favor do processo de democratização do ensino.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALBUQUERQUE, H. M. de P. A supervisão educacional no estado de São Paulo o ideal e a realidade. In: DANTOLLA, A. (org). *Supervisão e currículo*. São Paulo: Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais, 1983.

_____. Contextualizando a ação supervisora. In: BORGES, A. S. et.al. *Escola: espaço de construção da cidadania*. São Paulo: FDE, 1994. Série Ideias, n. 24.

_____. Considerações sobre o documento construção de um novo modelo de supervisão, proposto pela Secretaria de Educação de São Paulo. In: *Suplemento APASE*, São Paulo: 2000.

ALONSO, M. A questão do conhecimento na sociedade contemporânea: desafios educacionais. *Olhar de professor*. Ponta Grossa: 2, p. 31- 41, nov. 1999.

_____. A Supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. C. (org). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 167-182.

ALVES, M. L. Em defesa da escola pública. *Educação & Linguagem*, v. 12, n. 20, p. 111-131, jul-dez, 2009.

ALVES, N.; GARCIA, R. L. (org) *O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais*. São Paulo: Loyola, 1986.

ANANIAS, M. *A legislação da instrução pública primária na Província de São Paulo: 1834-1868: fontes e historiografia*. Tese Doutorado. Campinas, SP: [s/n], 2004.

_____. A administração escolar no período imperial (1822-1889). In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José C.; MINTO, Lalo W. (org). *História da administração escolar no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2010.

ANDREOTTI, Azilde L. A administração escolar na Era Vargas (1930-1945). In: ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José C.; MINTO, Lalo W. (org). *História da administração escolar no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2010.

ANTUNHA, H. C. G. *A instrução pública no estado de São Paulo: a reforma de 1920*. Estudos e documentos. São Paulo: FEUSP, 1976.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARENA, D. B. Formação profissional necessária para o exercício da supervisão de ensino. In: XXII Encontro Estadual de Supervisores do Magistério. *Revista APASE*, São Paulo, ano VII, n. 9, maio 2008.

ARROYO, M. G. Subsídios para a práxis educativa da supervisão educacional. In: BRANDÃO, C. R. *O educador: vida e morte*. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal. 1985.

_____. A supervisão no sistema de ensino: a organicidade administrativo-pedagógica. In: XXII Encontro Estadual de Supervisores do Magistério. *Revista APASE*, São Paulo, ano VII, n. 9, maio 2008.

BARBIERI, I.; RIBEIRO, R. Análise-crítica das linhas de pensamento e metodologias da bibliografia sobre supervisão escolar. *Boletim de Supervisão Escolar*, Araraquara, v. IV, n.1-2, p. 1-17, 1994.

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

BORGES, Z. P. *Política e Educação: análise de uma perspectiva partidária*. Campinas/SP: Gráfica FE; Hortograf, 2002.

CAMPOS, C. de. As ferrovias estratégicas no Estado de São Paulo. *Jornal da Unicamp*. Campinas, 14 a 20 de maio de 2012.

CLARK, J. U.; NASCIMENTO, M. N. M.; SILVA, R. A. A administração escolar no período do Governo Militar (1964-1984). In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (org). *História da administração escolar no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2010.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: *Educação e sociedade*, Luis Pereira e M. A. Foracchi. Cia. Ed. Nacional, 6. ed., 1971.

FAUSTINI, L. (Org). *Supervisão pedagógica em ação*. São Paulo:SEE/SP.CENP.FLE, 1981.

FAUSTO, B. Expansão do café e política cafeeira. In: FAUSTO, Boris (Org.). *História geral da civilização brasileira*. O Brasil republicano. Tomo III, 1º vol. Estrutura de poder e economia (1889-1930). São Paulo: DIFEL, 1977. p. 194-248.

_____. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Fundação do Desenvolvimento da Educação, 1995.

FERINI, R. A. *Supervisão de ensino: características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias*. Dissertação Mestrado. Universidade de Campinas, Unicamp, Campinas, 2008.

FERREIRA, M. dos S. *O Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (1956/1961)*. Dissertação Mestrado. Faculdade de Educação, USP, São Paulo, 2001.

FERREIRA, N. S. C. ; AGUIAR, M. A.S. *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Para onde vão a orientação e a supervisão educacional?* Campinas: Papirus, 2002.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. História da violência nas prisões. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

FUSARI, J. C. Tendências históricas do treinamento em educação. *Ideias*, São Paulo: FDE, n. 3, 1988.

_____. Considerações sobre o documento construção de um novo modelo de supervisão, proposto pela Secretaria de Educação de São Paulo. *Suplemento APASE*, São Paulo: 2000.

GALLINDO, J.; ANDREOTTI, A. L. A administração escolar no nacionaldesenvolvimentismo (1946-1964). In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (Org.). *História da administração escolar no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2010.

GANDINI, R. P. C.; RISCAL, S. A. As diretorias regionais e o serviço de inspeção na constituição do sistema de ensino paulista: racionalização, avaliação da administração para superação das relações clientelistas. In: *XXII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação*. Rio de Janeiro: ANPAE, nov. 2005.

GREMAUD, A. P.; TONETO JR, R.; VASCONCELOS, M. A. S. de. *Economia brasileira contemporânea*. São Paulo: Atlas, 2002.

GUNN, P. Urbanização na província de São Paulo – a grande propriedade agrária como sujeito e objeto de reformas imperiais em meados do século XIX. In: *XI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional – ANPUR*. Salvador/ BA, 23-27 maio/2005. Brasil.

HELOANI, R. *Gestão e organização no capitalismo globalizado: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho*. São Paulo: Atlas, 2003.

HOBBSAWM, E. *A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

HUET, A. B. S. Caracterização do grupo de supervisão da SE. In: *Seminário de estudo sobre a ação supervisora*. Pauta e Roteiro para desenvolvimento dos dois primeiros dias de trabalho. Documento 2. São Paulo: SEE/CENP. Arquivo CRE Mario Covas. Tombo: B0014633.

IANNI, O. *A sociedade global*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

JACOMELI, Mara Regina M. *PCNs e temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

KIMBALL, W. *Supervision for better school*. Trad. Eleny Christófaró. New Jersey: Prentice Hall, 1967.

KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (Coleção Estudos Culturais em Educação, p. 55-75).

LAPA, J. R. do A. *Historiografia brasileira contemporânea*. Petrópolis: Vozes, 1981.

LÜCK, H. *Ação integrada : Administração, supervisão e orientação educacional*. Petrópolis: Vozes, 1996.

MARQUEZ, M. A. Necessidade da supervisão. Centro Regional de Pesquisas Educacionais. Divisão de Estudos e Pesquisas Sociais e Educacionais. s/d. In: *Plano de educação de São Paulo: Curso aos Orientadores Pedagógicos*. SEE/SP, Departamento de Educação. Chefia do Ensino Primário. 1967. (Tombo B0023779).

MARTELLI, A. C. *Gestão escolar: mudança de paradigma ou uma nova nomenclatura para um velho modelo?* Campinas, SP: [s/n], 1999. Dissertação (Mestrado). – Universidade Estadual de Campinas.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Feuerbach – A oposição entre as concepções materialistas e idealistas. Trad. Frank Müller. 3 ed. São Paulo: Martin Claret, 2008.

MEDEIROS, L.; ROSA, S. *Supervisão educacional: possibilidades e limites*. São Paulo: Cortez, 1985.

MENESES, J. G. de C. *Princípios e métodos de inspeção escolar*. São Paulo: Saraiva, 1977.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINTO, L. W. A administração escolar no contexto da nova república e do neoliberalismo. In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (Org.). *História da administração escolar no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2010.

MITRULIS, E. *Os últimos baluartes: uma contribuição ao estudo da escola primária – as práticas de inspeção escolar e de supervisão pedagógica*. 1993, 214 p. Tese (Doutorado em Educação). FE, USP, São Paulo, 1993.

MURAMOTO, H. M. S. *Supervisão da escola pública e transformação social*. Dissertação (Mestrado em Educação). FE, USP, São Paulo, 1989.

_____. *Supervisão da escola, para quê te quero?* uma proposta aos profissionais da educação na escola pública. São Paulo: Iglu, 1991.

_____. Ação/reflexão/diálogo: o caminhar transformador. *Série Ideias*, n. 24. São Paulo: FDE, 1994. p. 133-142.

_____. Considerações sobre o documento construção de um novo modelo de supervisão, proposto pela Secretaria de Educação de São Paulo. *Suplemento APASE*, São Paulo: 2000.

_____. Ação supervisora. *Revista APASE*, São Paulo: ano I, n. 1, p. 19-21, jun. 2002.

_____. Supervisão de ensino, em nível de sistema: reflexão sobre a ação e renovação das práticas. *Revista APASE*, São Paulo, ano III, n. 3, p. 21-23, set. 2004.

NEAGLEY, R.L.; EVANS, N.D. *Técnicas supervision escolar*. Buenos Ayres: Troquel, 1969. Cap. IX e X.

NAGLE, J. *Educação e sociedade na primeira República*. São Paulo: EPU MEC, 1976.

NEVES, L. M. W. (Org.). *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *Educação e política no limiar do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. *Direita para o social e esquerda para o capital – intelectuais da nova pedagogia da hegemonia no Brasil*. São Paulo: Xamã, 2010.

NOGUEIRA, M. G. *Supervisão educacional: a questão política*. São Paulo: Loyola, 1989. (Coleção Educar, n. 11).

NUNES, C. A. Supervisão de sistema: formação, experiência e provimento. In: *Revista APASE*: São Paulo: ano VI, n.7, p. 10-19, jun. 2007a.

_____. (2007b). Supervisão e cultura participativa. In: *IV Fórum Sindical APASE*. São Paulo: APASE outubro de 2007b. mimeo.

OUTHWAITE, W.; BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento social do século XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

PENTEADO, A. E. de A.; BEZERRA NETO, L. As reformas educacionais na Primeira República (1889-1930). In: ANDREOTTI, A. L.; LOMBARDI, J. C.; MINTO, L. W. (Org.). *História da administração escolar no Brasil*. Campinas, SP: Alínea, 2010. p. 75-102.

PRADO JUNIOR, Caio. *Formação do Brasil contemporâneo*. Colônia. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1969.

_____. *História econômica do Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

QUAGLIO, P. Administração, supervisão, organização e funcionamento da educação brasileira. In: MACHADO, L. M. (Coord.); MAIA, G. Z. A. (Org.). *Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio*. São Paulo: Pioneira; Thomson Learning, 2003. p. 49-57.

_____. *Formação de professores para a educação básica: relatos*. IX Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, Unesp, Pro-Reitoria de Graduação, 2007.

_____. A supervisão escolar paulista e o professor coordenador pedagógico. Disponível em: <http://www.firb.br/interatividade/_private/A%20supervis%C3%A3o%20escolar.htm>. Acesso em: 10 jul. 2008.

RANGEL, M. *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 5. ed. Campinas/SP: Papirus, 2005.

RAPHAEL, H. S. A ação supervisora e a construção do projeto de avaliação escolar. In: MACHADO, L. M. (Coord.); MAIA, G. Z. A. (Org.). *Administração e supervisão escolar: questões para o novo milênio*. São Paulo: Thompson Pioneira Learning, 2003.

Revista Histedbr On-line, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006. ISSN: 1676-2584.

RIBEIRO, M. L. S. *Historia da educação brasileira: a organização escolar*. 18 ed. revisada e ampliada. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RODRIGUES, N. Função da escola de 1º grau numa sociedade democrática. In: SÃO PAULO. (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *A direção e a questão pedagógica*. São Paulo, SE/CENP, 1988. 149 p.

ROMANELLI, O. de O. *História da educação no Brasil (1930-1973)*. 37. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SANFELICE, J. L. Dialética e pesquisa em educação. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (Org.). *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 69-94.

_____. (2008). Formação profissional necessária para o exercício da supervisão de ensino, 05/2008, *Revista APASE*, São Paulo, vol. 9, p.16-19, 2008.

_____. *Transformações no Estado-Nação e impactos na educação*. Campinas. Mimeo.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. (2005). *Escola e democracia*. 37 e. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v 5).

_____. (2008a). *Educação brasileira: estrutura e sistema*, 10. ed. Campinas: Autores Associados.

_____. (2008b) *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas/SP: Autores Associados.

_____. (2008c) *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

_____. (Org.). *Estado e políticas educacionais na educação brasileira*. Vitória/ES. EDUFES, 2011.

SANTOS FILHO, J. C. dos. O papel da supervisão educacional no planejamento e desenvolvimento de currículo no quadro da nova LDB. In: *Revista Educação e Ensino – USF*, Bragança Paulista, v 2, p. 41- 65, jul./dez., 1997.

SERGIOVANNI, T. *O mundo da liderança: desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal pelas escolas*. Porto: ASA, 2004a.

_____. (2004b). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: ASA, 2004.

SILVA, I. P. da. *Um retrospecto: alguns subsídios para a história pragmática do ensino em São Paulo – enfrentando algumas questões*. s/l. s/d. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Individ/Eixo1/280.pdf>>. Acesso em: 1/12/2013.

SILVA, J. D. *A supervisão de ensino e o fortalecimento do espaço democrático na escola pública*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Campinas, Unicamp, 2010.

SILVA, N. S. F. C. da. O papel do supervisor no atual contexto brasileiro. *Cadernos CEDES*, n. 7, 1985.

_____. *Supervisão educacional: uma reflexão crítica*. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SILVA JÚNIOR, C. A. da. *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo: Loyola, 1986.

_____. Considerações sobre o documento construção de um novo modelo de supervisão, proposto pela Secretaria de Educação de São Paulo. *Suplemento APASE*, São Paulo, 2000.

_____. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 223-233.

TACHINARDI, V. L. *O supervisor de ensino paulista: da proletarização às perspectivas de desenvolvimento profissional*. 2004. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

TOMMASI, L. de et al (Org.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 2000.

VALE, J. M. F. do. Considerações sobre o documento construção de um novo modelo de supervisão, proposto pela Secretaria de Educação de São Paulo. *Suplemento APASE*, São Paulo, 2000.

_____. A supervisão de Ensino em tempos de globalização. *Suplemento APASE*, São Paulo, 2004.

RELAÇÃO DE FONTES DOCUMENTAIS

Fontes disponíveis no Arquivo Público do Estado de São Paulo:

Anuario do ensino do estado de São Paulo (1907-1908). Disponível em:
<www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/instrucao.php>. Acesso em: 21/4/2014.

Anuario do ensino do estado de São Paulo (1920-1921). Disponível em:
<www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/instrucao.php>. Acesso em: 21/4/2014.

Anuario do ensino do estado de São Paulo (1922-1923). Disponível em:
<www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/instrucao.php>. Acesso em: 21/4/2014.

Anuario do ensino do estado de São Paulo (1936-1937). Disponível em:
<www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/instrucao.php>. Acesso em: 21/4/2014.

Codigo de instrucção publica. Província de São Paulo (1857). Disponível em:
<www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/instrucao.php>. Acesso em: 21/4/2014.

Relatório do delegado de ensino da capital (1944). Disponível em:
<www.arquivoestado.sp.gov.br/educacao/instrucao.php>. Acesso em: 21/4/2014.

Fontes do Arquivo do Centro de Referência em Educação - CRE Mario Covas:

A interação na supervisão. Tombo B0014629, 1982.

Acesso à diretriz. Tombo B0024230, 1983.

Análise das funções do supervisor pedagógico. Tombo B0023791, 1972.

Atividades desenvolvidas no período “1966-1967”. Tombo B0017361. Observação: no sistema consta Tombo 31414, 1967.

Atividades da secretaria na gestão do prof. Ataliba. Tombo nº B0018103, 1965.

Formulação de objetivos-avaliação. Tombo B0012005, 1977.

Campo de atuação do assistente pedagógico. Tombo B0024290, s/d.

Documento de trabalho nº 1/83. Tombo B0023728, 1983.

Implementação do sistema de supervisão: subsídios. Tombo B0014565, 1978. (Doc. 2).

Implementação da ação supervisora na unidade escolar. Tombo B0014604, 1980. (Doc. 1).

Implementação da Ação Supervisora. Tombo B0014606, 1980. (Doc. 2).

Integração escola-comunidade. Tombo B0002191, 1988.

Manual do coordenador pedagógico. Tombo B0014081, 1978.

Plano de educação de São Paulo. Curso aos orientadores (1967). Tombo B0023779, 1967/1968. (Doc. 1).

Plano de trabalho anual 89. Tombo B0005196, 1989.

Plano trienal 1977-1979. Tombo nº B0005259, 1977.

Plano trienal (1980-1982). Tombo 0005260, 1980.

Projeto de implantação da ação supervisora. Tombo B0014607, 1980. (Doc. 3)

Projeto de implementação da ação supervisora na unidade Escolar. Tombo B0014609, 1980.

Recursos organizacionais. Tombo B0024267, s/d.

Relatório de avaliação final. Tombo B0014627. s/d.

Seminário de estudo sobre a ação supervisora. Tombo B0014632, 1981/1982. (Doc. 1).

Seminário de estudo sobre a ação supervisora. Pauta e Roteiro para desenvolvimento dos dois primeiros dias de trabalho. Tombo: B0014633, 1981/1982.(Doc. 2).

Seminário de estudo sobre a ação supervisora. Atividades do Supervisor de Ensino. SEE/CENP. Tombo B0014634, 1981/1982. (Doc. 3).

Seminário de estudo sobre a ação supervisora. Proposta de Trabalho para o 2º dia. Tombo B0014635, 1981/1982. (Doc. 4).

Seminário de estudo sobre a ação supervisora. Caderno de Informações para o Supervisor de Ensino. B0014637, 1981/1982. (Doc.5).

Seminário de estudo sobre a ação supervisora. Tombo B0014640, 1981/1982. (Doc. 6).

Sistema de supervisão, roteiro para a elaboração de um projeto de trabalho (1977). Tombo B0014569, 1977.

Sistema de supervisão: proposição de um modelo. Tombo B0014455, 1975.

Superando a dicotomia administrativo-pedagógica. Tombo B0039922, 1986.

Supervisão pedagógica em ação. 2. ed. Coord. Loyde Amália Faustini. São Paulo: SE/CENP, 1979.

Supervisão pedagógica em ação. Tombo: B 0016990, 1981.

Treinamento de assistentes de direção de escola. Tombo: B0023709, 1977. (Doc. 5).

Treinamento para o pessoal técnico administrativo. Tombo B0023714, 1967.

Treinamento para o pessoal técnico administrativo do Vale do Ribeira. Tombo B0033277, 1967.

Treinamento de assistentes de direção de escola. Tombo B0023709, 1977. (Doc. 5).

Outras fontes:

Ata de Reunião da APASE. (14 de novembro de 1981). Sindicato Apase. mimeo.

APÊNDICE

INSTRUMENTO DE PESQUISA

LOCAL DA PESQUISA: CRE MARIO COVAS – SEE/SP

PESQUISADORA: ROSÂNGELA APARECIDA FERINI VARGAS CHEDE

PERÍODO DA PESQUISA: 2011-2012

DATA	DOCUMENTO	EMENTA	ÓRGÃO ORIGEM	IDENTIFICAÇÃO	TOMBO	OBS.
s/d (Maluf)	Legislação subsidiária para análise do Regimento Escolar	Compilado de legislação referente ao RE	COGSP – DRECAP 3	371.512 / S239L/ SE CX - S/D	B0023801	Apostila datilografada
s/d	Manual de procedimentos para execução do convênio MEC/SE – Bolsa de estudo a alunos de ensino especial (apostila datilografada)	Manual para orientar as comissões e instuições / anexos com modelos	DAE / ETEASE (Equipe técnica de estudos para a assistência socio-econômica ao escolar	374 / S239m / SE CX 1 – S/D	B0024341	Prevê supervisão das DE e DREs
s/d	Anteprojeto do Regimento da E.E. de Primeiro Grau Experimental “Dr. Edmundo Carvalho”	Justificativa, Considerandos e Regimento	SE (processo CEE)	371.512 / A627 / SE CX 2 – s/d	B0024445	Supervisor integrava grupo de trabalho que previa estrutura e funcionamento da escola experimental designado pelo secretário de educação.
s/d	Recursos Organizacionais	Reforma administartiva da SEE		371 / S239r / SE Cx 2 –	B0024267	Sistema e organização do sistema educativo. Histórico. Legislação.
1965	Atividades da Secretaria na Gestão do Prof. Ataliba Publicação Avulsa n. 11	Atividades da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação –Diretoria Geral – Gestão Ataliba Nogueira	Divisão de Relações Públicas SE dos Negócios da Educação	37 (815.6) (094) / S239a / SE	B0018103	Indicação de capacitação de inspetores no Ensino Supletivo / Função pedagógica do supervisor registrada em termo Decreto 43704/64

1967/1968	Curso aos orientadores pedagógicos / Plano de Educação de SP (1967) - documento preliminar	O documento aborda o conceito de plano; premissas para uma política educacional e projetos de atividades (entre elas a supervisão)	Secretaria de Educação/ Depto de Ed./ Chefia do Ensino Primário	37.014 (815.6) / S239p / SE	B0023779	Texto abordando a implantação e “necessidade da supervisão” – Miguel Angel Marquez – CRPE / DEPSE
1967	Treinamento para o pessoal técnico-administrativo	Caracterização da supervisão – prefácio e cap. 1 do livro <i>Supervision form better scholl – Prentice Hall</i>	SE/ CE Básico e Normal/ DAP	371.13 / S239t / SE Cx 1967	B0023714 B0033277	Texto 1 e 2
1967	Relatório das atividades desenvolvidas (1/7/66 a 31/1/67)	Dos trabalhos realizados pelo SE Prof. Carlos Pasquale ao Governador Laudo Natel	SEE/SP	061.1:37 (815.6) “1966-1967” e.1 / SE Livro 1967	B0017361 Sistema 31414	
1967	Relatório das atividades desenvolvidas (1/7/66 a 31/1/67)	Dos trabalhos realizados pelo SE Prof. Carlos Pasquale ao Governador Laudo Natel	SEE/SP	061.1:37 (815.6) “1966-1967” e.1 / SE Livro 1967	B17361 Sistema 31414	Inspeção Escolar provimento de cargos de inspetor regional e de ensino médio a fim de eliminar falhas sérias do sistema Lei n. 9717/ 30/1/67 **
** p.124 – Cassação de colégio particular (ver Res 23/65 e 23/63 CEE) – comissão de inspetores fiscais formação de administradores escolares – p. 132 / p. 150 – decreto n. 47404/66 normas regimentais dos estabelecimentos estaduais de ensino secundário e normal – art 22 compete aos CEE o currículo de administrador escolar / p. 158 – art 53 autorização de funcionamento mediante proposta fundamentada do inspetor regional / p. 222 – Convênio INEP, USP SEE, CRPE – elaboração dos planos, programas, sugestões e recomendações aos sistemas – clausula 1 – p. 223 / - PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – convênio/ p. 297 quadro de reajuste vencimentos-carreira art 64 inspetor escolar lei 9717/67						
s/d	Campo de atuação dos assistentes pedagógicos	Conceito administração e supervisão	SE dos Negócios da Educação Divisão de Assistência técnica pedagógica	371/ s239c / e.1 / SE	B0024290	Importante bibliografia
s/d	A orientação educacional no estado de São Paulo	Presença de equipe de supervisão p/ orientação técnica	GDF/SEC/CEI	37.048.3 / S239o / e.1 / SE	B0024178	Súmula

1969	Treinamento para o pessoal técnico- administrativo do Vale do Ribeira	Texto 5 A avaliação de Programas de Supervisão	SEE CEBN DAP	371.13 S239t e.1 SE	B0024194	
1969	Projeto 70 – Subsídios para o planejamento do trabalho Núcleo experimental da Lapa	Planejamento, Supervisão e a capacitação de professores	CRH e pesquisas Educacionais / GE Experimental Lapa	371.21// S239p/ e.1 /SE	B0024351	Trabalha conceituação de supervisão Anexo vi p. 19-12
1971	Alguns elementos sobre Planejamento Educacional	A supervisão no planejamento escolar	SENE/ CE Básico e Normal/ Depto de Ens. Sec e Normal	37.014.542 / S239a/ e.1/ SE	B0023740	Supervisão relacionada a coordenação / intraescolar Diretor supervisor do prof.
1971	Programa de Ensino do Vale do Ribeira	Plano de ação integrado dos diferentes agentes p/ promoção social e econômica definindo a ação dos inspetores e supervisores	SE dos Neg. da ED. / CE Básico e Normal	371.214 / S239p/ e.1 / SE	B0024423	Atribuições do supervisor e inspetor p. 5 na parte das atribuições
1971	Seminário de Estudos e Divulgação da Lei 5692/71	Palestra de Encerramento de 15/10/71 proferida pelo Sr Walter Toledo Silva	SE/ CE Básico e Normal / Div. de Assist. Pedag.	37 (094) / S239s / v.10 / e.1 / SE	B0023743	Diretrizes com relação aos aspectos administrativos – inclusive supervisão (p. 9)
1971	Ensino de 1º e 2º graus: síntese do Plano estadual de implantação e planejamento prévio (Livro)	Livro que apresenta “o resultado de trabalho de equipe que objetiva proporcionar uma visão de conjunto da realidade presente de no sistema educacional paulista e delinear a estratégia para sua adequação aos grandes princípios expressos na Lei 5692/71.	SEE/SP Secretária Esther de Figueiredo Ferraz	371.21 / S239e / e.1 / SE	B0024201	Estratégias do governo para Reforma/implantação de aspectos administrativos e outros ... Parte V – p. 265 Destaque a formação dos profissionais

1971/ JAN.	Projeto de Capacitação de Pessoal: Planejamento (MIMEO)	Seminário de estudos sobre planejamento educacional com a indicação de “reciclagem” de monitores	SENE/SP CEBN DESN DOT DP / DAP	37.014.542 / S239pr e.1 SE	B0023790	Capacitar inspetores (e outros) para atuarem como monitores de orientação
10/12/1972	Relatório de Atividades 1972 (mimeo)	Membro da ETP designado para acompanhamento para a DAP – Pedro Paulo Demartini – Vale do Ribeira	CRHPE	37.018.51 S239r e.1 SE	B0023712	p. 11 – Nas considerações finais aponta a necessidade de planejamento específico e uma legislação própria, para se executar um projeto de treinamento para os supervisores
1972	Curso para Orientadores de educação especial (mimeo)	Plano de atendimento a Ed. Especial com orientações ministradas por supervisores (de Ed. Especial)	SENE CEBN DAP Serviço de Educação Especial	376 S239c e.1 SE	B0024241	“as funções de supervisão dos professores de classe comum são exercidas pelos diretores e inspetores” Conceito de supervisão
1972 / Nov.	Análise das funções do supervisor pedagógico (unidade III) (mimeo)	Textos de orientação sobre Planejamento Curricular e de ensino da Profa. Yara Boulos	SE CEBN DAP	371.21 S239an e.1 SE	B0023791	Área: Planejamento Educacional (Prof. Carlos Luiz M. Silva Gonçalves) Subunidade 2 – Planejamento curricular e de ensino Texto 1 – anotações sobre planejamento (Francisco Whitaker Ferreira)
1972	Seminário de Estudo sobre plano de organização Mimeo – cx 1	Similar ao plano de gestão atual	SENE / CEBN/ IV DRE de Sorocaba 2 DE Ens.Normal	371.11 S239s e.1 / SE	B0024417	
1972	Plano de atendimento a educação especial	Plano de atendimento de acordo com a reforma educacional da 5692	SE Serviço de Educação Especial	376 S239p e.1 sE	B0018091	p. 55 destaque a ação supervisora, formação, problemas de remuneração e contratação

1972	Organização do sistema de planejamento para a implantação da reforma do Ensino de 1º e 2º Graus	Elementos e sugestões sobre a reformas - elaboração do manual - sugestões para organização de subsistemas	SE CEBN DAP	37.014.3 S239o e.1 SE	B0024227	
1973	25 anos do ensino supletivo no estado de SP (Livro)	Pontos marcantes do atendimento aos jovens e adultos (contempla a supervisão/inspeção)	SENE CEBN DEB	374 (815.6) S239v e.1 SE	B0023698	p. 10 ... ressalta a importância da criação da inspetoria para assistência e supervisão dos cursos
1974	Programas prioritários para o período 1971/1974	Documento da SE discriminando os nove programas prioritários de governo no período indicado	SENE DAP	37.014 S239p e.1 SE	B0024268	Fala da secretaria Esther F Ferraz sobre a realidade educacional de 71 a 74
1974	Necessidade da Supervisão (MIMEO)	Conceito, necessidade, objetivos, funções da supervisão - diferença entre supervisão tradicional x renovada	SENE CEBN DAP	37.014.6 S239n e.1 SE	B0024196	Texto do Prof. Miguel Angel Márquez CRPE DEPSE
1974	Caracterização dos Professores Coordenadores da Rede Oficial do Estado de SP	Pesquisa e análise da presença dos coordenadores nas escolas	SE CERHUPE Setor de estatística e pesquisa	371.13 S239c e.1 SE/CENP	B0014745	Analogia a supervisão "pedagógica" hoje
1975	Considerações sobre prontidão para aprendizagem (SEPP)	Revistas SEPP referentes ao pré-primário / implementação implantação Com menção a supervisão	CEBN/ DEB/ DOT / SEPP	372.3 S239c e.1 SE	B0024405	A revista apresenta vários anos Ano 1-1973 – decreto 1378 de 3/04/73 n. 3 e 4 nos excertos

1975	Manual de Desenvolvimento de recursos Humanos para o ensino de 1º e 2º graus	Apresentação do manual, modelos, princípios do CERHUPE	SE/CERHUPE	371.214 S239m e.1 SE/CENP	B0014699	Diretrizes gerais do programa de Aperfeiçoamento e atualização de pessoal Autora: Heloisa Spinola do Amaral Rocha
SÃO PAULO. Secretaria de Educação. Manual de desenvolvimento de recursos humanos para o ensino de 1º e 2º graus. São Paulo, CERHUPE, 1975.						
1976	Educação Especial: Legislação	Esclarecimento de DRE Mogi das Cruzes sobre atuação do Estado na EE	SEE/ COGSP/ DRE 5 – Leste Mogi das Cruzes	376 5239 e.1 SE/COGSP	B0024325	p. 11 o Estado não possui recursos para a supervisão da Ed. Especial
1976	Manual de instruções para Implementação do Banco do Livro		SE DAE Biblioteca CENP	371.671.1 S 239m e.1 SE	B0024438	p. 10 Supervisor Pedagógico homologa o Conselho Técnico
1976	Diretrizes e Metas: Relatório de Atividades 15/3/1975 a 15/3/1976	Relatório de Implantação da Reforma	SENE	061.1.37 (815.6) S 239d e.1 / SE	B0024491	Problemática da Reforma Administrativa e de Leg.
1977	Formulação de Objetivos Avaliação 1º grau	Projeto de Capacitação de Recursos Humanos para o Ensino de 1º Grau - Salário-Educação Quota Estadual Exercício 1977	SEE CENP DRHU Divisão de Aperfeiçoamento e Atualização de Pessoal	371.26 S239f e.4 SE	B0012005	p.9 – documento a ser utilizado na capacitação de supervisores e docentes - Introdução a elaboração de currículos (Instrumento Pedagógico 02 – CETEB – DSU-MEC – 1976)
1977	Plano Trienal 77/79 (extrato): resumo apresentado à Comissão		FDE CEDUC	37.014..542.(81 6.1) “1977/1979” S239p e.1 SE	B0006973	-análise de realizações anteriores – 75/76 - Políticas, diretrizes, prioridades, objetivos - p. 4, 15, 32 49 – presença da supervisão na reforma administrativa

1977	Plano Trienal 1977/1979	Plano e metas do governador Paulo Egydio Martins para o setor da Educação – medidas e providências - Secretário José Bonifácio Coutinho Nogueira	Governo do Estado de São Paulo SEE	37.014.542.(815 .6) “1977-1979” S239p e.1 SE	B0005259	Documento na íntegra
1977	Treinamento de Assistentes de Direção de Escola:	Documento nº 5 – Projeto ou Plano Escolar	SEE DRHU DAAP	371.14 S239t e.1 SE/DRHU	B0023709	Destaque: a ação supervisora da escola
1977	O Ensino Público em São Paulo: bases de um programa de ação	Documento do Secretário José Bonifácio Coutinho Nogueira	SEE	34.014.55 (816.5) S239e e.3 SE	B0024488	Objetivo equalização do ensino – acabar com o dualismo no sistema paulista - p. 6 p. 10 – Balanço das ações da SEE
1977	Sistema de supervisão: Roteiro para a elaboração de um projeto de trabalho	Roteiro de trabalho	SE/CENP	37.014.6 S239s e.1 SE/CENP	B0014569	Projeto 1/77
1977	Recuperação de alunos	Projeto de Ação Pedagógica: recuperação – Projeto Real Programa Capacitação de Recursos Humanos	SEE COGSP DRE – 5 – Leste de Mogi das Cruzes	371.2 S239r e.1 SE	B0023679	Presença de uma equipe técnica de supervisão pedagógica – proponente de ações p. 1
1978	Manual do Coordenador Pedagógico	Revisão do Sistema de Supervisão	SEE-SP CENP Serviço de Educação Pré-Escolar	371.125 S239m e.1 SE/CENP	B0014081	O Coordenador e a supervisão
1978	Implementação do Sistema de Supervisão	Doc. 2 – Informações e instruções gerais – Plano de implementação	SEE CENP Divisão de Supervisão	37.014.6 S239s v.2 e.1 / SE/CENP	B0014565	1ª etapa do trabalho – divulgação de subsídios

1978	Procedimentos Administrativos	Conceitos e roteiros de procedimentos administrativos	Governo do Estado (Paulo Maluf) SEE (Luiz Ferreira Martins) DAE	061.1:658.3 S239p e.1 SE	B0014142	Manual de orientação e aplicação legal da LC 180/78 e 209/79 (não cita a supervisão diretamente – documento interessante no aspecto admin. ; normativo ; padronização de procedimentos
1979	Plano Trienal 1980/1982	Diretrizes da SEE	Governo de São Paulo (Maluf) SEE (Luiz Ferreira Martins)	37.014.542 (816.1) “1980/1982) S239p e.1 SE	B0005260	- análise de desempenho do sistema - diretrizes da política educacional - programas e projetos
1980	Projeto de implementação da ação supervisora na unidade escolar	Doc. 3 – Proposta preliminar para ativação do sistema de supervisão	SEE-SP CENP Divisão de Supervisão	37.014.6 S239p v.3 e.1 SE/CENP	B0014607	- conceitos -objetivos - referências - sugestões
1980	Projeto de implementação da ação supervisora na unidade escolar	Doc. 4 – A ação supervisora em nível de Delegacia de Ensino e de Divisão Regional	SEE-SP CENP	37.014.6 S239p v.4 e.1 SE/CENP	B0014609	I - Os agentes de supervisão em nível de Delegacia de Ensino e de Divisão Regional II – Proposta de ação mínima supervisora da DE e DRE em relação à escola
1980	Doc. 5 – O objeto de atuação dos supervisores de ensino: a escola				Sem tombo	
1980	Projeto de implementação da ação supervisora na unidade escolar	Doc. 2 – Roteiro para apresentação do documento: Supervisão Pedagógica em Ação” Doc. 5 – O objeto de atuação dos supervisores de ensino: a escola	SEE-SP CENP Divisão de Supervisão	37.014.6 S239p v.2 e.1 SE/CENP	B0014606	- modelo teórico de supervisão - especificações da ação supervisora - supervisão em ação

		<p>Doc. 6 – Projeto de implementação da ação supervisora – estudo de casos</p> <p>Doc 7 – estudo da ATPCE sobre nível sócio econômico das famílias</p> <p>Doc. 8 – Características e condições do mercado de trabalho na área de ensino de 1º grau</p> <p>Doc. 9 – Conselho de Classe</p>				
1980	Projeto de implementação da ação supervisora na unidade escolar	Encontro de Supervisão	SEE-SP CENP Divisão de Supervisão	37.014.6 S239p v.1 / e.1 SE/CENP	B0014604	Objetivos e pauta do encontro
1980	Sugestões para reorganização das Delegacias de Ensino	Trabalho realizado pelas DEs vinculadas a DRE de Bauru durante o encontro no dia 05/11/1980		371.11 S239s e.1 SE/CEI	B0024219	- sobrecarga dos supervisores e desvio de função
1981	Avaliação do Desempenho do aluno	Meta 2 – Projeto 9.4 (Preparação das equipes de Bases) Capacitação de Recursos Humanos Planejador – Supervisor “Introdução a elaboração de currículos”	Governo de SP SEE SP MEC/DSU/CETEB	371.26 S239a e.5 SE	B0027003	Referencial teórico sobre a avaliação
1982	----					
1983	Documento de trabalho nº 1/1983	Documento base que expressa opiniões sobre a situação educacional/SP. Utilizado para discussões regionalizadas.	SE Gabinete Secretário Reprodução CENP	37.014 S239d e.1 SE	B0023728	Processo de discussão na rede – levantamento diagnóstico – proposições – relatórios que subsidiaram as políticas públicas

1983	Documento 1/83 – se – reorientação das atividades da SE	Compilação dos problemas, sugestões, propostas das UE, DE e DRE da CEI e da COGSP	SE CEI	37.014.(816.5) S239d e.1 SE	B0024490	O documento da COGSP encontra-se também com um tomo específico nº B0024474. Mas está contemplado na íntegra neste documento.
1983	Acesso à escola: Diretriz	Ampliação das oportunidades educacionais nas periferias urbanas, buscando o equilíbrio na relação oferta demanda.	SEE/SP	37.057 S239a e.1 SE	B0024230	O documento traz a diretriz com recomendações específicas para cada uma. p. 11 destaque da supervisão como elo escola-demais níveis SE
1984	Memória-Escola – Comunidade	Vínculos entre escola-memória e comunidade; planejamento participativo; o registro vivo da memória loca (sumário)	“Governo Democrático de SP” – Montoro SEE FLE	37.014.7 L934m e.1 SE	B0027311	- Relato supervisor p. 41 - tentativa de um rigor metodológico de garantia de fontes, formas de arquivo e memória nas escolas
1985	Tecendo a cada noite o sol	Projeto de reestruturação técnico-administrativa e pedagógica do ensino de 1º e 2º graus do período noturno (implantado em 1984).	Governo SP SEE ATPCE	37.018.42 S239t e.2 SE	B0010872	Como enfrentar a problemática do noturno? Problemas foram apontados no documento – “Cursos Noturnos – Solução ou problema? “ – Tombo B0023751 – 1982 - Levantamento de dados a partir da supervisão também p. iii – na apresentação do secretário Paulo Renato
1986	Superando a dicotomia administrativo-pedagógica	Curso para diretores de escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de SP	Governo de SP SEE CENP	371.2 S239s e.5 SE/CENP	B0000039922	Palma – Coord. Da CENP- Texto de apresentação

1986	Os caminhos da formação do professor de 1º grau	Análise e reflexão sobre Planos de Ensino da HEM de escolas da DRECAP 3	SE COGSP DRECAP 3	371.13 S239c e.1 SE/COGSP	B0024375	Pesquisa em parceria com a FEUSP com vistas a reorganização e melhoria do 2º grau – HEM Pesquisas para fundamentar as políticas
1988	Jornada única	Princípios e fundamentos, legislação na implantação da Jornada única	Governo SP – Quércia SEE - Chopin	373.3 (815.6) S239j e.4 SE	B0025389	4 ações fundamentais da SEE (p. 13) - ampliação do acesso à escola; - efetivação da permanência do aluno na escola; - formação e atualização do magistério; - democratização e modernização da gestão do sistema escolar.
1988	A direção e a questão pedagógica	Conjunto de textos para subsidiar o diretor de escola na reorganização do ensino	SEE CENP	371.2 S239d e.1 SE/CENP	B0012258	Capacitação de RH Texto Fusari – p. 129 – Tendências do treinamento em educação
1988	Integração escola-comunidade	Diretrizes da SEE	Governo de SP SEE FDE	371.597 S239i e.3 SE	B0002191	
1989	Plano de trabalho anual 1989	Documento orientativo da SEE (material comum) com vistas ao planejamento nas escolas da rede	Governo SP SEE - Chopin	37.014.542 S239p e.1 SE	B0005196	- política da SEE e seu plano - planejamento da educação escolar - orientação para o uso das propostas curriculares e materiais de apoio (texto do Fusari citando Saviani)

ANEXOS

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM AÇÃO

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO — SÃO PAULO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS
FUNDAÇÃO PARA O LIVRO ESCOLAR

SE — SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO — SÃO PAULO
CENP — COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS
FLE — FUNDAÇÃO PARA O LIVRO ESCOLAR

SUPERVISÃO PEDAGÓGICA EM AÇÃO

3.ª edição (1.ª edição em co-edição com a FLE)

EQUIPE RESPONSÁVEL

Loyde A. Faustini (coordenadora)
Ana Maria A. Rodrigues Caldas
Archimedes B. Mallio
Gilda Lopes
Joanna Borrelli
Marcos José da S. Mazzotta
Maria Adélia Ferreira Mauro
Maria Cândida S. Camargo Pereira
Marieta Lúcia Machado Nicolau

Colaboração:

Anna Rosa de Macedo Vironda
Ivo Giannella
Lygia Tammone
Nilza Vieira Manso Prado
Teresinha Maria Nely da Silva

SÃO PAULO

1981

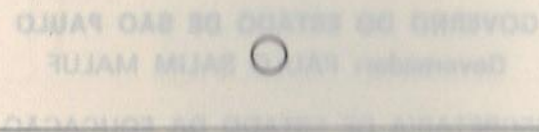
S241

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, **Supervisão Pedagógica em ação**: coord. Loyde Amália Faustini, 3ª ed. São Paulo, SE/CENP/FLE, 1981. 144 p.

1. Supervisão escolar I. Título.

CENP 019

CDU 37.014.6



Serviço de Documentação e Publicações — CENP

SE — SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO — SÃO PAULO
CENP — COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS
FLE — FUNDAÇÃO PARA O LIVRO ESCOLAR

COLABORARAM NA 1.ª EDIÇÃO:

Áurea Regina Macagnan, Ayako Fugihara, Darci Luppi Barbon, Deise Richards Hessel, Dirce Gomes, Dolores Finhane, Edna de Lourdes M. Lapa, Edy Amália O. Negrão, Geo Arruda, Hebe Canuto da Boa Viagem de Andrade Costa, Heloisa P. L. Henry Sant'Ana, Hernani Nobre, Irene Costal Podestá, João Cardoso Palma Filho, Lêda Massari Macian, Leocádia Maria Piragis, Magaly Suano, Maria Guilhermina Kolimbrowskey, Marisa Del Cioppo Elias, Marylene M. de Carvalho, Massako Suehiro, Midori Sano, Nair Abdo Atique, Nomésia F. Pereira Fróes, Norma Jovino Haddad, Nympha Aparecida A. Sipavicius, Raif Nassar Peccioli, Silvanira Rizwan, Therezinha de Jesus Paschale, Tomázia Dirce Perez Lora, Yae Kimura, Zeila Brito Demartini.

“Antes de ser o recurso e a matéria do desenvolvimento, antes mesmo de ser seu agente, antes de tudo, o homem é o objetivo. Afinal, o que e quem faz o desenvolvimento? E para quem? O desenvolvimento é feito pelo homem e para o homem. É muito boa a atitude atual de considerar os seres humanos e as atividades sociais como meios de produção e não como simples bens de consumo. Mas, nem por isso podemos declarar-nos satisfeitos ou achar que não é preciso fazer nada, pois a economia que se utiliza do homem para aumentar a produtividade não pode ser considerada humanista. A única espécie de economia que pode ser chamada de humanista é a que considera o homem ao mesmo tempo alfa e ômega do desenvolvimento.”

René Maheu (Conferência pronunciada a 22 de abril de 1964, na Universidade de Sorbonne.)

INTRODUÇÃO

O campo de atuação da supervisão escolar é um dos que mais tem sido afetado pela expansão das ciências pedagógicas e humanas. Se, de um lado o conceito de supervisão do ensino demonstra a evolução do próprio pensamento pedagógico, ligando o supervisor à melhoria do ensino em geral, de outro, o grande desenvolvimento dos estudos do comportamento humano em organizações escolares tem-se refletido na conscientização da necessidade do encarregado da supervisão ser o principal responsável pelo desenvolvimento de condições e de clima de trabalho compatível com a melhor eficiência e satisfação individual e profissional.

A especialização, cada vez maior, dos profissionais do campo educacional faz com que aquela figura paternalista do supervisor, que oferecia prescrições e dava "aulas-modelo" aos professores, passe, aos poucos, ao acervo histórico da educação. Vai ficando distante de nossa memória a época em que, a melhoria do ensino e as mudanças pedagógicas em geral, dependiam tão-somente dos apelos emocionais das autoridades educacionais ao espírito de abnegação dos mestres.

A análise da literatura sobre supervisão do ensino também é reveladora. Os autores, hoje clássicos, demonstram quanto têm-se beneficiado das contribuições teóricas das ciências pedagógicas e comportamentais. Para manterem-se atualizados, as edições mais recentes de seus livros têm sido completamente revistas, incorporando as evidências das pesquisas empíricas, na busca de uma base teórica para dar consistência e maior compreensão à natureza da ação supervisora.

Na verdade, o conceito de supervisão tem-se transformado à medida que se desenvolve o pensamento crítico sobre a natureza da educação. Por isso, qualquer tentativa de análise da ação supervisora implica sempre num reconhecimento prévio da realidade educacional como um tema pedagógico complexo.

Com esse quadro de referência em mente, procuramos elaborar este documento. Assim, na primeira parte apresentamos o modelo teórico de supervisão, tentando fazer dele o gerador de idéias, um arsenal conceitual e um estímulo aos especialistas da educação, que lidam com diferentes aspectos da ação pedagógica e estão envolvidos no processo de supervisão. Dessa maneira, verificarão o entrosamento necessário que deve existir entre a teoria e a prática do dia-a-dia.

Estamos tomando o termo **modelo** como correspondente a uma teoria de supervisão, pois "é impossível analisar problemas importantes sem

recorrer a alguma espécie de modelo. Os problemas são demasiado complexos para que possam ser solucionados por simples inspeção ou pelo senso comum.”¹ Assim, este modelo apresenta um modo de compreender a supervisão, o qual pretende conduzir à orientação da ação pedagógica. Embora tenha nos preocupado a busca dos fundamentos teóricos que proporcionam contribuições inestimáveis para as previsões da prática e da ação, não deixamos de reconhecer que, ao ser implementada, a ação supervisora encontra, na complexidade do comportamento humano, os desafios que põem em cheque quaisquer prescrições apriorísticas. Além disso, qualquer dimensão dada ao modelo de supervisão, deve reconhecer a necessidade de se dar forma e organização a esforços cooperativos de certa complexidade, requerendo que cada elemento engajado na ação supervisora seja capaz de direcionar seu comportamento dentro das alternativas disponíveis em seu nível de atuação.

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.

Por outro lado, não pretende apenas estabelecer aberturas universalistas nas intenções e limitadas no alcance imediatamente eficaz, mas sim levantar indagações constantes e progressivas sobre o significado de uma supervisão atuante, desde suas origens teóricas, até o nível do professor. É importante reconhecer o valor das experiências educacionais, cujos resultados pedem análises contínuas, revisões e formulações permanentes, envolvendo confrontos, debates, participação e distribuição de responsabilidade.

Quando discutimos as forças atuantes na prática da supervisão, não pretendemos, de modo algum, ser exaustivos nos tópicos apresentados, pois reconhecemos que esse é um campo em expansão e de grande riqueza conceitual. A intenção foi apenas de dar ênfase às tarefas e papéis de supervisão, com destaque às habilidades técnicas, esperando, assim, proporcionar uma perspectiva comportamental necessária à ação supervisora. Com isso, pretendemos também chamar a atenção para alguns assuntos básicos, conclusões e generalizações teóricas que não mais podem ser menosprezados pelos agentes de supervisão na sua ação diária. Na verdade, os estudos que apóiam essas averiguações precisam ser incluídos nos programas de treinamento e analisados com toda a seriedade pelas autoridades educacionais.

Na segunda parte deste documento, tentamos operacionalizar a ação supervisora através de suas especificações, em dois aspectos distintos. No primeiro, destacamos a ação supervisora nas unidades administrativas da Secretaria da Educação (Unidades Escolares, Delegacias de Ensino e Divisões Regionais de Ensino), assim como a importância da função dos respectivos diretores como postos-chave para o desenvolvimento do processo

¹ John Pfeiffer, *Uma visão nova da educação*, São Paulo; Cia. Editora Nacional, 1971, pág. 6.

pedagógico. No segundo aspecto, especificamos o Sistema de Supervisão nos diferentes níveis hierárquicos, de modo a garantir a retroalimentação do processo, a partir de sua origem.

A terceira parte tenta analisar a supervisão pedagógica em ação, em seus momentos principais: na forma de diretrizes gerais para a ação, tal como estão programadas para atender às necessidades pedagógicas dos diferentes níveis e tipos de ensino na forma de análise de alguns aspectos de seu campo operacional. Na presente edição, como na anterior, essas diretrizes para a ação pedagógica estão mais operacionalizadas, numa tentativa de oferecer aos agentes do sistema de supervisão uma visão global e integrada da problemática de cada um dos graus e tipos de ensino e que sintetizam as ações dos órgãos técnicos pedagógicos sobre a unidade escolar.

A apresentação deste documento significou o esforço de um grupo que, na sua primeira edição, trabalhou e discutiu junto durante alguns meses e que cresceu profissionalmente, ao tentar redigir e pôr em prática alguns princípios gerais aqui expostos. Quatro anos já se passaram dessa época e o documento tem mostrado sua utilidade. Dada a grande solicitação dos especialistas da rede, resolveu-se reeditá-lo, agora, com a colaboração da Fundação Para o Livro Escolar. Desse modo temos condições de permitir que um contingente maior de pessoas possa ter acesso às idéias aqui discutidas. Procurando manter sua estrutura original, as críticas e sugestões até agora recebidas serviram para subsidiar as alterações mencionadas.

Pela natureza de um documento como o presente, a colaboração de um grande número de pessoas é imprescindível, senão inevitável. Por isso, além dos colaboradores mencionados, outros, certamente estão omitidos, nomes esses que não queremos deixar de registrar, pelo menos em forma de reconhecimento ao lado dos demais, pelo inestimável trabalho realizado. Os comentários de todos grandemente influenciaram o tom e o conteúdo dessas edições.

Este documento significou também o desejo de instrumentar as autoridades educacionais para conseguirem a otimização de recursos disponíveis, assim como a satisfação dos que participam no processo de supervisão. Reconhecemos que esta é uma tarefa complexa e temos consciência das dificuldades de sua consecução. Porém, colocar nossos alvos abaixo dessas metas seria o mesmo que subestimar os objetivos educacionais estabelecidos na Lei n.º 5.692/71.

LOYDE AMÁLIA FAUSTINI

Divisão de Supervisão

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. ABU-MERHY, Nair Fortes. **Supervisão do ensino médio**. São Paulo, Melhoramentos, 1969.
2. ALONSO, Myrtes. **O papel do diretor na administração escolar**. São Paulo, Educ-Difel, 1976.
3. ARGYRIS, Chris. **Personality and organization**. Nova Iorque, Harper & Row, 1957.
4. ———. The individual and organization; some problems of mutual adjustment. **Administrative Science Quarterly**, 11: 1-24, jun. 1957.
5. BARR, A. S.; BURTON, W. H. & BRUECKNER, L. J. **Supervision; democratic leadership in the improvement of learning**. Nova Iorque, D. Appleton-Century, 1947.
6. BURTON, William H. & BRUECKNER, L. J. **Supervision; a social process**. 3. ed. Nova Iorque, Appleton-Century-Crofts, 1955.
7. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. **Supervisão de ensino; tentativa de modelo e análise de custo**. Brasília, MEC/DEF, 1974. v. 12.
8. DUBIN, Robert. **Relações humanas nas organizações**. São Paulo, Atlas, 1969.
9. EYE, Glen G. et alii. **Supervision of instruction**. 5. ed. Nova Iorque, Harper & Row, 1971.
10. FIEDLER, Fred. E. **A theory of leadership effectiveness**. Nova Iorque, McGraw-Hill, 1967.
11. FOX, Robert S. Curriculum development with a purpose. **Theory into practice**, 1 (4), 1962.
12. GATTI, Bernardette A. et alii. Estudo sobre a função do assistente pedagógico. **Cadernos de Pesquisa**, 9. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, março, 1974.
13. GOLDBERG, Maria Amélia de Azevedo. Avaliação e planejamento educacional; problemas conceituais e metodológicos. **Cadernos de Pesquisa**, 7. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, jun. 1973.
14. GOLDHAMMER, Robert. **Clinical supervision**. Nova Iorque, Holt, Rinehart and Wiston, 1969.
15. GORTON, R. **Conflict, controversy and crisis in school administration and supervision**. Dudaque, William C. Brown Co. Publisher, 1972.
16. GRIFFITHS, Daniel E. **Teoria da administração escolar**. São Paulo, Nacional, 1971.
17. GUBA, Egon G. O que sabemos sobre a pesquisa na administração interna; trad. Alice Spínola da Gama. In: CAMPBELL, R. F. & LIPHAM, J. M. **Administrative theory as a guide to action**. Chicago, Midwest administration Center, University of Chicago, 1960.
18. HAMPTON, David R. **Conceitos de comportamento na administração**. São Paulo, E.P.U., 1973.
19. HARRIS, Ben M. **Supervisory Behavior in education**. Englewood Cliffs-New Jersey, Prentice-Hall, 1963.

20. HERSEY, Paul & BLANCHARD, Kenneth H. **Psicologia para administradores de empresas**. São Paulo, E.P.U.-EDUSP, 1974.
21. HERZBERG, Frederik. **Work and the nature of man**. Nova Iorque, The Mentor Executive Library, 1973.
22. KAPLAN, A. **A conduta na pesquisa**. São Paulo, Herder, 1969.
23. KATZ, Robert L. As habilitações de um administrador eficiente. **Expansão**. São Paulo, Publicações Executivas Brasileiras, 5 de mar. 1975. p. 43-55.
24. KELLEY, Janet. **Guidance and curriculum. Formação e mudança de atitudes**. São Paulo, SENAC-DISOP-SUTEC, 1976.
25. LENHARD, Rudolf. **Fundamentos da supervisão escolar**. São Paulo, Pioneira, 1973.
26. LEWY, Arieh. **Avaliação de currículo**. São Paulo, E.P.U.-EDUSP, 1979.
27. LIKERT, Rensis. **Novos padrões de administração**. São Paulo, Pioneira, 1971.
28. ———. **A organização humana**. São Paulo, Atlas, 1975.
29. LIPPITT, Ronald et alii. The teacher as innovator, seeker and sharer of new practices. In: MILLER, Richard I. **Perspectives on educational change**. Nova Iorque, Appleton-Century-Crofts, 1967.
30. LOURENÇO FILHO, M. A. **Organização e administração escolar**. São Paulo, Melhoramentos, 1963.
31. LUCIO, William H. & MCNEIL, John D. **Supervision; a synthesis of thought and action**. Nova Iorque, McGraw-Hill, 1962.
32. MARTINS, Joel. Modelo de planejamento curricular. In: GARCIA, Walter E. **Educação brasileira contemporânea; organização e funcionamento**. São Paulo, McGraw-Hill do Brasil, 1976.
37. MILES, Raymond. Human relations or human resources? **Harvard Business Review**, 43 (4) jul. 1965.
38. NEAGLEY, Ross L. & EVANS, N. Dean. **Handbook for effective supervision of instruction**. 2. ed. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1970.
39. PARSONS, Talcott. **Structure and process in modern societies**. Glencoe, 1960.
40. PFEIFFER, John. **Uma visão nova da educação**. São Paulo, Nacional, 1971.
41. PRESTES, Naide Alves. **Supervisão pedagógica**. São Paulo, Cortez & Moraes, 1976.
42. **PROFISSIONALIZAÇÃO em nível de 2.º grau**. In: VAZ, Zeferino; coord. Grupo de trabalho n.º 9. **Promoção da educação; aprendizagem e treinamento em todos os níveis**. São Paulo, s.c.p., 1979, p. 54-8.
43. SAYLES, Leonard R. & STRAUSS, George. **Comportamento humano nas organizações**. São Paulo, Atlas, 1969.
44. SERGIOVANNI, Thomas J. & CARVER, Fred D. **O novo executivo escolar**. São Paulo, E.P.U., 1976.
45. SERGIOVANNI, Thomas J. & STARRATT, Robert J. **Novos padrões de supervisão escolar**. São Paulo, E.P.U.-EDUSP, 1978.
46. TANNEMBAUM, Robert & SCHMIDT, W. Como escolher um padrão de liderança. **Expansão**. São Paulo, Publicações Executivas Brasileiras, 29 maio/12 jun. 1974.
47. TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre, Globo, 1974.
48. UNRUH, A. & TURNER, H. E. **Supervision for change and innovation**. Nova Iorque, Houghton Mifflin, 1970.
49. WILES, Kimball. **Supervision for better schools**. 3. ed. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1967.

SÉRIE
UNIVERSITÁRIA

CLÓDIA MARIA
GODOY

TURRA

DÉLCIA

ENRICONE

FLÁVIA MARIA

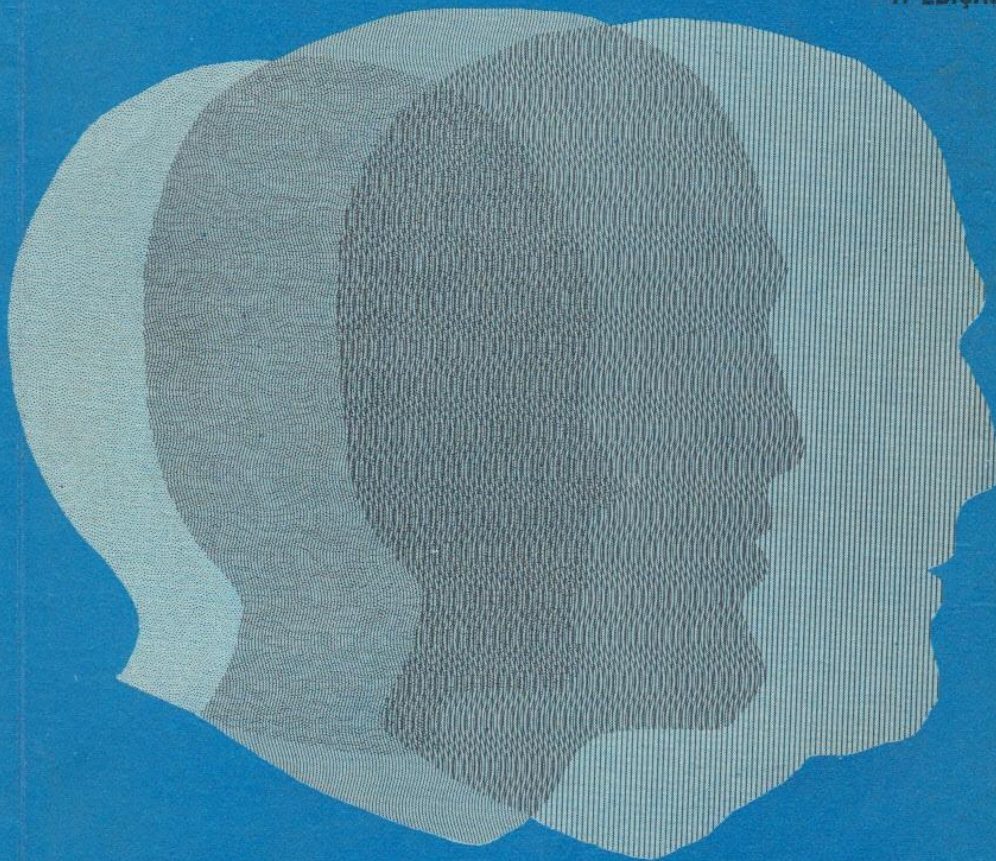
SANT'ANNA

LENIR
CANCELLA

ANDRE

PLANEJAMENTO DE ENSINO E AVALIAÇÃO

4ª EDIÇÃO



PUC-RS



Editora
EMMA

Coleção "LIVRO-TEXTO"
Co-Edição PUC-EMMA



Coleção "LIVRO-TEXTO"
Co-Edição PUC-EMMA

Série VESTIBULAR

1. BIOLOGIA PARA O VESTIBULAR
HENNIG – MENEGOTTO – RIPOLL
2. ESTUDOS SOCIAIS PARA O VESTIBULAR*
OLIVEIRA – KERN – BRANCATO – MOREIRA
3. FÍSICA PARA O VESTIBULAR*
NUNES – MOURA – FASOLO – FIGUEIREDO
4. LITERATURA PARA O VESTIBULAR
OLIVEIRA – SCARTON – SIMÕES – IR. ELVO
5. MATEMÁTICA PARA O VESTIBULAR*
*BASSO – BARATOJO – FIGUEIREDO
HACK – WINTERLE*
6. PORTUGUÊS PARA O VESTIBULAR
OLIVEIRA – SCARTON – SIMÕES – IR. ELVO
7. QUÍMICA PARA O VESTIBULAR
DIFINI – PASSOS – GALANT

Série PRIMEIRO GRAU

8. ATIVIDADES CÍVICAS*
IR. MOACIR – MORAES
9. INTRODUCTION TO ENGLISH – Book I
10. INTRODUCTION TO ENGLISH – Book II*
GOIDANICH – THORMANN – TEITELBAUM
11. MORAL E CÍVICA – 1.º Grau*
IR. MOACIR – CORRÊA
12. ORTOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL
SCARTON, Gilberto
13. TÉCNICAS AGRÍCOLAS*
OLIVEIRA – CALVETE – ARDENGI
14. TÉCNICAS COMERCIAIS*
JUNQUEIRA, Cládis Bassani
15. TÉCNICAS DOMÉSTICAS – Educação para o Lar*
LEITE, Denise Balarine Cavalheiro

Série SEGUNDO GRAU

16. MORAL E CÍVICA – 2.º Grau*
ENRICONE – IR. MOACIR
17. LEGISLAÇÃO METROLÓGICA*
– Sistema Internacional de Unidades
TIETBÖHL, José Nunes
18. UMA INTRODUÇÃO À CONTABILIDADE*
NASCIMENTO, José Olavo do

Revisores do Convênio Editorial PUC/EMMA

*CARDOSO, Ernani Álvares – RIBEIRO, Dulce Fritsch
CANDIA, Laís M. M. – RIBEIRO, Niamara Pessoa*

* Próximos Lançamentos.

Série UNIVERSITÁRIA

19. ADMINISTRAÇÃO FINANCEIRA*
FERREIRA – CÂNEPA
20. ARRANJO FÍSICO – Métodos Quantitativos de Análise*
SÜFFERT, Rubem
21. CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL
– Funções de Mais de Uma Variável
TIETBÖHL, Ary Nunes
22. CULTURA RELIGIOSA*
GRINGS – KONINGS – COLOMBO – ZILLES
23. DIREITO INTERNACIONAL PRIVADO*
SANT'ANNA, Rubens
24. ESTATÍSTICA GERAL E APLICADA*
BIANCHI – CRUSIUS – GRIJÓ
25. ELEMENTOS DE CÁLCULO DIFERENCIAL E INTEGRAL
SILVA – SOUZA – SCHERER – STEFFEN
26. ELEMENTOS DE GEOMETRIA ANALÍTICA PLANA
STEINBRUCH – BASSO
27. EQUAÇÕES DIFERENCIAIS ORDINÁRIAS*
WIESER, Paulo Frederico
28. ESTÉTICA – O Problema da Arte*
QUADROS, Odone José de
29. FILOSOFIA
GIRARDI – QUADROS
- FÍSICA INDUSTRIAL**
30. COMPRESSORES*
31. REFRIGERAÇÃO – Volume I
32. REFRIGERAÇÃO – Volume II*
33. TRANSMISSÃO DE CALOR*
34. VENTILAÇÃO E AR CONDICIONADO*
COSTA, Ênio Cruz da
35. GEOMETRIA DESCRITIVA*
GAMA, Carlos Costa da
36. IMPERMEABILIZAÇÃO*
VERÇOZA, Enio José
37. INTRODUÇÃO À ECONOMIA*
MARQUES, Ney
38. INTRODUÇÃO ÀS CIÊNCIAS SOCIAIS*
TRINDADE, Helgjo Henrique C. e Colaboradores
39. JORNALISMO*
GONZALEZ, Antonio Firmo de Oliveira
40. LÓGICA MATEMÁTICA*
BIANCHI – ALMEIDA
41. MATEMÁTICA FINANCEIRA*
FERREIRA – CÂNEPA – FORTUNA
42. MATERIAIS DE CONSTRUÇÃO
VERÇOZA, Enio José
43. PLANEJAMENTO DE ENSINO E AVALIAÇÃO
TURRA – ENRICONE – SANT'ANNA – ANDRÉ
44. PORTUGUÊS BÁSICO I
45. PORTUGUÊS BÁSICO II*
OLIVEIRA – SCARTON – SIMÕES – IR. ELVO
46. PORTUGUÊS NA COMUNICAÇÃO ADMINISTRATIVA*
MARTINS – ZILBERKNOP – FOERNGES
47. PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM*
ENRICONE – SANT'ANNA – MELLO – GRILLO
48. TEORIA LITERÁRIA*
IR. ELVO – CAMINHA

Pedidos para: Editora Meridional EMMA – Fones: (0512) 23-0654, 23-0765, 23-4808, 23-2622 e 23-4880 – Rua Santana N° 939, 90.000, Porto Alegre, RS/Brasil.

(Atende por Reembolso.)

CLÓDIA MARIA
GODOY

TURRA

DÉLCIA

ENRICONE

FLÁVIA MARIA

SANT'ANNA

LENIR
CANCELLA

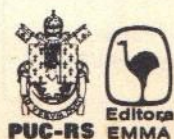
ANDRE

Luiza 76

PLANEJAMENTO DE ENSINO E AVALIAÇÃO

NIAMARA PESSOA
RIBEIRO
REVISORA

4ª EDIÇÃO



Coleção "LIVRO-TEXTO"
Co-Edição PUC-EMMA



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

Chanceler — Cardeal Vicente Scherer

Reitor — Prof. Ir. José Otão

Vice-Reitor Acadêmico — Prof. Ir. Liberato

Secretário Geral — Prof. Ir. Elvo Clemente

Coordenador do Programa de Edições

da Coleção "Livro-Texto" — Prof. Alfredo Steinbruch

Av. Ipiranga, 6.681 — Cidade Universitária — Cx. Postal 1.429
Fone: 23-9400 (R - 151) — 90.000/Porto Alegre, RS/Brasil

APRESENTAÇÃO

Tendo em vista o enriquecimento da literatura humanística e científica necessária ao grande número de estudantes de todos os níveis de ensino, a PUC-RS, em Convênio com a Editora Meridional EMMA, programou o lançamento da Coleção "LIVRO-TEXTO" – SÉRIE PRIMEIRO GRAU, SÉRIE SEGUNDO GRAU, SÉRIE UNIVERSITÁRIA e SÉRIE VESTIBULAR –, que vai propiciar aos estudantes desses vários graus de ensino instrumentos de trabalho atualizados em língua nacional.

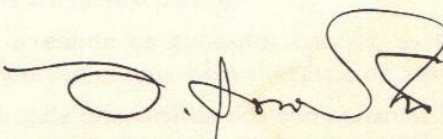
Ao mesmo tempo, é uma excelente oportunidade oferecida aos professores de lançar no mercado dos livros o fruto de sua experiência, de seu esforço e das suas pesquisas.

Um grande número de professores vai participar do programa da Coleção "LIVRO-TEXTO", esperando-se, assim, que as Co-Edições PUC/EMMA, em pouco tempo, se constituam num conjunto de obras que possam abranger várias áreas do conhecimento.

Merece destaque, pela sua abertura intelectual e compreensão humana, o Sr. Maury Louzada Abreu, diretor responsável da Editora Meridional EMMA, que assumiu o encargo do lançamento dessa coleção de obras.

Tenho a certeza de que a Coleção "LIVRO-TEXTO" irá prestar reais serviços ao ensino e à educação de gerações e gerações de jovens, contribuindo, assim, positivamente para o progresso do País.

Porto Alegre, 24 de janeiro de 1975.



Prof. Ir. José Otão
REITOR

*"A educação não cria o homem,
ajuda-o a criar a si mesmo".*

(Debesse)

PREFÁCIO

Esta obra surgiu de uma pergunta comum aos professores de Didática: *"Como ensinar a planejar e a avaliar?"*

Ao respondê-la, tentamos obter maior integração em nossas atividades docentes. Este trabalho destina-se, basicamente, a subsidiar atividades nas disciplinas de Didática e Prática de Ensino de todos aqueles que estejam voltados para a formação de professores na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Poderá servir de livro-texto para sistematizar os aspectos considerados fundamentais no assunto em foco.

Escrever um livro a oito mãos, com uma estrutura determinada, demandou grande esforço, face à exigüidade do tempo para fazê-lo e às múltiplas atividades de cada responsável.

Foi preciso, então, traçar o plano e distribuir tarefas.

Em 1973, três das autoras elaboraram, para a série *"Cadernos de Didática"*, um trabalho sobre Planejamento de Ensino.

Em 1974, na 2.^a edição dessa obra, embora conservando a estrutura original, foram introduzidas modificações resultantes de observações feitas durante sua utilização e de novas fontes de referência consultadas. Foi este caderno que originou a presente obra.

Desde logo, ela estará sujeita a revisões, e somente o intuito de auxiliar a professores e alunos deu-nos coragem de publicá-la. Como em tudo, sempre cabe um repensar e um aperfeiçoar. É apenas um ponto de partida.

Procuramos dividi-la em quatro partes.

A primeira parte apresenta os conceitos básicos, as etapas e a estrutura do planejamento. Oportuniza uma visão sincrética do assunto.

A segunda parte propõe uma análise dos componentes básicos de um plano. Pretende ampliar os aspectos estruturais colocados na parte anterior.

As sugestões sobre a elaboração de planos, concretamente propostas, constituem a terceira parte.

Um novo enfoque para o planejamento, quarta parte, foi colocado para mostrar que, neste assunto, outras opções podem ser feitas, desde que adequadas à realidade na qual o professor vai atuar e às suas possibilidades.

Pela distribuição de tarefas coube à professora Lenir Cancelli André elaborar o primeiro e quarto capítulos; a professora Délcia Enricone elaborou os capítulos três e seis; a professora Clodia Maria Godoy Turra, os capítulos cinco e oito. Em conjunto, montaram o segundo capítulo. Os assuntos do sétimo e nono capítulos, que não constavam do caderno anteriormente citado, foram escritos pela professora Flávia Maria Sant'Anna.

Pela relevância que a unidade de ação representa no trabalho de uma equipe, solicitamos aos professores de Didática que revisassem os originais, apresentando sugestões. Agradecemos, por esse motivo, aos colegas Ivane Hernandez, Laerte C. S. P. Leal Moreira, Luiz Pedro Mainieri, Maria Lygia Borba dos Santos Chaves, Maria Regina Coelho, Marília Bonini, Marlene Grillo e Therezinha Saldanha Corrêa.

As autoras procuraram, então, compatibilizar posições, reformulando e afastando pontos de controvérsia.

É necessário, no entanto, por um lado, enfatizarmos a flexibilidade e abertura que seu uso concede a cada professor, no desenvolvimento dos conteúdos. Por outro lado, além de facilitar a tarefa daqueles que se iniciam neste estudo, incentivá-los à busca e à criatividade que enriquecem o indivíduo, não só para superarem-se, senão também para ajudá-los a construir a sociedade em que vivem.

As autoras

Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino
da Faculdade de Educação
da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

LEITURAS SUGERIDAS

- BERTALANFFY, L. V. *Teoria geral dos sistemas*. Petrópolis, Vozes, 1973.
- CHURCHMAN, W. *Introdução à teoria dos sistemas*. Petrópolis, Vozes, 1971.
- INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS ESPACIAIS. *Engenharia de sistemas; Planejamento e controle de projetos*. Petrópolis, Vozes, 1971.
- MOURIÑO MOSQUERA, J. J. *Educação: novas perspectivas*. Porto Alegre, Sulina, 1974.
- MINNICH, C. et alii. *Administração por sistemas*. São Paulo, Atlas, 1971.
- OPTNER, S. *Análise de sistemas empresariais*. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1971.
- PFEIFFER, J. *Uma visão nova da educação*. São Paulo, Ed. Nacional/Ed. da USP, 1971.

ÍNDICE

I PARTE

PLANEJAMENTO: FUNDAMENTOS E ETAPAS

CAPÍTULO I

PLANEJAMENTO: NÍVEIS E SUAS RELAÇÕES /	11
1. Planejamento /	13
2. Planejamento Educacional /	14
3. Planejamento Curricular /	16
4. Planejamento de Ensino /	18
5. Relacionamento /	21

CAPÍTULO II

FASES DO PLANEJAMENTO DE ENSINO /	23
1. Visão Geral /	25
2. Fluxograma /	26
3. Conhecimento da Realidade /	27
4. Fase de Preparação /	29
5. Fase de Desenvolvimento /	49
6. Fase de Aperfeiçoamento /	50

II PARTE

ESTUDO SOBRE OS COMPONENTES BÁSICOS DE UM PLANO

CAPÍTULO III

OBJETIVOS EDUCACIONAIS /	55
1. Fins e Objetivos da Educação /	57
2. O Professor e a Formulação dos Objetivos /	63
3. Funções dos Objetivos /	65
4. Fatores que Influem na Determinação dos Objetivos /	68
5. Definição de Objetivos em Termos Operacionais /	69
6. Sistemas de Classificação de Objetivos /	75
7. Objetivos da Área Cognitiva /	79
8. Objetivos da Área Afetiva /	86
9. Objetivos da Área Psicomotora /	92
10. Outras Classificações: Hilda Taba e Robert Gagné /	93
11. Conclusões /	98

CAPÍTULO IV

CONTEÚDOS / 101

1. Considerações Básicas / 103
2. Seleção de Conteúdos / 107
3. Organização Seqüencial de Conteúdos / 113
4. Integração / 116
5. Considerações Complementares / 118

CAPÍTULO V

PROCEDIMENTOS DE ENSINO / 123

1. Conceito / 125
2. Classificação / 127
3. Atividades / 130
4. Técnicas de Ensino / 134

CAPÍTULO VI

RECURSOS DE ENSINO / 157

1. Conceitos Básicos / 160
2. Classificação / 163
3. Aspectos Básicos do Emprego de Recursos na Situação de Ensino / 167
4. O Professor e o Emprego de Multimeios / 172

CAPÍTULO VII

A AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM / 175

1. Conceitos Básicos / 177
2. Funções da Avaliação / 178
3. Modalidades de Avaliação / 182
4. Relação Avaliação/Medida / 187
5. Princípios Básicos da Avaliação e da Medida / 188
6. Etapas da Avaliação / 190
7. Técnicas e Instrumentos / 194
8. Destaques / 224

III PARTE

ORGANIZAÇÃO DE PLANOS DE ENSINO

CAPÍTULO VIII

- TIPOS DE PLANOS DE ENSINO / 233
1. Plano de Curso / 235
 2. Plano de Unidades ou Unidade de Ensino / 245
 3. Plano de Aula / 259

IV PARTE

UM NOVO ENFOQUE PARA O PLANEJAMENTO

CAPÍTULO IX

- ANÁLISE DE SISTEMAS E PLANEJAMENTO / 271
1. Idéias e Conceitos Básicos / 275
 2. Processo e Etapas da Análise de Sistemas / 279
 3. Projeto: Sua Elaboração e Ferramentas / 293

Sergiovanni - Starratt

NOVOS PADRÕES DE SUPERVISÃO ESCOLAR

É.P.U.
EDUSP