

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

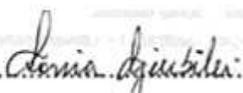
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

SUPERVISÃO DE ENSINO:

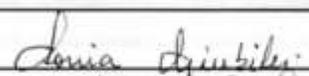
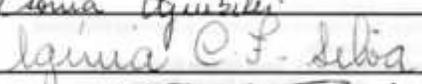
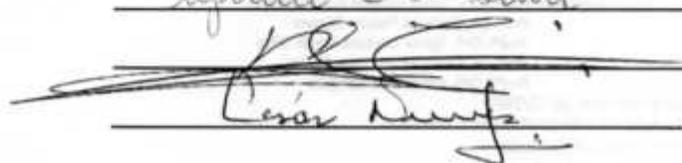
Características Institucionais, Mitos Tipológicos e Perspectivas Emancipatórias

Autor: Rosângela Aparecida Ferini
Orientadora: Prof. Dra. Sonia Giubilei

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Rosângela Aparecida Ferini e aprovada pela Comissão Julgadora.
Data: 20/12/2007

Assinatura:.....
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

© by Rosângela Aparecida Ferini, 2007.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Ferini, Rosângela Aparecida.
F321c Supervisão de ensino : características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias / Rosângela Aparecida Ferini. -- Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador : Sonia Giubilei.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Supervisão do ensino. 2. Políticas públicas. 3. Políticas educacionais. 4. Administração educacional. 5. Gestão educacional. 6. Mito. 7. Emancipação. I. Giubilei, Sonia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

07-561/BFE

Título em inglês: Educational supervision : institutional characteristics, behavioral myths and perspectives for emancipation

Keywords: Educational supervision ; Public policy ; Educational policies ; Educational administration ; Educational management ; Myth ; Emancipation

Área de concentração: Políticas de Educação e Sistemas Educativos

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof^a. Dr^a. Sonia Giubilei (Orientadora)

Prof. Dr. Zacarias Pereira Borges

Prof^a. Dr^a. Iginia Caetana Finelli Silva

Prof. Dr. Cesar Aparecido Nunes

Prof^a. Dr^a. Silmara de campos

Data da defesa: 20/12/2007

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : roferini@iq.com.br

Dedico este trabalho a todos os profissionais da educação que, apesar das contradições de seu tempo, continuam a indignar-se e, resistem, frente as precariedades do sistema educacional e desigualdades sociais impostas pelas políticas neoliberais. E, aos meus sobrinhos Fellipe e Victória, alegria, luz e esperança de participarem, como sujeitos históricos, de uma educação emancipadora e de uma nova sociedade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus, pela força e sabedoria, no caminhar, que só têm sentido se compartilhado com a Humanidade.

Agradeço imensamente aos meus pais Nelson e Odete, que mesmo diante das dificuldades, mostraram o valor da educação como possibilidade de transformação social. A eles e a meus tios, a Jeane e Marcos, o meu carinho.

Agradeço a minha orientadora, Prof. Dra. Sonia Giubilei, por ter confiado no meu trabalho; pelas exigências e incentivos; pelas mediações no processo de construção da pesquisa, ampliando as possibilidades concretas.

Agradeço de forma muito especial ao Prof. Dr. César Nunes, colaborador e amigo sempre presente, que despertou em mim o gosto pela filosofia e me fez superar limites na compreensão do real.

Agradeço também de forma especial ao amigo Dujardis pela paciência nos momentos difíceis, intervenções e sugestões que só enriqueceram o trabalho.

Agradeço ao Sindicato APASE pelo apoio a pesquisa e às amigas, Domingas e Lula, pela leitura, correções e sugestões, sempre pertinentes.

Enfim, agradeço, com muito carinho, ao Kalil, companheiro de sonhos de vida, pelo seu amor e compreensão nas ausências.

*O trabalho produz não apenas objetos e relações sociais,
Com um caráter alienante em ambos os casos,
Como produz igualmente o próprio homem.
Portanto, o trabalho que, por um lado,
Nega o homem, por outro o afirma,
na medida em que o produz como tal.*

(VÁZQUEZ, 1968, p. 137).

RESUMO

O trabalho defende a hipótese de que a atual supervisão de ensino do sistema público estadual paulista apresenta, contraditoriamente, uma cultura de administração centrada em práticas autoritárias, fiscalizadoras e reprodutoras de políticas públicas emanadas dos órgãos centrais hegemônicos e ao mesmo tempo, implementa no seu nível de atuação, ações diferenciadas e críticas, comprometidas com a emancipação social dos agentes envolvidos. Essa contradição tornaria sua função essencial – a política – um mito. As matrizes culturais e suas relações político-sociais, nos modelos de administração educacional no Brasil, foram determinantes na construção das características institucionais históricas e dos mitos tipológicos vigentes dos supervisores de ensino.

Nesse contexto, considerando os dados gerados pelo instrumento metodológico chamado grupo focal, a pesquisa aponta uma crise de identidade da supervisão de ensino. Como forma de ruptura e superação do atual paradigma de administração educacional e, em consequência de ação supervisora, apresenta novas diretrizes éticas para o sistema de ensino.

ABSTRACT

This work supports the hypothesis that, the actual educational supervision of the public educational policies in the State of São Paulo shows the contradiction of the administration culture based on authoritarian, examined and reproductive practices of the public policy derived from central bodies, and, at the same time, improves, in its acting level, special and critical actions, committed to the social emancipation of the involved agents. This contradiction would turn its essential policy function into myth. The dialectic investigation dealt with the educational administration types influenced by different cultural matrices and corresponding social policies in Brazil, which were determined in the building of the institutional and historical characteristics and the present behavioral myths in tension process in the acting of the educational supervision. Then, considering the data generated by the instrument "focal group", the research found out an identity crisis of the educational supervision. As a way of rupture and overcoming of the present paradigmatic of the educational administration and management, and as a result of the educational supervision, one suggests requirements to build new ethical rules to the educational supervision. In short, this work shows the educational supervision of the historical myths and their contraction with the possible identity for emancipation.

LISTA DE QUADROS

1 -	<i>Atribuições da Supervisão</i>	73
2 -	<i>Competências da Supervisão</i>	79
3 -	<i>Supervisão de Ensino na Rede Estadual Paulista/2007</i>	88
4 -	<i>Trajatória Básica Histórico-Legal da Supervisão de Ensino</i>	149
5 -	<i>Principais Atribuições e Competências da Supervisão de Ensino do Sistema Público Paulista</i>	159

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

APASE	Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo
ATP	Assistente Técnico-Pedagógico
BM	Banco Mundial
CBE	Conferência Brasileira de Educação
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
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COGSP	Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CRE	Centro de Referência em Educação
CRPE	Centro Regional de Pesquisa Educacional
DAE	Departamento de Assistência ao Escolar
DE	Diretoria de Ensino
Del.	Deliberação
DOE	Diário Oficial do Estado
DRE	Divisão Regional de Ensino
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
FAE	Faculdade de Educação
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FUNDAP	Fundação de Desenvolvimento Administrativo
g.a.	Grifos do Autor
g.n.	Grifos Nossos
GDAE	Gestão Dinâmica da Administração Escolar
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
LAGE	Laboratório de Gestão Educacional
LC	Lei Complementar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OEA	Organização dos Estados Americanos
PABAEE	Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar
PEB I	Professor de Educação Básica I
PIB	Produto Interno Bruto
Progestão	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PSDB	Partido da Social Democracia Brasileira
Res.	Resolução
SE	Secretaria da Educação
SEE	Secretaria de Estado da Educação
SP	São Paulo
SQC	Subquadro de Cargos
SQF	Subquadro de Funções
UE	Unidade Escolar
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USAID	Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I – MATRIZES CULTURAIS E DETERMINANTES POLÍTICO-SOCIAIS NOS MODELOS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL	31
1.1 - As matrizes políticas e culturais.....	32
1.2 - Os dispositivos institucionais da educação no Brasil	39
CAPÍTULO II – SUPERVISÃO DE ENSINO: CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS HISTÓRICAS E MITOS TIPOLÓGICOS VIGENTES EM PROCESSO DE TENSÃO	55
2.1 - As heranças legais e políticas	56
2.2 - Os mitos tipológicos dominantes	62
CAPÍTULO III – SUPERVISÃO DE ENSINO: DOS MITOS HISTÓRICOS CONTRADITÓRIOS À IDENTIDADE EMANCIPATÓRIA POSSÍVEL	87
3.1 – Grupo Focal: um recurso metodológico na geração de dados	88
3.2 – Análise dos Depoimentos Gerados	91
3.2.1 – Fatores Externos: as políticas públicas e a desintegração do processo de formação da identidade da supervisão	96
3.2.2 – Fatores Internos: relações interpessoais e a fogueira de vaidades na busca de identidade	100
3.2.3 – O Paraíso Perdido: a busca de identidade	104
3.3 – O Mundo das Possibilidades: práticas participativas e emancipatórias	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PRELIMINARES	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	123
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR	137

ANEXOS	139
A – Roteiro de Mediação do Grupo Focal	141
B – Pólos de Diretorias de Ensino da CEI	143
C – Pólos de Diretorias de Ensino da COGSP	145
D – Letra da Música “Metal Contra as Nuvens”	147
E – Quadro 4: Trajetória Básica Histórico-Legal da Supervisão de Ensino .	149
F – Quadro 5: Principais Atribuições e Competências da Supervisão de Ensino do Sistema Público Paulista	159

INTRODUÇÃO

É nos períodos críticos que a pesquisa teórica é estimulada, naqueles momentos em que a prática parece impotente, pois é necessário compreender as razões deste fracasso, por um lado, e porque, por outro, é preciso viver e ter razões para viver. A exigência de lucidez conjuga-se então com a consideração do que funda subjetivamente um engajamento político, ou qualquer engajamento, de maneira geral, e que, nos períodos “felizes”, pode ser mantido no desconhecimento.

(MICHELE BERTRAND)¹

A exposição de um trabalho nem sempre é tarefa fácil. A trajetória do nosso processo de investigação foi permeada por idas e vindas na construção do objeto de pesquisa, da delimitação do campo de estudo, da seleção dos referenciais teóricos, do estabelecimento de categorias básicas de análise, entre tantos outros dados necessários a investigação científica. Conforme as dificuldades e limites surgiam novas alternativas que eram consideradas a fim de se manter o rigor do trabalho em desenvolvimento. A riqueza dessas vivências, tão significativas para a análise, interpretação e compreensão da relação sujeito-objeto de pesquisa, por vezes se perdem, na sistematização e apresentação dos resultados.

Com essa preocupação buscamos organizar o conjunto de dados numa lógica que permitisse ao leitor estar o mais próximo possível do caminho que percorremos. Assim, para efeitos de apresentação, que julgamos a mais apropriada, informamos que, ao longo do texto

¹ BERTRAND, Michele. O Homem Clivado – A crença e o Imaginário. In: SILVEIRA, Paulo; DORAY, Bernard (Orgs.) **Elementos para uma teoria Marxista da Subjetividade**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1989. (Enciclopédia Aberta da Psique, n.4.) p. 15

desta introdução, abordaremos o contexto social e epistemológico da pesquisa, suas motivações, bem como o percurso metodológico e estrutura geral da dissertação.

Inicialmente gostaríamos de esclarecer que o nosso local de fala parte da atuação, nos últimos nove anos, na supervisão de ensino do sistema público estadual paulista. Neste período observamos a importância da percepção da realidade para uma tomada de consciência com vistas à implementação de ações transformadoras em nosso grupo de trabalho.

O ponto de partida e a matéria-prima do processo educativo estavam mais próximos do que a rotina cotidiana nos permitia apreender. O ritmo dos avanços tecnológicos da sociedade, as mudanças paradigmáticas na educação, assim como em outros setores da administração pública brasileira, começavam a afetar diretamente as nossas práticas e relações de trabalho.

A atuação e caracterização do supervisor de ensino como um Agente de Estado aparecia constantemente nos discursos dos próprios supervisores, no perfil oficial da SEE/SP, nos espaços de discussão no sindicato APASE, entre outros. Esta afirmação, praticamente consensual, articulada aos discursos e práticas emancipatórias, gerava em nós inquietações pois, como poderia um supervisor ou supervisores defenderem os interesses de uma classe historicamente explorada e dominada por uma ordem do capital sendo agentes de um Estado construído sob a égide do poder e dominação?

A partir desta contradição basilar é que o trabalho de investigação se iniciou. Algumas dificuldades surgiam: as possibilidades de exploração da temática mostravam-se demasiadamente amplas e, ao mesmo tempo, corria o risco de recortes fragmentados e simplistas, impregnados pelo senso comum derivado das práticas cotidianas.

Outro fator de relevância unia-se a estas primeiras dificuldades: uma formação inicial pautada no tecnicismo prescrito pela Lei Federal 5692/71, concomitante ao período da “ditadura militar”. O positivismo ressignificado, retratava o paradigma vigente, tornando novas as velhas idéias, numa espécie de neopositivismo.

Com a participação nos eventos do LAGE/UNICAMP e nas primeiras disciplinas do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação, a marca da fragmentação do conhecimento na nossa trajetória escolar e profissional evidenciou-se, bem como a necessidade de superar esta situação para o desenvolvimento de uma investigação relevante socialmente e comprometida com processos de formação de agentes educacionais conhecedores de seu tempo e espaço historicamente construídos.

Ciente das dificuldades, recorreremos à história, à sociologia e à filosofia na busca de elementos de análise que permitissem uma leitura da atual situação educacional (em especial da administração, relacionada às políticas públicas), sem, porém, tratá-la de forma fragmentada e isolada, ao contrário, procurando nas articulações conjunturais e estruturais, entre educação, Estado e políticas públicas, um referencial para compreensão do real.

Uma primeira etapa de pesquisa bibliográfica permitiu resgatar, historicamente, alguns elementos que retratam a função do Estado no contexto das atuais políticas públicas educacionais. Pudemos verificar que, a partir da década de 1990, ações voltadas para a Reforma do Estado na América Latina, e particularmente no Brasil, foram implementadas no campo educacional por meio de políticas públicas, destacando-se os princípios da descentralização e autonomia das escolas.

Herrera (2000), afirma que

Essas reformas são geradas no marco de eliminação da mobilidade social como objetivo educacional e com propostas para subordinar os processos educacionais às necessidades econômicas. Embora o desenvolvimento desses processos tenha nos professores e professoras seus atores principais, os sistemas educacionais tentaram responder a uma demanda clara: recursos humanos qualificados, para o desenvolvimento econômico e uma maior competitividade (HERRERA, 2000, p. 315).

A mudança de nomenclatura nos dispositivos legais atinge as práticas e teorias educacionais. No campo da administração pública educacional, em suas diferentes esferas federal, estadual e municipal, observamos a transformação das expressões: administração por gestão; diretor e supervisor por gestor, entre outros. Os novos termos passam a ser adjetivados por: democrática, participativa, compartilhada, dentre outros.

Para exemplificar esta situação citamos, a seguir, usos que podem ajudar na elucidação da preponderância da nova nomenclatura pelos órgãos educacionais.

A própria LDB 9394/96, nos princípios e fins da educação nacional, em seu Artigo 3º, Inciso VIII, apresenta a redação:

Artigo 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VIII – *gestão democrática* do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; (g. n.).

No Estado de São Paulo, o Parecer 67/98, do Conselho Estadual de Educação, que trata das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, esclarece no Relatório do Conselho Pleno, em seu item 4:

4 – O referido relatório ressalta que “a versão final das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais é o produto de um trabalho coletivo e participativo, envolvendo representantes dos órgãos centrais e regionais da SE. Representa o esforço de consubstanciar em texto normativo os princípios e diretrizes da política educacional da Secretaria da Educação, bem como dos novos mecanismos instituídos pela LDB, que confirmam a importância de uma *gestão escolar democrática*, fortalecida em sua autonomia e compromissada com a elevação do padrão de qualidade de ensino oferecido à população escolar” (g. n.).

Mais adiante, o mesmo Parecer, no item 12, destina um título inteiro da estrutura regimental à gestão democrática, conforme segue:

12 – O sumário do documento apresentado pela Secretária de Estado da Educação é o seguinte:

NORMAS REGIMENTAIS BÁSICAS PARA AS ESCOLAS ESTADUAIS

TÍTULO II	<i>Da Gestão Democrática (g.n.)</i>
Capítulo I	Dos princípios
Capítulo II	Das Instituições escolares
Capítulo III	Dos Colegiados
	Seção I – Do Conselho de Escola
	Seção II – Dos Conselhos de Classe e Série
Capítulo IV	Das Normas de Gestão e Convivência
Capítulo V	Do Plano de Gestão da Escola

Nos documentos orientadores, emanados da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, passamos a encontrar as expressões adjetivadas: gestão escolar, gestão de recursos financeiros, gestão pedagógica, gestão de recursos humanos, gestor escolar, entre outras.

Maia (2000) publicou artigo em revista da SEE (Secretaria de Estado da Educação) intitulado - Gestão Escolar: como transformar a rotina em desafio? – seguindo a lógica de incorporação de novos termos.

Também em 2000 foi lançado o Projeto de Formação Continuada Circuito Gestão, desenvolvido pela SEE/SP com apoio da FDE/FUNDAP/IDORT², destinado aos *gestores* educacionais (abrangendo dirigentes, supervisores, diretores, vice-diretores e professores-

² Siglas utilizadas: FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação); FUNDAP (Fundação de Desenvolvimento Administrativo); IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho).

coordenadores), com o objetivo de aprimorar o trabalho das lideranças responsáveis pela *Gestão da Rede Educacional da Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo*.³

Em 2004 tivemos outro programa destinado aos *gestores* escolares da rede pública estadual de São Paulo, o Progestão⁴, realizado em parceria com o CONSED⁵.

O Progestão apresentava como pressupostos básicos a reflexão a respeito do papel da escola no mundo contemporâneo, seu lugar na sociedade do conhecimento, seus nexos com a democracia, as diferentes dimensões da gestão, suas interfaces com a comunidade e suas conexões com a cultura.⁶

É necessário ressaltar que esta mudança de nomenclatura coincide com o momento de maior influência do neoliberalismo e do fenômeno da globalização em nosso país, com medidas de flexibilização da economia, maior racionalização dos sistemas produtivos e da máquina burocrática e defesa de um Estado Mínimo. Segundo Silva,

(...) defendido pelo neoliberalismo que busca reduzir ao *mínimo* o investimento do Estado nas políticas sociais (em educação, saúde, habitação e assistência) e ampliar ao *máximo* no que se refere ao capital – principalmente no caso dos países latino-americanos para o pagamento das dívidas (interna e externas) e juros (g.a.). (SILVA, 2003, p.137).

Na década de 1990, principalmente após a Conferência de Jomtien na Tailândia, o BM (Banco Mundial) aborda matéria referente à educação, no documento: “*O pacote de reforma educativa proposto pelo Banco Mundial*”, onde resume visão relativa aos problemas que afetam os países em desenvolvimento.

“*Na ótica do BM, a reforma educativa – entendida como reforma do sistema escolar – é não só inevitável como também urgente. Postergá-la trará sérios custos econômicos, sociais e políticos para os países*” (TORRES, 2000, p. 131).

Como podemos perceber, a relação entre a Reforma do Estado e as promovidas no campo educacional seguem uma mesma lógica de mercado e influências de organismos multilaterais externos ao Brasil.

A administração educacional, como campo de pesquisa e produção de conhecimento, desde sua origem influenciada por modelos advindos do mercado econômico, em específico a

³ Para mais informação consultar documentos do Circuito Gestão – Formação Continuada Gestores de Educação da SEE/SP.

⁴ Progestão – Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares.

⁵ CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação.

⁶ Maiores informações vide material, Módulos I a IX do Progestão. MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. Reimpressão: São Paulo, 2004.

Teoria de Administração de Empresas de Fayol, e outros, continua a integrar-se à lógica do mercado e do capital, pela ação de ideólogos de governos, influenciando nossos espaços educacionais institucionalmente públicos.

Basicamente, os elementos da administração escolar são os mesmos estabelecidos por Fayol para administração geral, apenas substituindo a previsão por planejamento. Mas não se trata somente de substituir palavras, pois há uma diferença significativa, na prática (MARTINS, 1999, p. 34).

As mudanças que aos poucos foram dominando nossos discursos na transposição dos termos: *gestão, gestor e suas derivações* em substituição à “antiga denominação” de administração, administrador, diretor, supervisor, entre outros, não foram meramente de linguagem, elas também causaram efeito e dominaram nossas ações cotidianas.

Isto conduziu a um processo de revisão e de novas normatizações da SEE/SP, por meio de comunicados integrantes de editais de concursos públicos para diretores de escola e supervisores de ensino, de um novo perfil profissional para estes cargos públicos⁷.

Este fato pode parecer simples e de cunho atualizador numa análise fragmentada, entretanto, trazem em seu bojo questões estruturais e conjunturais históricas muito mais amplas, cujo processo afeta a prática dos diferentes profissionais da educação e mais, merecem reflexões a fim de se desvelar intenções implícitas para o fenômeno educacional em sua totalidade.

Diante deste contexto inicial, para efeitos de delimitação do objeto de estudo, entendemos que a supervisão de ensino, atualmente locada nas Diretorias de Ensino da SEE/SP, constitui-se em locus privilegiado de interlocução entre os órgãos centrais e as escolas. As mudanças nos modelos de administração e gestão educacional, implementados pelas políticas públicas foram sentidas por estes profissionais nas DE, esfera descentralizada do sistema público estadual paulista.

Estas mudanças geraram inquietações e pesquisas por parte destes profissionais, pois, também, essas mudanças, segundo Tachinardi (2004), na última década, indevidamente, foram acompanhadas por um intenso processo de desqualificação profissional da supervisão de ensino.

Integrante de um quadro de especialistas da educação, apesar da contradição em sua trajetória histórica marcada de características institucionais e mitos de fiscalização *versus* características de vanguarda e de reivindicações de garantia aos direitos educacionais sociais a

⁷ Para mais detalhes sobre cargos públicos do magistério paulista verificar a Lei Complementar nº 836/97, que trata do Plano de Carreira do Magistério Público Paulista.

todos os cidadãos, o supervisor de ensino tem se constituído em agente altamente questionável no âmbito das políticas públicas dos órgãos centrais da SEE.

Arroyo (1985), deixa claro

que um supervisor interessado em realizar um processo educativo de supervisão, só o conseguirá na medida em que se abra para a realidade onde está e consiga na leitura crítica dessa realidade, encontrar os pontos de referência, em nível dos conteúdos e métodos, que deverão direcionar sua ação (ARROYO, 1985, p. 128).

Quaglio destaca que “*autoritarismo, burocratização e centralismo constituem obstáculos para existência de uma organização, funcionamento e, por conseguinte uma administração e supervisão voltadas a melhoria dos sistemas educacionais*” (QUAGLIO, 2003, p. 50).

Apesar de vários autores se dedicarem a pesquisas na área de administração educacional, nota-se que estas são mais afetas às escolas e seus diretores propriamente, ou em outros casos, a instâncias macro de poder, ou ainda, aos órgãos colegiados como espaço de participação.

As Diretorias de Ensino Paulistas, possuidoras de uma organização de um quadro de funcionários próprio, muito pouco têm sido observadas e, menos ainda, objeto sistemático de análises. Há que se ressaltar que, tanto a DE quanto a supervisão de ensino, ocupa um espaço privilegiado de observação, por constituírem-se em esferas intermediárias de comunicação na implantação e acompanhamento das políticas públicas, entre a SEE e as Escolas.

Atualmente, alguns poucos trabalhos começam a surgir, fruto de dissertações e teses de profissionais que atuam neste *locus* de interlocução entre o poder central e as escolas, abrindo novos caminhos e olhares para uma reflexão a respeito da supervisão e compreensão do fenômeno da administração educacional em sua totalidade histórica e dialética, com vistas à emancipação de seus agentes e que são responsáveis pela formação em serviço de outros agentes escolares. Podemos destacar: SILVA (2003), SILVA JÚNIOR (1984, 2002), TACHINARDI (2004), SAVIANI (2002), FERREIRA (2002), MACHADO; MAIA (orgs.) (2002, 2003), QUAGLIO (2003), RAPHAEL, (2003), BUENO, (2003), GODOY (2005).

Considerando as transformações do Estado Brasileiro, ao longo de sua história, e de seu posicionamento em defesa dos interesses da classe dominante e do capital; que os governos por meio de políticas públicas determinam características e valores à administração pública que afetam as práticas dos servidores públicos; que os ambientes institucionais afetos a estas práticas, ao mesmo tempo se submetem e criam uma cultura própria de trabalho e, por fim, considerando que esta cultura específica (re) produz e (re) significa mitos, inquietou-nos as mudanças aparentes

na forma de administrar as instituições educacionais e, em especial, as das Diretorias de Ensino, praticada nos últimos anos.

Apesar dos discursos democráticos, norteados pelos princípios de autonomia e descentralização datadas da Constituição Federal de 1988 e fortalecidos com a LDB 9394/96, a observação do cotidiano indicava práticas mais autoritárias e centralizadoras, dissimuladas em falas progressistas.

Nas Diretorias de Ensino e escolas, os discursos oficiais de Governo, bem como os projetos emanados destes, privilegiavam o princípio da “gestão democrática”, da autonomia, transparência de procedimentos administrativos e burocráticos e medidas descentralizadoras, todos como elementos que garantiriam a maior participação da comunidade.

Entretanto, projetos de gabinete da secretaria do governo chegavam com frequência e aos pacotes, para simples execução, simplesmente facilitando o repasse. Os prazos acelerados para a execução impediam os momentos de reflexões, favorecendo a reprodução.

Cada vez mais, a observação crítica da prática, indicava elementos, não explícitos, que influenciavam os diferentes agentes educacionais em seus discursos, ações e formas de administração, geralmente individualista, competitiva, tecnocrata, reprodutora, autoritária, submissa aos chefes.

Profissionais que não entravam em rotinas diárias alienantes e tentavam dialogar a respeito do cotidiano que se impingia, chegando a criar projetos de formação profissional alternativos, rapidamente eram excluídos/discriminados pelo grupo, além de serem designados para intensas tarefas burocráticas (apurações preliminares, abertura e encerramento de escolas, pareceres em processos funcionais, entre tantas outras atividades massacrantes e emburrecedoras – os chamados castigos), isto quando não eram cooptados por meio de concessão de vantagens no trabalho.

Após breve exploração inicial, pautados preliminarmente nas diretrizes do senso comum, em observações e vivências dos supervisores, sem a pretensão de uma coleta científica sistemática e, com as constantes inquietações a nos provocarem, começamos a buscar em literatura especializada, elementos que subsidiassem a compreensão do real e concreto com que se deparava o grupo de supervisão da DE.

Martins relata que, a

administração escolar pressupõe uma filosofia e uma política que a norteia; logo segue prioridades estabelecidas para a educação, resultantes de uma reflexão profunda, sistemática e contextual dos problemas educacionais da realidade.(...) é um conjunto complexo que criam condições para integração e bom funcionamento de grupos que operam em divisão de trabalho (MARTINS, 1999, p. 33).

Gandini e Riscal, nos apontam que

uma das características da ‘gestão’ seria ultrapassar a dicotomia entre planejamento e execução, agora concebidos como flexíveis e partes de um mesmo processo. Tal seria o sentido da ‘administração por resultados’, que integraria avaliação e resultados ao próprio processo de decisão e execução (GANDINI; RISCAL, 2002, p.53).

Esta situação, porém, não passa despercebida por especialistas (pesquisadores, supervisores, diretores, orientadores, coordenadores, entre outros) e teóricos de diferentes correntes epistemológicas, que começam a realizar estudos históricos, políticos, antropológicos, psicológicos, econômicos e sociais, cujo objeto de estudo volta-se à problematização da administração educacional como meio de reflexão e exercício de novas práticas emancipatórias.

Werle (2001), ao abordar novos tempos e novas designações e demandas para o Diretor, Administrador ou Gestor Escolar, faz um balanço do emprego dos termos citados e conclui que gestor escolar passa a ser mais utilizado contemporaneamente talvez pela relação estabelecida com a idéia de competências, indicando *“um comportamento dialético, inteligente, de atuação e compreensão da situação, envolvendo o manejo de todos os recursos, especialmente os cognitivos, que os indivíduos dispõem bem como suas capacidades de relação interpessoal”* (WERLE, 2001, p. 159).

No entanto, pensamos ser um equívoco acreditar nessa idéia, pois ela insere-se no contexto pós-fordista de organização do trabalho, que amplia sutilmente suas formas de controle sobre o trabalhador, dissimulado em discursos participacionistas, que não chegam a romper com a lógica do taylorismo e da relação escola-empresa.

Nogueira (2002), em *Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania*, apresenta a figura do *dirigente* (especialista mais político) como intelectual necessário à escola, considerando as questões de “mercadorização” da educação e pautado em reflexões de Gramsci.

Ressalta em seu trabalho que:

Quando nos pomos como agentes da gestão escolar e educacional, tendemos a atuar muito mais como “administradores” do que como “dirigentes”: temos dificuldade de nos qualificar como líderes que mobilizam recursos humanos, políticos e ideológicos para uma

transformação substantiva; tudo nos convida e nos incentiva a trabalhar como técnicos que manuseiam cifras e tecnologias destinadas a baratear ou a “otimizar” o ensino, a rotina administrativa, as funções docentes, os currículos, as grades e as seriações. Além do mais, como somos filhos do tempo, tendemos a admitir que talvez o “mercado” possua mesmo o que a ideologia da época apregoa: racionalidade, eficiência, agilidade, até mesmo “justiça distributiva” (NOGUEIRA, 2002, p. 19).

Silva Júnior (2002), problematizando o predomínio da noção de gestão sobre administração e admitindo o caráter inócuo ou mesmo impossível de diferenciação dos termos no campo teórico, ressalta, entretanto, as conseqüências cotidianas, e faz um alerta:

Evidentemente, práticas correspondem a valores de suporte. A importação para ambientes de administração pública de práticas da administração privada viabiliza a circulação no espaço público dos critérios, valores e interesses a que essas práticas se reportam. Com isso diluem-se as fronteiras entre o sentido do público e o sentido do privado, em favor deste e em detrimento daquele. A hegemonia semântica e discursiva do conceito de gestão no debate educacional brasileiro favorece essa intensificação “por dentro” da privatização de nossos sistemas e de nossas unidades escolares (SILVA JÚNIOR, 2002, p.202-203).

Silva (2006), debatendo discursos e práticas a respeito da temática, no XX Encontro Estadual de Supervisores do Magistério, no Estado de São Paulo, “Democracia, Política e Educação: suas relações”, considerando pressupostos das representações sociais⁸, enfatiza que:

É necessário que o gestor considere que o resgate das atividades teórico-técnicas torna-se praticamente necessário e politicamente importante e que gestão e administração, por serem conceitos imbricados, mutuamente articulados e complementares, não podem e nem devem ser dissociados. [...] torna-se imprescindível a existência de uma certa identidade conceitual ou convergência de entendimento, entre o gestor e o seu coletivo de atuação, quanto ao significado das expressões gestão, participação e democracia. Sem isso, torna-se inviável que as discussões, as proposições e as deliberações ocorram num clima de liberdade, respeito e entendimento (SILVA, 2006, p. 27).

Diante das considerações acima descritas, apesar de nomenclaturas ou termos diferenciados: diretor, gestor, dirigente; administração ou gestão; afirmamos que, são os valores que determinam as ações dos sujeitos em seus espaços sociais de atuação, são estes os verdadeiros significantes de práticas emancipatórias.

As expressões utilizadas por esta ou aquela pessoa, se não forem contextualizadas (Quem fala? Para quem fala? De onde fala?) e desveladas em seu universo implícito, processual e histórico, podem conduzir-nos a julgamentos prévios e, por vezes, ilegítimos.

⁸ As considerações da Prof. Dra. Igínia Silva a respeito de representações sociais são encontradas em sua tese de Doutorado, intitulada *A (Re)invenção da municipalização do ensino: o avesso e o direito na representação social dos responsáveis pela gestão do ensino fundamental público no município, UNICAMP/2003*, e, pautaram-se na obra de: MOSCOVICI, Serge. **A representação social da Psicanálise**. Traduzido da segunda edição francesa, publicada em 1976, pela PRESSES UNIVERSITAIRES DE FRANCE. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

Cabe ressaltar que ambos os termos, administração e gestão, nascem da mesma fonte, ou seja, um do “processo de *taylorização da organização e administração das escolas*”, e outro do “processo de *tecnização da mudança organizacional*”. E à guisa de conclusão preliminar, recorremos a Barroso:

Contudo, nos tempos actuais, o que é mais significativo nesta preocupação gestonária não é a importância que é dada à gestão, mas sim o facto de se pretender reduzir os problemas das escolas a problemas de gestão, como forma de escamotear a complexidade da escola enquanto organização e a conflitualidade ideológica, política e social a ela inerentes (BARROSO, 1996, p.184).

Atentos a esta questão, para efeitos de sistematização da apresentação da pesquisa, utilizaremos os termos *administração* e *agente político*, mediados por um referencial crítico e emancipador.

Por emancipação entendemos o processo de humanização, de formação de sujeitos históricos e políticos, que compreendam objetiva e subjetivamente o mundo em que vivem e, a partir de valores éticos, estéticos e políticos, promovam práticas voltadas à conquista da justiça social e da solidariedade de forma consciente, crítica e coletiva. Esse referencial encontra suporte em Nunes (2005a, 2005b, 2006), Habermas (1987a, 1987b), Santos (2001). Essas categorias são essenciais ao presente estudo, pois sinalizam nossa visão de mundo, nossa ontologia.

Já as expressões inspeção e supervisão, aparecerão ao longo do texto como sinônimos, independentemente de sua adjetivação, haja vista percorrermos a trajetória histórica de construção da supervisão, na qual a inspeção aparece como nascedouro daquela.

As opções de nomenclatura, utilizadas ao longo do texto, pautam-se numa opção política de nossa parte, comprometida com a emancipação dos diferentes agentes envolvidos no processo educacional. Assim sendo, entendemos que as denominações definidas em cada sistema de ensino ou por diferentes autores que abordam a questão temática tornam-se significativas a partir do potencial crítico que representam para caracterizar e problematizar as ações desenvolvidas pelos profissionais da educação.

No caminhar da investigação, para *definições das hipóteses*, percebemos que as nossas formações teóricas impregnadas do paradigma positivista, a visão fragmentada do todo em que as questões se colocavam, as dificuldades de discussão no ambiente de trabalho entre os pares (tempo, espaço, suportes teóricos), além de outras dificuldades ocasionadas por formações gnoseológicas e ontológicas, geraram muito mais situações de conflitos negativos do que

momentos crítico-reflexivos, para aprofundamento dos problemas detectados no grupo de supervisão das Diretorias de Ensino.

A função essencialmente política dos educadores, como uma filosofia da práxis⁹, se esvaziava. Momentos que poderiam ser aproveitados para discussões ricas tornavam-se encontros de comunicações simplistas, superficiais, de senso comum, de caráter exclusivamente técnico-legal-burocrático, sem contextualização e visão de conjunto, desconsiderando as intencionalidades e possíveis conseqüências educacionais e sociais das ações pretendidas.

Esta situação pode encontrar resposta na “operação ideológica”, que oculta a divisão social e exercício do poder, que neutraliza a contradição. Conforme explicita Chauí, apoiada em pressupostos de Claude Lefort (1971)¹⁰, entre outros autores, o fenômeno da burocratização apresenta indícios desta operação.

A burocratização é um “processo que se impõe ao trabalho em qualquer nível em que se considere, seja o trabalho de direção, seja o dos executantes e que, ao se impor, impõe um quadro social homogêneo tal que a estabilidade geral do emprego, a hierarquia dos ordenados e das funções, as regras de promoção, a divisão das responsabilidades, a estrutura da autoridade, tenham como efeito criar uma única escala de status sócio-econômico, tão diversificada quanto possível”.¹¹ O fenômeno da burocratização, que Hegel e Marx haviam circunscrito à esfera do Estado, devora toda a sociedade civil, distribuída em burocracias empresariais (na indústria, finança e comércio), escolares, hospitalares, de saúde pública, sindicais, culturais (da hierarquia da universidade à hierarquia das igrejas, “populares” ou não) realiza-se sob a égide de uma idéia mestra: a idéia de Organização, entendida como existência em si para si de uma racionalidade imanente ao social e que se manifesta sempre da mesma maneira, sob formas variadas, desde a esfera da produção material até à esfera da produção cultural (CHAUÍ, 2006a, p. 20).

Apesar das barreiras e de uma constatação nítida, com o passar do tempo, de divisão do trabalho, segundo a ordem do capital - a prevalência de trabalhos burocráticos em detrimento de orientações pedagógicas às escolas, ou, o estigma de supervisores “x” são burocráticos e “y” pedagógicos – e detectando que as mesmas preocupações e inquietações eram compartilhadas por supervisores de diferentes regiões do Estado nas Sessões de Estudo da APASE (Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo), em reuniões da SEE e nos eventos

⁹ Vázquez (1968) define práxis como a atividade prática de nossa espécie que, para constituir os agentes sociais, transforma o mundo natural-social, humanizando-o. Sendo a práxis uma atividade teórico-prática (ideal/material), apresenta-se como atividade subjetiva e como atividade objetiva (exercida sobre uma realidade, independente da consciência acerca desta). Portanto, a práxis caracteriza-se pela ação de um ser humano sobre a matéria, objetivando a transformação do "mundo exterior" e, nesse movimento, a transformação do "mundo interior".

¹⁰ LEFORT, Claude. **Elements pour une critique de la bureaucratie**. Genebra: Ed. Droz, 1971.

¹¹ Idem nota anterior, p. 289.

específicos da área de gestão e políticas públicas educacionais, é que surgiram as primeiras perguntas temáticas:

- a) Qual seria a atual característica do supervisor de ensino, integrante do quadro de suporte pedagógico, do magistério da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, considerando as prescrições legais para investidura no cargo, os marcos ideológicos que impregnaram os modelos de administração e os mitos criados ao longo da profissionalidade?
- b) Como o supervisor caracteriza os termos gestão e administração?
- c) Qual a visão de mundo que predomina entre os supervisores?
- d) Quem é o supervisor para o próprio supervisor de ensino?
- e) Quais são as alternativas que podem ser apontadas para superação de possíveis práticas fragmentadas, excludentes e acríticas?

O nosso ingresso no curso de mestrado foi consequência de um processo de auto-avaliação, apontando para a necessidade de outros referenciais teóricos para análise, interpretação, compreensão e superação das contradições enfrentadas na realidade profissional e no compromisso histórico-crítico com o processo de formação de novos educadores.

Ao compartilhar com outros profissionais da educação, para encontrar possíveis respostas às indagações surgiu a contradição básica: como exercer uma prática social emancipadora, sendo o supervisor de ensino um agente de Estado?

Esta contradição central perpassa visões de mundo antagônicas entre o Agente de Estado (Supervisor de Ensino, legalmente constituído com determinadas características institucionais) e o profissional comprometido com a emancipação dos sujeitos numa sociedade capitalista. Perpassa também valores explícitos nos textos legais ou de ideólogos do governo e os valores implícitos que acabam por nortear as práticas e as rotinas de trabalho.

As escolas utilizaram-se (e se utilizam ainda!) de referenciais das Teorias de Administração propostas para as empresas em suas análises e práticas, criando uma relação mercadológica na maneira de ver a educação, ora modernizada sob a rubrica da qualidade total e da gestão de resultados.

Este fato, segundo Silva Júnior, gerou uma grave situação, pois, “*prevalecendo a lógica do mercado educacional, o que se constata é a estagnação teórica da administração educacional como campo de conhecimento e de investigação*” (SILVA JUNIOR, 2002. p. 199).

Benno Sander (2002), também enfatiza que:

Há inúmeros estudos empíricos e informações dispersas sobre o estudo e a prática da administração da educação, mas existe pouco conhecimento novo e pouca construção de novos caminhos no campo da administração da educação para enfrentar os desafios das transformações econômicas e sociais da atualidade (SANDER, 2002, p.55-56).

Por esta razão, cabe-nos hoje encetar esforços para uma possível revitalização de pesquisas na área a fim de se criar um novo corpo de conhecimentos condizentes com as peculiaridades educacionais, bem como a sua inserção num contexto maior: sociohistórico-político.

Diante destas reflexões, geradas no exercício cotidiano da supervisão, articuladas com as pesquisas de diferentes autores, é que elaboramos a hipótese de que *a atual supervisão de ensino do sistema público estadual paulista apresenta, contraditoriamente, uma cultura de administração centrada em práticas autoritárias, fiscalizadoras e reprodutoras de políticas públicas emanadas dos órgãos centrais e, ao mesmo tempo, implementa no seu nível de atuação, ações diferenciadas e críticas, comprometidas com a emancipação social dos agentes envolvidos. Essa contradição tornaria sua função essencial – a política – um mito.*

A compreensão da ação supervisora que hoje ocorre nas Diretorias de Ensino paulistas, de forma crítica e contextualizada, e das possibilidades de uma ação supervisora emancipatória inserida no complexo Estado brasileiro, comprometida ética e politicamente com uma nova sociedade, em que situações de estranhamento no trabalho sejam superadas e os direitos sociais garantidos, configura-se em desafio ao setor educacional para a construção de um novo paradigma de administração educacional que rompa com as influências da lógica de mercado capitalista e com a perpetuação de modelos organizacionais reproduzidos acriticamente nas escolas.

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).

Por estas exposições preliminares é que consideramos como problema a ser investigado, a questão:

- Há possibilidades de superação da cultura de administração burocrática e autoritária, explícita e implicitamente praticada nas Diretorias de Ensino Paulistas, pelos supervisores de ensino, considerando suas características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias?

A escolha, do local institucional DE e do sujeito Supervisor de Ensino para a realização da pesquisa, justificam-se pela posição intermediária privilegiada para a interlocução de poderes, além do aspecto estratégico definido às Diretorias de Ensino após as reformas educacionais de São Paulo, implantadas a partir de 1995, com vistas a racionalizar e tornar mais eficiente a gestão pública.

Um dos determinantes da atual prática do supervisor de ensino como sujeito da pesquisa deve-se ao processo notório de desqualificação deste profissional no quadro do magistério, afastando-o de processos decisórios.

Exemplo desta situação pode ser encontrado na definição anual da demanda escolar. Nos anos de 1990, aconteciam nos municípios reuniões envolvendo diretores de escolas estaduais, supervisores de ensino da DE, representantes da rede municipal de educação, assistentes de planejamento da DE, dirigente regional, entre outros. Conjuntamente, o atendimento da demanda a ser atendida em cada escola, em cada setor do município, era analisado, discutido e por consensos definido. Havia espaços para manifestações de diferentes opiniões.

Mas, evidentemente, nesta última década, os supervisores deixaram de ser convidados para estas reuniões, ou pior, quando participavam percebiam que a reunião havia se restringido a uma ratificação de propostas já prontas trazidas pelo setor de planejamento da DE e pelo dirigente.

Nas ações de formação continuada, implementadas pela SEE, encontramos outro exemplo. No Projeto Ensino Médio em Rede, iniciado em 2004, um programa de formação

continuada para professores do ensino médio, desenvolvido no âmbito do PROMED¹², os responsáveis na DE pela formação dos Professores-Coordenadores das Escolas restringia-se a um grupo de Assistentes Técnico-Pedagógicos que seriam os mediadores. O material de apoio citava somente a formação do ATP¹³ no programa, não fazendo uma referência à supervisão. Na capacitação, realizada em São Paulo na sede da SEE, para os supervisores ingressantes na primeira turma do último concurso, o projeto foi apresentado e a exclusão da supervisão gerou revolta e manifestações. Somente após este episódio, um supervisor por diretoria foi incluído no projeto, na condição de mediador junto com os Assistentes Técnico-Pedagógicos.

No curso de especialização para gestores, desenvolvido pela FAE/UNICAMP em 2005, o público alvo centrava-se nos gestores escolares (diretores e vice-diretores), caso houvesse sobra de vagas seriam incluídos assistentes da DE, supervisores e dirigentes. Em nosso entender as atividades desenvolvidas ao longo do curso necessitaram de adaptações realizadas pelos formadores da UNICAMP, haja vista a não previsibilidade destes outros profissionais.

Esses indicadores podem ajudar a ampliar a nossa visão com relação ao processo de desqualificação profissional que sofremos na supervisão, em virtude da implementação de políticas públicas pelos órgãos centrais da SEE, que tentavam restringir a nossa participação em processos decisórios da DE e em capacitações, tornando-nos desinformados e desnecessários ao processo global de gestão escolar.

Tachinardi (2004) já alertava em sua dissertação, que a supervisão de ensino na última década sofreu um processo de desqualificação profissional. Esta se deve por ações e políticas públicas dos órgãos centrais da SEE.

E, neste ponto, perguntamos:

- Por quê?
- Qual a intencionalidade desse processo?
- O supervisor representa algum perigo às estruturas de poder da SEE?
- Os Dirigentes Regionais de Ensino prescindem da assessoria de seus supervisores?
- Em caso positivo quem realizaria suas atribuições?

¹² PROMED – Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio.

¹³ ATP – Assistente Técnico-Pedagógico. Função ocupada por professores designados pelo Dirigente Regional para atuação junto à Oficina Pedagógica na formação de professores da DE.

Talvez este fator fosse resultado de uma política intencional. Segundo Silva,

A compreensão e caracterização da função supervisora no contexto educacional brasileiro não ocorrem independentemente ou de forma neutra. Ao contrário, essa função decorre do sistema social, econômico e político e está intimamente relacionada a todos os determinantes que configuram a realidade brasileira ou por eles condicionada. A relação se estabelece como um processo dinâmico, com seus elementos interagindo, evidenciando contradições e comportando-se ao mesmo tempo como condicionante e condicionada do contexto em que está inserida. Tal relação se refere a dois aspectos inerentes àquela função: ao mesmo tempo em que decorre do sistema social, econômico e político, ela está em sua função. Em outras palavras: explícita ou implicitamente, ela é reflexo de uma política e está a serviço de uma política (SILVA, 2004, p.27).

Cabe ressaltar que em nenhum momento temos a pretensão de esgotar a temática proposta para estudo, tampouco criar novas teorias e/ou soluções prescritivas e unilaterais para modelos culturais de administração que não favoreçam as esperadas transformações sociais. A proposta de pesquisa visa à compreensão da situação concreta atual, dos supervisores de ensino nas Diretorias de Ensino e, desta forma, encaminhar preocupações e sugestões de soluções, a serem historicamente engendradas.

A pretensão como podemos ver é mais simples e humilde. Vincula-se ao exercício de compartilhar e dialogar com diferentes interlocutores e, se nesta trajetória, que se pretende científica e rigorosa, nos depararmos com os mitos que habitam as nossas ações supervisoras, o compromisso manifesto e inquietante desde o início, moverá novas lutas, novas formas de pensar a formação dos educadores, principalmente os envolvidos com a administração educacional, em espaços possíveis e também nos utópicos, com vistas à socialização de conhecimentos que provoquem o desejo de reflexão, de transformações e de busca de novos saberes, na dialética coletiva de construção de conhecimentos históricos.

A fim de responder as perguntas propostas para esta pesquisa, que toma por objeto de estudo as políticas públicas de administração educacional e, em especial, as relacionadas aos supervisores de ensino paulistas, apresentamos como possíveis elementos de um objetivo geral:

- Apontar quais as possibilidades de superação da cultura de administração burocrática e autoritária, explícita e implicitamente praticada nas Diretorias de Ensino Paulistas, considerando suas características institucionais, mitos tipológicos e marcos ideológicos, com vistas à formação de agentes políticos emancipados.

A partir deste, desmembram-se em derivados objetivos específicos:

a) Caracterizar, por meio dos dispositivos legais estaduais paulistas, o atual Supervisor de Ensino do Sistema Público Paulista.

b) Reconstituir os marcos ideológicos no processo histórico do Estado brasileiro que impregnaram a identidade do atual Supervisor de Ensino.

c) Identificar os mitos tipológicos que foram criados historicamente com relação ao supervisor de ensino.

d) Apontar possibilidades de exercício de práticas emancipatórias para o Supervisor de Ensino nas Diretorias de Ensino Paulistas.

Após a definição das hipóteses, problema e explicitação dos objetivos da investigação, apresentamos a seguir o *percurso metodológico: referenciais e processos* no desenvolvimento da pesquisa.

Quando optamos por uma metodologia para realização de uma pesquisa, estamos indicando mais do que um caminho científico para verificação de hipóteses e problemas prévios. Estamos indicando uma opção política.

Para explicitar o conceito de política, aqui empregado, recorreremos a Arendt (2003), em resposta à questão: *Tem a Política ainda algum sentido? “Para a pergunta sobre o sentido da política existe uma resposta tão simples e tão concludente em si que se poderia achar outras respostas dispensáveis por completo. Tal resposta seria: o sentido da política é a liberdade”* (ARENDR, 2003, p. 38).

Retornando ao objeto de estudo, a questão principal da pesquisa e aos seus objetivos, nos deparamos com o interesse de interpretação e compreensão de uma realidade que se impõe com suas condições históricas e materiais. O compromisso na educação com a formação de agentes críticos motiva as análises e sustenta uma visão ontológica e gnoseológica de emancipação de sujeitos concretos.

Diante das considerações preliminares, a epistemologia dialética, apresenta-se como Teoria do Conhecimento, que vem ao encontro dos interesses e motivações desta pesquisa. Segundo Sánchez Gamboa,

A epistemologia dialética como Teoria do Conhecimento se desenvolve na relação crítico-operativa entre Filosofia e Ciência, não se fecha no campo da Ciência tal como ocorre no positivismo. Torna-se Crítica do Conhecimento na medida em que utiliza as leis e categorias da dialética materialistas como instrumental crítico-reflexivo, para estudar os processos da produção científica, entendidos como processos de conhecimento humano.(...) Daí porque a reflexão sobre a ciência e a análise de seus aspectos internos (lógicos, gnoseológicos e metodológicos) e externos (histórico-sociais) são uma necessidade premente da época (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998a, 18).

Neste contexto o método dialético norteará o percurso da pesquisa educacional e, assim sendo, explicitaremos algumas categorias básicas do método, haja vista as divergências e diferenças conceituais que atualmente se estabelecem com base nas (re) leituras da obra de Karl Marx.

Utilizando-se de referências de Sanfelice (2005), esclarecemos que dialética, neste trabalho

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).

Assim sendo, as duas categorias básicas de análise são:

- *Contradição*: “o objeto é tomado como totalidade e como unidade de contrários. Torna-se um desafio captar o conflito, o movimento, a tendência predominante de sua transformação” (SANFELICE, 2005, p. 84-85).

- *Movimento*: “relação da parte (o objeto em estudo) com o todo, não um todo infinito para o pesquisador, mas um todo, tomado tanto quanto necessário para o melhor conhecimento do objeto” (SANFELICE, 2005, p. 85).

Gostaríamos de ressaltar que a opção metodológica deste trabalho assenta-se em alguns conceitos básicos da investigação científica no campo educacional, buscando atender ao princípio de articulação método – objeto.

Gamboia (1998b), nos alerta que

Como la investigación constituye un proceso metódico, es importante señalar que el método es el modo o camino de llegar al objeto, de donde se sigue que el tipo de método está dado por el tipo de objeto y no al contrario, como se ha pensado ‘muchas’ veces, dado el éxito de ciertos campos, llegando a desnaturalizar el objeto (SÁNCHEZ GAMBOA, 1998b, p. 23).

Ainda com relação ao método esclarecemos que a opção presente nesta pesquisa deve-se a uma ampla análise e, esta, somente foi possível mediante a leitura de uma vasta bibliografia abordando o problema. Porém, nesta trajetória procedimental, encontramos algumas dificuldades que foram exploradas e apontadas pela pesquisadora Wachowicz (2001). São citadas pela autora as seguintes dificuldades:

1) natureza conceitual – quando realizamos a crítica já estaremos construindo a escolha das determinações. Então surge a questão, escolha ou descoberta? Independentemente da resposta o entendimento da realidade terá por base o raciocínio que dali se originou.

2) relacionar as determinações umas com as outras – essa dificuldade vai além do campo conceitual, procedimental ou processual. As relações são imprescindíveis para explicar a realidade, pois, uma determinação vista isoladamente não captará o movimento e a contradição, permanecendo estática e mostrando uma realidade fragmentada.

3) estabelecer bases teóricas de transformação – durante a pesquisa a intenção não se restringe à explicação e compreensão da realidade. A utilização do método dialético, como já dissemos, implica numa opção política. E, como tal, visa à transformação.

No entanto, Wachowicz nos lembra das possibilidades relativas: *“a teoria não muda o mundo, mas é uma das condições para sua mudança”* (WACHOWICZ, 2001, p. 177).

As dificuldades, expostas pela autora citada, justificam a necessidade de estarmos atentos ao rigor científico da investigação e de uma vigilância epistemológica constante de nossa parte.

Explicitadas algumas questões a respeito do método, partindo dos pressupostos acima descritos e considerando as características da pesquisa em ciências sociais, elegemos como recurso metodológico, para geração de dados, o grupo focal (MORGAN, 1997; BERG, 1998; WAGNER, 1999; GONZÁLEZ REY, 2002; GATTI, 2005).

Há registros da utilização do grupo focal datados da Segunda Guerra Mundial, como meio de elevar “a moral” das tropas americanas via radiodifusão. Posteriormente, a área de marketing passou a utilizá-lo, com frequência, a fim de identificar características dos consumidores.

A partir de 1990, a técnica de geração de dados, via grupo focal, tem sido aceita por pesquisadores das áreas de ciências sociais, nas pesquisas qualitativas, favorecendo aspectos relativos à intersubjetividade na construção de sentido pelos participantes.

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para

conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

O grupo focal busca, a partir da avaliação e depoimentos realizados pelos participantes, problematizar a técnica, com base em pressupostos científicos, situando-a no contexto da pesquisa, na qual se realiza.

Neste contexto, o conceito de representação social ganha relevância, pois, implica um processo social, que se desenvolve por meio da comunicação e do discurso, ao longo do qual “(...) *significados e objetos sociais são construídos e elaborados*” (WAGNER, 1999, p. 149).

A escolha do recurso metodológico do tipo grupo focal, além de favorecer a livre expressão dos pensamentos e sentimentos dos informantes, permite emergir os significados relacionados ao tema, isto quer dizer, construir informações, enfatizando uma concepção epistemológica em que se considera a geração de informações. Se este objetivo for realizado, significa que estamos procedendo ao “(...) *trânsito de uma epistemologia da resposta a uma epistemologia da construção*” (GONZÁLEZ REY, 2002, p.3).

Uma das características marcantes do grupo focal é a busca da pluralidade de idéias e não o consenso. Através da interação, na qual o pesquisador ocupa função moderadora, recria-se um contexto onde o indivíduo pode interagir com os demais integrantes do grupo (revendo, defendendo, ratificando suas próprias opiniões), para uma melhor compreensão das respostas obtidas.

Segundo Morgan (1997), a marca registrada do grupo focal é a utilização explícita da interação grupal para produzir dados e *insights* que seriam menos acessíveis sem o grupo. A principal vantagem do grupo focal é a oportunidade de observar uma grande quantidade de interação, a respeito de um tema, em um período de tempo limitado.

Diante das características do grupo focal organizamos o trabalho de geração de dados considerando:

a) Composição do grupo: sendo os supervisores de ensino paulistas sujeitos da pesquisa e considerando o grande número de diretorias no Estado de São Paulo e de supervisores de ensino¹⁴, para viabilizar a realização do grupo focal elencamos como critério de composição da

¹⁴ Vide Quadro 3 – Supervisão de Ensino na Rede Estadual Paulista/2007 - Capítulo III, p. 88.

amostra a participação de um sujeito representante por Pólo Regional da SEE/SP, sendo nove supervisores da CEI e seis da COGSP¹⁵.

Na CEI, pudemos encontrar a organização de nove pólos, conforme Anexo B, disponibilizado por um Dirigente Regional. Os pólos agrupam um conjunto de diretorias pela proximidade geográfica e características da região.

Com relação à COGSP, obtivemos informações extra-oficiais da existência de uma estrutura organizacional descentralizada similar. Entretanto, oficialmente, não conseguimos nenhuma confirmação da existência dos pólos.

Considerando esta situação e os princípios de agrupamento da CEI, organizamos as diretorias da COGSP em seis grupos ou pólos, conforme anexo C, com o objetivo de manter a coerência no critério de seleção dos sujeitos para o grupo focal.

Explicitado este primeiro critério de organização das Diretorias de Ensino do Estado em pólos regionais, passemos ao segundo, a seleção das diretorias e posteriormente dos supervisores.

Para a seleção de uma DE do pólo utilizamos o critério randômico, no qual, por ordem de sorteio, selecionamos três diretorias no pólo. Respeitada a ordem do sorteio, entramos em contato com um supervisor da DE e realizamos o convite de participação no grupo focal. Expomos sucintamente a finalidade do encontro e da pesquisa. Solicitamos que o convite fosse estendido a todos os supervisores e, havendo vários interessados, que fosse realizado um sorteio para a indicação do membro. Uma semana após o primeiro contato, realizamos um novo, onde a diretoria nos forneceu o nome do representante.

Quando a primeira diretoria não demonstrou interesse ou a impossibilidade de participação, recorremos à segunda opção.

No contato com cada diretoria esclarecíamos o foco da pesquisa e a importância de participação do supervisor, a fim de se garantir uma representatividade da região, num estado de dimensões amplas e diversificadas. A presença das diferentes regiões do estado no grupo focal reforça as peculiaridades e, ao mesmo tempo, abre espaços de análises comparativas com vistas à observação e verificação de indícios comuns articulados aos objetivos da pesquisa.

Apesar de a amostra ser, aparentemente, reduzida diante do número de supervisores do estado, defendemos a sua representatividade por tratar-se de regiões com características gerais

¹⁵ Vide anexos B e C – Organização das Diretorias da CEI e COGSP em pólos.

comuns. Os dados gerados e analisados no Capítulo III forneceram elementos significativos de reflexão.

Outro fator a ser considerado na delimitação da amostra está intimamente ligado à técnica escolhida para a geração de dados - o grupo focal – onde a média de participantes pode variar de seis a doze membros, segundo Gatti, (2005).

Cabe esclarecer que a média de participantes possui amplitudes diversas entre os diferentes autores. Há que se considerar algumas variáveis para a composição do grupo e sua delimitação: além do espaço e condições físicas, o objetivo de estudo e traços comuns entre os participantes, pois estes fatores facilitam a comunicação intragrupo (Exemplo: um grupo de membros da CEI e outro da COGSP). Os conhecimentos do pesquisador é que balizarão as composições (GATTI, 2005, p. 18).

b) Local das sessões e registro das interações: como o estado de São Paulo possui um espaço geográfico vasto, indicamos como local da reunião a sede do sindicato-APASE, por se localizar na capital, facilitando o acesso às pessoas.

A escolha deste local também se justifica pela infra-estrutura que oferece (recursos físicos, material e humano), além de propiciar aos participantes maior conforto e facilitar as formas de registro: anotações por assistentes e gravação em áudio, o meio mais usado, fato este recomendado por Gatti, 2005.

O moderador para o desenvolvimento do processo grupal deverá estar atento com relação:

- a condução do grupo focal pauta-se na interação do grupo e não-diretividade pelo mediador, que poderá apoiar-se num roteiro de questões para centrar-se no tema, evitando possíveis desvios e garantia das propostas previstas para discussão.

- a duração da reunião estava prevista entre uma hora e meia a três horas no máximo, sendo este último respeitado conforme acordado entre os membros no momento de apresentação dos trabalhos. Apesar da possibilidade de novas discussões, em um novo encontro, caso necessário, julgamos suficientemente ricos os dados gerados.

- ao início do trabalho pelo moderador, um clima harmonioso é essencial para o sucesso do encontro. Há necessidade de construção de relações abertas ao diálogo dos diferentes participantes, garantindo-se a riqueza e diversidade de depoimentos.

(...) É importante observar detalhada e cautelosamente o que os participantes contam uns aos outros, fatos, histórias e situações, porque esses relatos permitem ao pesquisador ter

pistas de como eles se ancoram em um dado contexto social, de como estão mobilizados e em que sistema representacional se apóiam (GATTI, 2005, p.40).

O roteiro de trabalho constitui-se em subsídio relevante neste item para a observação e acompanhamento dos objetivos propostos.

Encerrada a etapa de geração de dados no grupo focal inicia-se uma nova para a análise destes, na qual “*os procedimentos gerais são os mesmos de qualquer análise de dados qualitativos nas ciências sociais e humanas*”. (GATTI, 2005, p. 43).

A organização do material pode ajudar na sistematização dos dados: as transcrições são necessárias para subsidiar as análises e poderão ser compatibilizadas, face ao volume de material, com as anotações dos assistentes e do próprio moderador.

O processo de análise é sistemático, claro nos percursos escolhidos e não espontaneísta. É importante evitar cair na armadilha de uma percepção muito seletiva em relação ao material e afastar conscientemente preconceitos, cuidando para que o que se espera, ou se gostaria que aparecesse, não se confunda com as questões tratadas, nem com o modo como foram tratadas pelos grupos (GATTI, 2005, p. 44-45).

Ainda, com relação ao tratamento do material gerado no grupo focal, esclarecemos que serão utilizados os aportes da obra de Bardin (2004). Apesar da não obrigatoriedade numa análise de conteúdos, optamos pela categorização, pois esta

tem como primeiro objectivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos. Na análise quantitativa, as inferências finais são, no entanto, efectuadas a partir do material reconstruído. Supõe-se, portanto, que a decomposição – reconstrução desempenha uma determinada função na indicação de correspondências entre as mensagens e a realidade subjacente. A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem de dados em bruto a dados organizados) não introduz desvios (por excesso ou por recusa) no material, mas que dá a conhecer índices invisíveis, ao nível dos dados brutos (BARDIN, 2004, p. 112-113).

Por estes motivos, estipulamos algumas categorias prévias de análise a fim de subsidiar o roteiro de condução do grupo focal, de modo que os objetivos da pesquisa sejam atendidos, sem desconsiderar a possibilidade de modificação dos conteúdos das categorias no método dialético, permitindo assim uma reapropriação do real.¹⁶

Os depoimentos, articulados com os referenciais bibliográficos, foram classificados de acordo com as seguintes categorias preliminares de conteúdo:

¹⁶ O termo *reapropriação do real* é utilizado pela pesquisadora Dra. Lílian Anna Wachowicz da PUC/PR.

Características institucionais – essas serão constituídas pelas prescrições dos dispositivos legais do sistema de ensino estadual paulista, que estabelecem um rol de atribuições e competências à supervisão e ao supervisor de ensino. A síntese normativa permite visualizar como o Estado vê este profissional e em que paradigma. Ao mesmo tempo, constituem um referencial que deveria estar manifesto nas ações supervisoras.

Mitos tipológicos – a identificação dos mitos implica numa reconstrução histórica da supervisão de ensino paulista, apreendendo nas políticas públicas, discursos e marcos ideológicos, quais as representações, entendidas como valores e crenças, que foram incorporadas às práticas cotidianas dos supervisores e que impregnaram subjetivamente sua identidade.

Para o Roland Barthes de *Mitologias* (1957), o mito (ou ideologia) é o que transforma a história em Natureza emprestando a signos arbitrários um conjunto de conotações aparentemente óbvio, inalterável. ‘O mito não nega as coisas, pelo contrário, sua função é falar sobre elas; simplesmente ele as purifica, as torna inocentes, lhes dá justificação natural e eterna, lhes dá uma clareza que não é a de uma explicação, mas de uma afirmação de fato’.¹⁷

Alguns exemplos desses mitos encontram-se nos discursos disseminados pelos próprios supervisores e por outros diferentes agentes educacionais, que, no dia-a-dia de trabalho, retratam o supervisor como: autoritário, fiscalizador, burocrata, tecnicista, legalista, ou ainda, ratificando a divisão do trabalho entre os que planejam e os que executam ou entre os pedagógicos e os administrativos e mais, chegando ao mito muito conhecido na rede de ‘supervisão’, expressão máxima da desqualificação imposta a estes profissionais.

Tomaremos, na presente reflexão, o conceito de mito em uma amplitude semântica, guardando sua identidade filológica. Trata-se de buscar reunir, num tipo-ideal, características peculiares encontradas em comportamentos afins, numa singular sincretização cartográfica, com o objetivo de aglutinar sinais de modo a identificar, no todo, suas inspirações e matrizes.

Identidade – nesta categoria pretende-se apreender a realidade objetiva, relacionando características institucionais e mitos tipológicos. Quais as ações cotidianas desempenhadas pelos supervisores? Quem é o supervisor de ensino para o supervisor de ensino?

¹⁷ BARTHES, Roland. *Mythologies*. London, 1972. p. 143. [ed. Brás. *Mitologias*. Rio de Janeiro: bertran, 1993]. **Apud:** EAGLETON, Terry. *Ideologia*. Trad. Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. – São Paulo: Editora UNESP: Editora Boitempo, 1997. p. 176

Na relação discurso-interdiscurso¹⁸ a identidade se expressa. Brandão (2004) ao analisar a citação de Maingueneau (1984, p.11) que afirmava “*a unidade de análise pertinente não é o discurso, mas um espaço de trocas entre vários discursos convenientemente escolhidos*”¹⁹, nos esclarece duas formas de interpretar a assertiva:

1) o estudo da especificidade de um discurso se faz colocando-o em relação com outros discursos;

2) o interdiscurso passa a ser o espaço de regularidade pertinente, do qual os diversos discursos não seriam senão componentes. Esses discursos teriam a sua *identidade* estruturada a partir da relação interdiscursiva e não independentemente uns dos outros para depois serem colocados em relação. (g.n.) (BRANDÃO, 2004, p. 89).

Relações de Poder – um ambiente complexo como o educacional, em seus diferentes níveis de organização, retrata as contradições da sociedade de classes no capitalismo.

O Estado possui uma função ideológica²⁰ ao implementar as políticas de administração educacional, pensadas no nível macro e implementadas no micro. Porém, estas só cumprem sua função quando incorporadas pelos diferentes agentes do sistema. Estas relações interpessoais no nível micro é que acabam por determinar modelos ou formas de administrar que condicionam as ações dos demais envolvidos na administração local, controlando e delimitando os discursos, e conseqüentemente, as práticas.

Foucault nos alerta que

a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel conjurar dele os poderes e perigos, de dirigir o acontecimento aleatório, de afastar dele a pesada, a irredutível materialidade (FOUCAULT, 1971, p. 11).²¹

Nesses modelos, espaços e discursos encontramos os indícios dos elementos que mostram o foco do poder nas diretorias e a visão de mundo defendida.

¹⁸ Maiores explicações e bibliografia, a respeito de discurso, interdiscurso, formação discursiva, entre outros conceitos, podem ser encontradas na obra de BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** – 2ª ed. Ver. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004.

¹⁹ MAINGUENEAU, D. **Genèses du discours.** Bruxelas: Mardaga, 1984. Apud: BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** – 2ª ed. Ver. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004. p. 89

²⁰ Em *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (1970), Althusser, aborda as funções de dominação, exploração e reprodução exercidas pela classe dominante por meio do Estado. O conceito de ideologia é trabalhado em três dimensões: a) representação imaginária de indivíduos; b) existência num aparelho e na sua (s) prática (s); c) interpelação de indivíduos como sujeitos.

²¹ FOUCAULT, M. **L'ordre du discours.** Paris: Gallimard, 1971. Apud: BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** – 2ª ed. Ver. – Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2004. p. 99

Perspectivas emancipatórias – partindo da hipótese de que a atual supervisão de ensino do sistema público estadual paulista apresenta, contraditoriamente, uma cultura de administração centrada em práticas autoritárias, fiscalizadoras e reprodutoras de políticas públicas emanadas dos órgãos centrais e, ao mesmo tempo, implementa no seu nível de atuação, ações diferenciadas e críticas, comprometidas com a emancipação social dos agentes envolvidos e essa contradição tornaria sua função essencial – a política - um mito. Buscamos identificar, nessa contradição, experiências e indícios de ações voltadas para a superação do autoritarismo e para a promoção de uma educação emancipatória.

Há que se ressaltar ao final desta exposição do percurso metodológico, referenciais e processos, que aquele indicou uma organização prévia da investigação a fim de se atender ao rigor científico de uma pesquisa, que se constrói no caminhar.

A sistematização de todo este processo, no entanto, necessita de uma estruturação geral para a compreensão do leitor, como já apontamos anteriormente. Assim sendo, para exposição dos trabalhos, optamos pela forma de apresentação da dissertação a seguir.

Esta Introdução que contempla a contextualização e relevância do tema proposto para a pesquisa, seguido de especificações sucintas, quanto a delimitação do objeto de estudo, definição de hipóteses, problema e explicitação de objetivos, o percurso metodológico: referenciais e processos e a própria apresentação da dissertação.

No Capítulo I - *Matrizes Culturais e Determinantes Político-Sociais nos Modelos de Administração Educacional no Brasil*-, realizamos um estudo histórico identificando as matrizes e estigmas culturais e administrativos da organização social e institucional da educação, escola e política no Brasil, bem como, os modelos de administração e a respectiva correspondência político-social em que se assentam essas matrizes.

Com relação às matrizes culturais estabelecemos três períodos, que se constituem em marcos ideológicos para a administração pública educacional, influenciando de forma direta as atuais características institucionais, mitos tipológicos e identidade da supervisão de ensino paulista.

O primeiro período é marcado pelas reformas educacionais Francisco Campos e Gustavo Capanema, iniciadas a partir da década de 1930, na denominada Era Vargas do governo. O cunho autoritário, populista e fascista são as principais características percebidas na administração do governo da época.

A proposta modernizadora tecnicista autoritária, retratada na Lei Federal 5692/71, representa o segundo marco. Esse período caracteriza-se pelas influências externas, dos acordos MEC-USAID, onde os princípios de organização do trabalho, pautados pela sua divisão, saem das fábricas e atingem de maneira mais acentuada a educação e as escolas.

As Teorias de Administração de Empresas são praticamente transpostas para o universo escolar, seguindo o princípio da ‘mercadorização’ imposta pelo capitalismo e da submissão do país aos interesses econômicos norte-americanos.

O técnico-burocrata representaria o modelo profissional da época.

A LDB 9394/96, nascida do triunfo conjuntural do neoliberalismo, constitui o terceiro marco. As premissas do neoliberalismo chegam à administração pública educacional através do discurso da necessidade de reformas para uma maior racionalização da máquina burocrática, implementando programas voltados para a gestão como forma de resolver os problemas da educação e de sua administração.

Na atualidade, além da técnica, acrescenta-se a competência, ambas relacionadas à competitividade e ao individualismo na era da globalização.

Esses três marcos ideológicos constituem-se sob a égide de um modelo de administração conservador, autoritário e regulador, que apresenta matrizes culturais determinantes nas características institucionais, mitos tipológicos e identidade da supervisão.

A partir dessas análises, buscamos elementos contraditórios nos espaços institucionalizados, a fim de encontrarmos possibilidades de construção de um novo modelo de administração, emancipatório e participativo.

No Capítulo II , - *Supervisão de Ensino: características institucionais históricas e mitos tipológicos vigentes em processo de tensão* -, contemplamos um retrospecto histórico da Supervisão de Ensino no Estado de São Paulo. A partir da atual caracterização legal da supervisão de ensino e do supervisor de ensino, buscamos elementos de sua origem na legislação federal do início da República e em outros dispositivos do Estado de São Paulo, editados posteriormente, que de forma complexa e dialética, conduziram as atuais características institucionais, mitos tipológicos e identidade.

Neste retorno, dois eixos foram percebidos ao longo da análise. O primeiro diz respeito à relação inspeção-supervisão, sob a ótica do controle determinado pelo Estado, exercido na antiga inspeção escolar, que gerou os primeiros mitos desta profissão.

O segundo, encontrou no momento de transformação da nomenclatura inspeção para supervisão, a influência norte-americana para a construção do mito da reprodução, por meio de modelos prontos difundidos por ideólogos do governo e organismos internacionais.

Os mitos iniciais de controle e reprodução entram em choque com a função essencial, atualmente defendida para a supervisão – a política. Na constituição da profissionalidade, percebemos que a natureza política da supervisão, transforma-se, culturalmente, também em mito, necessitando ser desvelada para produzir novas reflexões críticas e práticas emancipatórias por seus agentes.

No Capítulo III – *Supervisão de Ensino: dos mitos à identidade emancipatória possível*-, apresentamos a análise dos dados gerados no grupo focal, articulando-a às categorias metodológicas básicas do movimento e da contradição, bem como a hipótese de estudo, objetivos e demais categorias de conteúdo.

Por último, encontramos as Considerações Finais, ainda que Preliminares, da pesquisa, que buscou na interação entre sujeito e objeto, com base nos referenciais teóricos e dados gerados, descobrir e registrar novas formas de pensar e transformar a supervisão de ensino numa perspectiva emancipatória.

Enfim, esperamos que o percurso de apresentação propicie ao leitor uma compreensão da atual supervisão de ensino em seu devir, no qual cada agente político seja capaz de desvelar os determinantes de suas características institucionais, mitos tipológicos e identidade, considerando as contradições e o movimento histórico. E, a partir desse contexto, possa perceber e apontar novas diretrizes éticas para uma ação supervisora emancipatória.

CAPÍTULO I

MATRIZES CULTURAIS E DETERMINANTES POLÍTICO-SOCIAIS NOS MODELOS DE ADMINISTRAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Só quem for o 'senhor do trabalho de outros' confundirá força de trabalho com qualquer outro meio de executar uma tarefa, porque para ele vapor, cavalo, água ou músculo humano que movem seu moinho são vistos como equivalentes, como fatores de produção.

(...) Esta consideração constitui o ponto de partida para a teoria do valor do trabalho que os economistas burgueses acham poder seguramente desprezar, porque estão interessados não nas relações sociais, mas no trabalho, na produção, não no ponto de vista humano, mas no ponto de vista burguês.

(HARRY BRAVERMAN, 1981)

O presente capítulo discorrerá a respeito da influência das matrizes culturais e determinantes político-sociais na estruturação dos modelos de administração educacional implantados no Brasil. Para a delimitação do tema nos reportaremos, mais especificamente, ao contexto delineado a partir da década de 1930 até os dias atuais. Na busca de elementos de caracterização dos modelos de administração o período em estudo foi dividido em três grandes marcos ideológicos – reformas educacionais iniciadas a partir de 1930; proposta modernizadora tecnicista da Lei federal 5692/1971 e o triunfo da proposta gestonária neoliberal da LDB 9394/1996 - os quais se relacionaram diretamente com o ordenamento político-econômico mundial frente ao modo de produção capitalista.

Desta forma vemos que as políticas públicas sociais²² no Brasil são condicionadas a movimentos histórico-culturais que se relacionam à constituição e configuração do Estado brasileiro e a constante condição de dependência a uma ordem econômica mundial.

Analisar este processo significa encontrar elementos que subsidiem a compreensão da atual supervisão de ensino da SEE de São Paulo. Para isso faz-se necessário retomar as matrizes e estigmas culturais e administrativos da organização social e institucional da educação, escola e política no Brasil, bem como os modelos de administração e a respectiva correspondência político-social em que se assentam essas matrizes.

1.1 As matrizes políticas e culturais

Iniciamos nosso (re) pensar histórico a partir do modelo de administração conservador, autoritário e regulador, com suas respectivas matrizes. A partir dessas análises buscamos elementos contraditórios nos espaços institucionalizados, a fim de encontrarmos possibilidades de construção de um modelo de administração educacional emancipatório e participativo.

Cabe lembrar que

O autoritarismo existe sempre e toda vez que as representações e normas, pelas quais os sujeitos sociais e políticos interpretam suas relações, sejam representações e normas vindas de um pólo ou de um lugar exterior à sociedade e situado acima dela. Ora, como já não vivemos sob teocracias, a exterioridade e a transcendência do poder, fonte de sua autoridade, encarnam-se no instrumento de que os dominantes dispõem para a dominação, isto é, no aparelho do Estado, tomado como poder separado da sociedade, mas na realidade engendrado pelo próprio movimento interno da sociedade (CHAUÍ, 2006a, p. 52).

Contemporaneamente, observamos que a política educacional vem se constituindo como uma forte aliada de defesa da economia globalizada, do sistema capitalista e de uma cultura própria de administração nas instituições públicas.

²² As políticas públicas sociais contemplam diferentes áreas: educação, saúde, trabalho, previdência, entre outras. Para Cunha e Cunha (2002, p. 12), “as políticas públicas têm sido criadas como resposta do Estado às demandas que emergem da sociedade e do seu próprio interior, sendo a expressão do compromisso público de atuação numa determinada área a longo prazo”. Ahlert (2003, p.130) enfatiza que “numa sociedade de conflitos e interesses de classes, elas são resultado do jogo de poder determinado por leis, normas, métodos e conteúdos que são produzidas pela interação de agentes de pressão que disputam o Estado. Estes agentes são os políticos, os partidos políticos, os empresários, os sindicatos, as organizações sociais e civis”.

As relações entre trabalho, economia, cultura e políticas públicas (dentre elas as educacionais) num Estado neoliberal nos permitem inferir que os países centrais que concentram a maior parte da riqueza mundial, controlam, de acordo com seus interesses, os projetos sociais e de desenvolvimento dos países periféricos, definindo e regulando as políticas públicas destes países e, desta forma condicionando e, até determinando, as práticas dos diferentes agentes sociais.

O Estado, caracterizado como um “conjunto de instituições permanentes – como órgãos legislativos, tribunais, exércitos e outras que não formam um bloco monolítico necessariamente – que possibilitam a ação do governo”, (HÖFLING, 2001, p. 31), responsável pela implementação das políticas, formou-se na história do Brasil antes da própria sociedade e foi assumindo características específicas em cada época.

Essas características por sua vez são expressas por meio de ações dos governos (as políticas públicas) que determinam o modelo de administração, bem como da organização do trabalho nas repartições públicas.

Complementando esta idéia, Lahuerta afirma, com relação ao século XX, que:

(...) ao longo desse século, é indubitável que o Brasil viveu uma “grande transformação” que no essencial reafirmou, especialmente depois de 1930, a perspectiva de realizar um inequívoco compromisso com a modernidade.(...) A consequência principal desse caminho é que quando se observa o Brasil contemporâneo, nota-se um enorme descompasso entre o nível de modernização econômica que o país atingiu e o grau de exclusão social e política da população que não só persiste, mas se amplia de modo sistemático (LAHUERTA, 2003, p. 219-220).

A fragilidade dos países periféricos, (subdesenvolvidos ou em desenvolvimento como alguns autores preferem), frente às proposições e implementações de políticas públicas é observada, historicamente, na América Latina.

As relações sociais são, hoje, determinadas por uma nova ordem mundial que redireciona novos papéis e práticas para o Estado e a sociedade, objetivando atender novas demandas postas pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva do capitalismo, sem entretanto, romper com a hegemonia existente de uma classe que, para manter-se no poder, cada vez mais acentua as disparidades e desigualdades sociais, econômicas e culturais da população no país e entre países.

Coraggio, abordando as políticas sociais, na América Latina, no contexto de mercado global, afirma que

(...) apesar dos claros indicadores do fracasso de suas propostas e assessorias anteriores (como a dívida externa, convertida em hipoteca eterna dessas sociedades), alguns organismos multilaterais aumentaram sua capacidade de influir sobre os governos nacionais de países em desenvolvimento (CORAGGIO, 2000, p.82).

Essa situação acontece por um condicionalismo dos países periféricos aos organismos internacionais que imprimem o controle necessário à sustentação de seus mandos através de um discurso que camufla as verdadeiras intenções de cada ação.

Os questionamentos e justificativas, em torno da dívida externa e dos ajustes necessários ao novo ordenamento econômico global, podem ser tomados como exemplos de discursos que legitimam as manobras governistas.

Para Herrera (2000),

O conceito puramente ideológico da globalização assumiu que todas as mudanças são interdependentes. A informação, o aumento do comércio mundial, a criação de redes financeiras internacionais, a hegemonia norte-americana e o auge fulgurante de economias do sudeste asiático seriam partes de uma única sociedade global à qual devemos, passivamente, conformar-nos. Deve-se assumir essa globalização em bloco, sem possibilidade de selecionar suas partes (HERRERA, 2000, p.23).

Essa deformação de relação entre economia e política gera sérias contradições à função do Estado, que perde o sentido de um Estado de Direito e passa a assumir uma função essencialmente reguladora, inspirado no Estado Mínimo e na liberdade de mercado, pressupostos do neoliberalismo.

Há que se considerar outra face desta relação: a questão do servidor público. Nas discussões a respeito do Estado e da administração pública, das necessidades de reforma, a questão do servidor público sempre vem à tona.

Estudos de Nogueira (1998) analisaram a problemática que envolve as representações sobre o servidor sob dois aspectos.

Um primeiro apresenta o olhar de senso comum dos cidadãos, determinados por posições ideológicas de diferentes segmentos (mídia, partidos políticos, entre outros) que atribuem uma *“imagem negativa acumulada”*, na qual estes são vistos *“sobre o amplo leque de ‘regalias’ e privilégios funcionais (...) responsáveis maiores por uma série de mazelas do serviço público, entre as quais se incluiria, em lugar de destaque, o elevado peso da folha de pagamento”* (NOGUEIRA, 1998, p. 183).

Continuando, Nogueira afirma ser esta a “*face escancarada de um complicado processo de desgaste de legitimidade do Estado cujos desdobramentos parecem longe de se esgotar*” (p. 183).

O segundo aspecto, abordado pelo autor, destaca representações expressas pelos próprios servidores. Essas são encontradas nos espaços menos visíveis do aparato público e dizem respeito a sentimentos de ceticismo e desânimo ligados diretamente à questão salarial. Por consequência, essa situação induz a uma ausência de compromisso com o Estado.

Esta é uma célebre frase utilizada por políticos e governos em seus discursos para desqualificação dos profissionais do Estado e para promoção de reformas de enxugamento da “máquina administrativa” ou para a própria privatização dos serviços estatais, haja vista os prestados por empresas privadas serem tidos como mais produtivos.

Entretanto, “*nos espaços mais capazes de vocalização e projeção*”, ou seja, sindicatos e associações, deparamo-nos em virtude de corporativismos, com uma banalização de entendimento desse fenômeno em sua totalidade, reduzindo as reivindicações ao campo dos direitos, relegando a ocorrência de outras possibilidades de discussões, participações e movimentos.

Neste complexo movimento de inter-relação economia-Estado-política e cultura de administração pública é que situamos os modelos de administração educacionais hoje praticados com a respectiva correspondência político social.

A herança do patrimonialismo²³, da escravidão, do subsídio estatal a imigração de mão de obra (mantendo as relações desiguais entre patrões e empregados), da idéia de um Estado-Nação, de uma “cultura-nacional” que articula harmoniosamente tradição e modernidade, de governos de caráter “populista”, da subsunção do poder público ao econômico e privado, entre tantos outros fatores, constituíram “uma república sem cidadãos”, ancorada no autoritarismo, conservadorismo e no aspecto de regulação a ser exercido pelo Estado (LAHUERTA, 2003).

²³ Mendonça (2001, p. 100), afirma: “O Estado Patrimonialista, em seu gigantismo, seu centralismo e em sua função empreendedora de produtor da riqueza da nação, tudo abarca, à custa do enfraquecimento da sociedade e do fortalecimento dos estamentos que o dominam. O patrimonialismo constitui a terra seca e infértil de um tipo de Estado que inibe a germinação das sementes da participação, na qual se funda a democracia”. MENDONÇA, Erasto Fortes. Estado Patrimonial e Gestão democrática do Ensino Público no Brasil. **Educação & Sociedade**. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação. Campinas, SP: ano XXII, n. 75, ago., p. 84-108, 2001.

O aporte teórico deste capítulo, articulado aos marcos ideológicos, constitui as bases para estabelecer o desenho do atual modelo de administração educacional com a respectiva correspondência político social praticado pela supervisão de ensino paulista.

Sempre que passamos por momentos de ‘crise’, ou seja, de transição ou reorganização, as elites ressuscitam ou ressignificam os mitos fundadores do nosso país com vistas ao equilíbrio e manutenção da ordem instaurada. As crises também podem ser vistas como os momentos de contradição evidente do sistema capitalista.

Santos (2006) ajuda-nos a elucidar alguns desses movimentos. Vejamos, primeiro a velha república:

As elites brasileiras, desde o advento da proclamação da república, por meio de golpe militar de “camisola e fardão”, ao que “o povo assistiu bestificado”, sempre enfatizaram um modelo sócio-econômico baseado na ideologia de um nacional-desenvolvimentismo; ou seja, no ideário de que o desenvolvimento econômico brasileiro estava atrelado a um sentimento patriótico de defesa da soberania e dos interesses nacionais, aos quais, o modelo econômico estava subordinado. Seja na vertente mais liberal-republicana mais próxima dos cafeicultores, ou na vertente mais conservadora-ditatorial mais próxima dos pecuaristas; também coincidente com a transição da subordinação financeira ao imperialismo inglês, ao alinhamento com o imperialismo norte-americano, nossas elites foram protagonistas de várias e várias “crises” que, na verdade, apenas ressaltavam as contradições do modelo nacionalista (SANTOS, 2006, p 31-32).

Num segundo exemplo Santos retrata o contexto de ameaça da guerra fria, já envolvendo as políticas da década de 1960 e 1970 :

(...) o alinhamento ao imperialismo norte-americano forçou a transição do modelo nacional-desenvolvimentista (que, por sua vez, abrigava tanto liberais como socialistas, de verniz nacionalista) para um outro modelo onde a “ameaça vermelha” fosse expurgada. Com o golpe militar brasileiro de 1964, há a clara adesão ao modelo sócio-econômico de desenvolvimento com segurança. Os focos de resistência eliminados e uma mudança estrutural no sistema de ensino entram em marcha: são os acordos MEC-USAID que frutificarão com a reforma universitária de 1968 e a Lei 5692/71[...] os militares dão prosseguimento a um desenvolvimento periférico (...) sob o jugo das botas e dos uniformes, perseguidos, exilados, executados e desaparecidos (SANTOS, 2006, p. 32).

Por fim, temos um terceiro exemplo que retrata o tempo contemporâneo com a queda do muro de Berlim (1989) e o decretado “*fim das utopias*”. Ideologicamente as bases da “*globalização*” estavam postas, sob a contradição: de um lado a acumulação ampliada do capital e de outro o aumento dos “*bolsões de miséria* ao largo do mundo” (SANTOS, 2006).

Pelo encadeamento dos fatos constatamos que o Brasil é extremamente marcado e influenciado, ao longo de sua história, por uma ordem de acontecimentos mundiais, determinados pelo modo de produção das sociedades em cada época.

A matriz dominante, desenvolvimento e dependência, pode ser observada desde o período de colonização até os dias atuais, bem como as relações entre saber e poder, cultura popular e erudita.

Bosi, em *Dialética da Colonização*, afirma que

Como se fossem verdadeiros universais das sociedades humanas, a produção dos meios de vida e as relações de poder, a esfera econômica e a esfera política, reproduzem-se e potencializam-se toda vez que se põe em marcha um ciclo de colonização.

Mas o novo processo não se esgota na reiteração dos esquemas originais: há um plus estrutural de domínio, há um acréscimo de forças que se investem no desígnio do conquistador emprestando-lhe às vezes um tônus épico de risco e aventura. A colonização dá um ar de recomeço e de arranque a culturas seculares.

O traço grosso da dominação é inerente às diversas formas de colonizar e, quase sempre, as sobredetermina. Tomar conta de, sentido básico de colo, importa não só em cuidar, mas também em mandar (BOSI, 2003, p. 12). (g.a.)

As contradições de um país que apresenta o 13º PIB/2005²⁴ mundial e o 69º posto no IDH/2006²⁵ são evidências da exclusão da maior parte da população aos direitos básicos a educação, a saúde, a terra, a participação efetiva nos processos políticos decisórios, entre tantos outros.

A falsa modernidade impera. O segundo maior mercado internacional de celulares não indica, de forma alguma, o uso racional dos bens para uma vida melhor. Prevaecem os modismos de consumos frívolos e desmedidos de uma ordem capitalista.

Eric Hobsbawn, tratando da Era de Ouro e dos tempos de crise do Século XX, explicita que:

Já podemos avaliar com muita confiança a escala e o impacto extraordinários da transformação econômica, social e cultural decorrente, a maior, mais rápida e mais fundamental da história registrada. (...) À medida que a década de 1980 passava a de 1990, foi ficando evidente que a crise não era apenas no sentido econômico, mas também no político. (...) Ainda mais óbvia que as incertezas da economia e da política era a crise social e moral, refletindo as transformações pós-década de 1950 na vida humana, que também encontraram expressão generalizada, embora confusa, nessas décadas de Crise.

²⁴ BRASÍLIA. Produto Interno Bruto – 2005. Net. Brasília, 2006. Lista de Países – PIB. Disponível <<http://www.ipib.com.br/paises/listaPais.asp?paginatual=2&ordem=PIB&ano=2005.htm>> Acesso em 22/11/2006.

²⁵ BRASÍLIA - Relatório das Nações Unidas - IDH. Net. Brasília, 2006. Relatório divulgado mostra que o Brasil caiu de 68º para 69º colocado no ranking do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Disponível <<http://www.estadao.com.br/ultimas/nacional/noticias/2006/nov/09/176.htm>> Acesso em 22/11/2006.

Foi uma crise das crenças e supostos que os Modernos ganharam sua famosa batalha contra os Antigos, no início do século XVIII: uma crise das teorias racionalistas e humanistas abraçadas tanto pelo capitalismo liberal como pelo comunismo e que tornaram possível a breve mas decisiva aliança dos dois contra o fascismo, que as rejeitava. (HOBSBAWM, 2005, p. 20).

O Estado se organiza e reorganiza ao longo das décadas para atender aos interesses da classe dominante, e, para isso faz uso da legislação como forma de disciplinamento da população. Nos anos de 1980 assistimos aos discursos de ampla reforma do Estado, como fundamento das políticas públicas.

(...) Começam a advogar o estado Mínimo, fiscal, ou “Estado Guarda-Noturno”, que atua de modo contido e pontual, objetivando mormente garantir a “lógica do mercado”, um Estado Neoliberal em oposição à idéia de um Estado Positivo, Keynesiano, interventor, sim, nos setores essenciais da economia e da vida social (HELOANI, 2003, p. 100).

As relações entre trabalho e capital acontecem numa lógica estranha ao trabalhador, inclusive com mecanismos de manipulação da subjetividade destes, conforme defende Heloani, em *propostas de gestão da subjetividade*.

A educação não escapa a esta ‘lógica de mercadorização’, novas tecnologias, reformas, políticas de descentralização, autonomia, produtividade, qualidade total, flexibilidade, reestruturação dos sistemas de ensino, racionalização dos recursos, etc..

A administração das instituições públicas é condicionada e até mesmo determinada pelas feições da organização do trabalho na ordem capitalista. A cultura praticada pelos agentes da educação em seu local de trabalho tende a produzir e/ou reproduzir relações sociais situadas, politicamente, em favor de uma classe: a dominante.

Os profissionais da educação sentem as mudanças e se inserem, conscientes ou não, nesta nova estrutura de organização do trabalho, influenciados por uma cultura afirmativa²⁶ e ao mesmo tempo produzindo uma cultura com características próprias. É este o milagre da cultura afirmativa, fazer acreditar que: “*Os homens podem sentir-se felizes mesmo quando, em absoluto, não o sejam*” (MARCUSE, 1970, p. 98).

²⁶ Diante das contradições e oposições das massas a burguesia, no seu período de ascensão, surge a “cultura afirmativa”, mais que uma ideologia, uma prática de disciplinamento e reprodução do já existente, assumindo uma função extremamente educativa ao longo da história. Maiores esclarecimentos consultar: MARCUSE, Herbert. Sobre o Carácter Afirmativo da Cultura. In: ADORNO, T. W.; MARCUSE, Herbert; HORKHEIMER, Max. **Cultura e Sociedade**. Trad. Carlos Grifo. Lisboa: Editorial Presença, 1970. p. 45-115.

Freqüentemente, a rotina imposta por órgãos centrais da administração pública, acaba por impedir análises críticas dos conteúdos abordados em nossos trabalhos, reforçando, por vezes, uma visão de senso comum.

Um resgate histórico a respeito das matrizes econômicas, político-culturais e sociais que determinaram nossas práticas de administração, com seus marcos e mitos tipológicos, constitui-se em referencial primeiro para desvelar estigmas arraigados em nosso cotidiano. E, a partir de um processo de análise e (des) construção de modelos impostos, podemos pensar de forma reflexiva, com vistas a uma cultura emancipatória de administração, ainda distante em nossa sociedade e local de trabalho.

1.2 Os dispositivos institucionais da educação no Brasil

Abordando a temática sobre “*opiniões formadas*” a respeito da administração escolar, Lombardi (2005), faz um alerta com relação à “*onda novidadeira*” e a um “*pseudo-permanente*” elaborar de conhecimentos que influenciam nossa formação. Ao mesmo tempo partilhamos com a sociedade sua visão de mundo. Essa situação gera, segundo o autor, três olhares na forma de sermos levados a ver a escola, a administração, o diretor e conseqüentemente, a supervisão.

A primeira é uma visão *a-histórica*, visão que eterniza a escola, “*não importa o passado, nem adianta pensar no futuro, pois o presente é a única referência e o único horizonte*”. Assim sendo, há uma “*decretação do fim da história*”²⁷.

A segunda diz respeito a uma perspectiva *anacrônica* que enfatiza o discurso e a memória, considerando a escola de ontem como muito melhor (organização, disciplina, conteúdo). O passado é colocado como um momento qualitativamente superior, “*desconsiderando as transformações ocorridas ao longo da história, algumas, inclusive, significando avanços importantes para a sociedade como um todo*”.

Por fim, a terceira é a visão *idealizada* da escola, reflexo de uma sociedade também idealizada. “*A representação ou o discurso passam a ser referência principal, pois tomar as coisas ou a própria realidade tais como elas são é muito difícil ou impossível*”.

²⁷ A decretação do ‘*fim da história*’ é uma expressão utilizada por parte do ideólogo neoliberal Francis Fukuyama, onde se consagram a economia capitalista e a democracia burguesa como pontos culminantes do desenvolvimento histórico da humanidade.

Os elementos de discussão abordados por Lombardi (2005), reforçam a opção em considerar a necessidade de um retrospecto histórico-filosófico para a compreensão do objeto de estudo em sua totalidade e complexidade.

Neste trilhar dialético, o olhar estará voltado para as características institucionais legais que definem a supervisão de ensino. Estas representam o conjunto normativo (leis, decretos, resoluções, comunicados e outros) editado nos níveis federal e estadual, para a constituição da supervisão.

O conjunto normativo inscreve-se num quadro de políticas públicas praticadas pelos diferentes governos. Sendo de interesse particular, as voltadas à administração do setor educacional, e mais especificamente, as que contemplam a idéia de uma ação supervisora realizada por agentes públicos do Estado.

Saviani (2002) esclarece que se podem encontrar indícios da função supervisora desde a existência das comunidades primitivas. Entretanto, para efeitos deste estudo, nos reportaremos as análises a partir da década de 1920, onde os contornos desta profissão passam a ser definidos.

Com a edição do Decreto nº 16.782-A, em 1925, sob a Reforma de João Luís Alves, podemos constatar as primeiras mudanças com relação à administração escolar.

Com efeito, criam-se, então, o Departamento Nacional do Ensino (Arts. 1º a 11) e o Conselho Nacional de Ensino (Arts. 12 a 23). (...) A fim de que se possa compreender, mais adequadamente, o significado do novo órgão – o Departamento Nacional de Ensino – é necessário considerar que, desde o Império e continuando pela República, os assuntos educacionais foram atribuídos a uma simples repartição do Ministério do Império, depois ao Ministério da Justiça e Negócios Interiores, se for desprezada a criação, efêmera, do Ministério da Instrução, Correios e Telégrafos (NAGLE, 1976, p.161-162).

Considerando a exposição de motivos do referido decreto, percebe-se a intencionalidade de uma organização burocrática da administração pública que mais tarde culminaria na criação de um Ministério da Educação. Neste primeiro momento, o nível federal, “*chamou a atenção para a mudança importante que se processava na administração pública, pois nesta se introduziam os conselhos técnicos e a competência técnica*” (NAGLE, 1976, p. 163).

Interessante notar, que após mais de oitenta anos deste período de “*entusiasmo pela educação*” e de “*otimismo pedagógico*”²⁸, a discussão a respeito da competência técnica dos profissionais da administração educacional volte ao debate atual.

²⁸ Termos utilizados e difundidos a partir da obra de Jorge Nagle.

Acompanhando a iniciativa do governo Federal da época, os Estados implementaram processos de reformas complementares, pautados pelo princípio de uma maior eficiência dos serviços educacionais. Alerta-nos Saviani que:

É no âmbito dos Estados que a tendência indicada se manifesta de forma mais clara. Aqui, também, se procurou instituir órgãos próprios de administração do ensino em substituição às Inspetorias de Instrução Pública enquanto seções das Secretarias do Interior ou da Agricultura, Indústria e Comércio. Essa remodelação do aparelho organizacional empreende a separação dos setores técnico-pedagógicos daqueles especificamente administrativos (SAVIANI, 2002, p. 26).

Para delimitar a pesquisa bibliográfica e adequá-la ao objeto de estudo, tomamos por pressupostos, três blocos históricos, constituídos culturalmente em nossas sociedades e diretamente relacionados a épocas de reformas educacionais marcantes no Brasil, bem como a definição de aspectos próprios na forma de administrar a máquina pública e organizar o trabalho.

Esses períodos possuem, como referência comum, uma matriz cultural intelectual transplantada, anacrônica, formalista, alienante, que atravessou todo o período colonial e imperial até atingir o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, profunda modificação estrutural e uma matriz política conservadora, pautada na ideologia da transformação e modernização da sociedade, porém voltada aos interesses do capital e da manutenção de poder pelas classes dirigentes (NUNES, 2005 b).

Também é de se considerar os três momentos históricos brasileiros que, de forma mais direta, contribuíram para as atuais características institucionais, mitos tipológicos e marcos ideológicos da supervisão de ensino paulista.

O primeiro marco ideológico diz respeito ao amplo período de reformas educacionais iniciadas a partir da década de 1930, na denominada Era Vargas do governo. Essas reformas abarcam: a reforma Francisco Campos e a reforma Gustavo Capanema.

A influência de Francisco Campos, homem forte do governo, simpatizante do fascismo e herdeiro do positivismo, imprime a marca do governo e das reformas.

César Nunes (2005 b), afirma que:

A reforma educacional protagonizada na Era Vargas, liderada por Francisco Campos, de inspiração nitidamente fascista, ideologia destacadamente vigente à época, produziu uma escola padronizadora, baseada na finalidade de transformar a sociedade agrária em uma sociedade moderna, industrial e urbana. Nesse caminho, criou ainda uma suposta máquina de qualificação para o trabalho, preparando as massas para o adestramento letrado da sociedade industrial, produzindo nas camadas médias uma qualificação profissional

precária e suficiente, destinando aos setores dominantes um cabedal cultural simbólico necessário para sua reprodução como classe dirigente (NUNES, 2005b, p 10).

O mundo assiste no início do século XX a afirmação da administração científica (o taylorismo) em lugar da administração empírica, como forma de dinamizar as produções das fábricas.

A organização do trabalho começa a pautar-se em princípios claros de expropriação do trabalhador: controle dos ritmos e tempos; divisão entre formulação e execução do processo de produção; apropriação do saber do trabalhador, valorização da engenharia e da tecnologia; sistema hierárquico, controlador e disciplinador do físico e de uma tentativa da percepção; promessa de prosperidade para patrão e trabalhador.

O sistema de Taylor tinha muito da “visão científica” bastante “ingênua” do começo do século XX, caudatária das idéias positivistas originadas de premissas epistemológicas do racionalismo moderno. A concepção positivista pressupõe uma simbiose hierárquica entre ação e teoria – daí a dificuldade em aceitar o conflito. Em decorrência, quando as ações humanas antagonizarem tal visão, serão interpretadas como caóticas, anormais e anti-sociais, pois, para o sistema positivista comtiano, só existe progresso mediante a ordem e só impera a ordem onde houver a subordinação da prática à teoria (HELOANI, 2003, p. 26).

Esta doutrina, de Frederick Taylor, marca a negação à luta de classes marxista. Estabelece através de um sistema de regras um espaço de dominação política, sem, entretanto, que o trabalhador tenha consciência do processo de reificação²⁹ e alienação a que foi (e é!) submetido historicamente.

Mészáros, (2006), ao abordar a relação reificação e alienação, recorrendo a Marx, esclarece:

A alienação (g.n.) caracteriza-se, portanto, pela extensão universal da “vendabilidade” (isto é, a transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em “coisas”, para que eles possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras: a “reificação” das relações humanas); e pela fragmentação do corpo social em “indivíduos isolados” (*vereinzelte Einzelnen*), que perseguem seus próprios objetivos limitados, particularistas, “em servidão à necessidade egoísta”, fazendo do seu egoísmo uma virtude em seu culto da privacidade (MÉSZÁROS, 2006, p. 39).

²⁹ Para Mészáros a reificação de uma pessoa e, portanto, a aceitação “livremente escolhida” de uma nova servidão – em lugar da velha forma feudal, politicamente estabelecida e regulada de servidão – pôde avançar com base numa “sociedade civil” caracterizada pelo domínio do dinheiro, que abriu as comportas para a universal “servidão à necessidade egoísta” (*Knechtschaft des egoistischen Bedürfnisses*). (MÉSZÁROS, 2006, p. 39).

Cria-se a figura da direção, para aplicação dos quatro elementos básicos de sua administração científica: o desenvolvimento do processo, a seleção dos trabalhadores, a adaptação do trabalhador as regras e por fim divisão eqüitativa do trabalho e das responsabilidades entre operário e direção (TAYLOR, 1985, p. 83).

Por trás das metáforas da “capacidade” e da “opção do trabalhador” aos novos métodos de gestão, oculta-se a expectativa de sua “adesão” aos princípios da administração científica. Afinal, nas sombras da prescrição formal das tarefas, organizam-se métodos e tempos de trabalho num espaço pedagógico que dissemina vários enunciados de poder. Como diria Gramsci (1978, p. 396), “novos métodos de trabalho estão indissolúvelmente ligados a um determinado modo de viver, de pensar e de sentir a vida”. São novas tecnologias impregnando a subjetividade operária, pois, no nosso entender, a tentativa de controle da percepção da classe trabalhadora já constitui um dos escopos do modo de regulação taylorista (HELOANI, 2003, p. 37).

Enquanto, o mundo vivia as transformações industriais, o Brasil sentia as contradições do início da República em uma sociedade extremamente dual: de um lado o extrativismo, rural, do tipo *plantation*, sem a necessidade de uma educação para os muitos brasileiros, pois, o que se requeria era a força bruta para este tipo de trabalho. De outro, a necessidade de construção de formas produtivas industriais modernas, e de uma educação compatível com esta situação, valorizando o intelectual, a cultura, a criatividade, em espaços urbanos, e, desta forma inserindo-se na nova organização mundial do trabalho.

A partir de 1930, com Getúlio Vargas como Presidente do Brasil, em diferentes regimes políticos, identificamos um período político de populismo, assim denominado por diferentes autores.

O Populismo político é a forma conservadora de administrar as crises sociais causadas pela tomada de consciência nacional que se deu conta da tensão existente entre o setor tradicional arcaico extrativista e o setor moderno industrial: “a relação entre populismo e processo de industrialização tem sido reiteradamente assinalada” (NOSELLA, 1998, p. 173).

A era populista de Getúlio Vargas, também, pode ser relacionada a um período de extrema centralização, com a dependência de Estados e Municípios e de transição do modelo econômico agro-exportador para o de substituição de importações.

O modelo de administração pública desta época recorria aos institutos legais para exercer o poder. Por trás das reformas e de um apelo de valorização e garantia de direitos ao trabalhador, existia uma realidade que acentuava as diferenças e exclusões sociais reforçando o dualismo:

trabalho intelectual e trabalho manual, escola para ricos e escola para pobres, dirigidos e dirigentes, autoritarismo e democracia, qualificação e desqualificação, etc.

O populismo político brasileiro pretendeu uma

Conciliação conservadora como se dissesse: o país é grande, nele podem conviver os antigos coronéis e os modernos empresários, os escravos e os operários. Paralelamente, no âmbito educacional, o populismo fez uma conciliação conservadora entre as pobres escolas do faz de conta e as que adotam modelos pedagógicos arrojados, entre instituições universitárias de beira de estrada e universidades de excelência (NOSELLA, 1998, p. 173).

Recorrendo, analogicamente a Taylor (1985), o populismo pretendeu uma prosperidade para patrões e empregados, burguesia e operariado, Estado e Sociedade, como se isso fosse possível numa sociedade de classes e de expropriação do trabalho por uma minoria.

Vivemos a contradição do período de industrialização no país, ingressando numa nova ordem do capital, favorecendo a divisão do trabalho. A educação passa a ser uma questão nacional, pois, o mercado de trabalho precisava de mão-de-obra especializada. A população deixa o campo em busca de trabalhos nas indústrias urbanas.

O populismo marca a Era Vargas, associado às reformas de base para o desenvolvimento das indústrias e urbanização e a garantia de direitos trabalhistas as massas.

Entretanto a face autoritária e fascista, intimamente ligadas ao populismo, é desvelada por pesquisadores como Nosella (1998) e Aggio (2003).

Como pudemos perceber a tradição colonial, imperial e oligárquica prevalecem no início da República. Neste contexto, sucintamente descrito, é que chegamos à nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 4024/61, sob a égide de governos de caráter autoritário, controlador e centralizador. Essas formas de opressão eram, por vezes, veladas e dissimuladas em discursos e de um amplo aparato legal para governar.

Governar para o controle, disciplina e manutenção da ordem, com vistas à modernidade e ao progresso do país, constituiu-se no primeiro marco educacional ideológico na administração pública, numa organização institucional voltada ao atendimento e adequação do país ao capitalismo internacional.

O segundo marco ideológico caracteriza-se pela proposta modernizadora tecnicista da Lei Federal 5692/71, promulgada pelo Ministro Jarbas Passarinho, retratando o momento de integração do país ao capitalismo e à dependência norte-americana.

Para Nunes (2005 b),

Transformaram a escola, até arquitetonicamente, numa ilha de assistencialismos compensatórios, quebrando o currículo e o ordenamento institucional tradicional de sua identidade, separando sua tradição jurídico-curricular do Brasil, produzindo um amplo desprestígio social para a função de educador, que é expropriado de sua identidade e formação básica, produzindo dentro da escola, mecanismos e nichos de controle comportamental e de patrulhamento ideológico-político. A escola e a educação produzidas através da massificação ordenada pela política educacional dos governos militares explicitava-se no proclamado conceito de pacto de mediocridade, tão conhecido nos 1980, pelo qual o “aluno finge que aprende o professor finge que ensina o Estado finge que remunera”; torna-se uma “Torre de Babel”, onde professores, alunos, classes sociais e determinações institucionais desagregam-se plenamente, sem que possa haver uma unidade político-formal emancipatória, capaz de criar e produzir cidadania” (NUNES, 2005b, p. 11).

Por meio de uma cultura afirmativa colocou-se no individual e no campo da alma a possibilidade de felicidade, na medida em que as oportunidades eram tidas como iguais a todos – tanto faz para o trabalhador freqüentar uma universidade de “*beira de estrada*” ou de “*excelência*” – sem considerar o aspecto da qualidade na formação integral do Homem no mundo do trabalho. Criou-se uma “*indústria de diplomas*” que justificavam as diferenças salariais.

O caráter autoritário continuava presente na administração pública, reforçado pelo Golpe Militar de 1964, quando de forma mais acentuada o tecnicismo e a burocracia articularam-se a ele. Esses três aspectos garantiram a centralização do poder político.

Neste sentido, afirma Gadotti (1996), que

O poder no Brasil está formado por uma espessa camada de burocratas que se fazem passar por técnicos, não habituados ao exercício do diálogo e da participação, ao debate livre e à crítica. Todo tecnoburocrata é conservador. Por isso, em qualquer regime autoritário estará sempre defendendo o poder constituído. Os tecnoburocratas concebem as coisas e fenômenos estaticamente, como funcionam hoje; estabelecem por isso, normas fixas e abstratas, incrementam a massificação e a uniformização, reduzindo as possibilidades de participação efetiva dos indivíduos nas decisões políticas (GADOTTI, 1996, p. 136).

A influência externa, dos acordos firmados entre Brasil e Estados Unidos, via MEC-USAID, marcam os princípios de organização do trabalho pautados pela sua divisão e especialização.

A Teoria de Administração de Empresas, mais do que nunca, ultrapassa as paredes das fábricas para chegar às escolas. Há uma transplantação de técnicas gerenciais, sem considerar a cultura própria de organização dos sistemas educativos e das escolas.

As estruturas e relações de poder se hierarquizam, aperfeiçoam-se, disseminam-se. A técnica, a racionalização de meios-fins prevalece. O Humano passa a ser visto como Máquina, com espaço, tempo e ritmo controlados, fiscalizados. A burocratização em seu aspecto irracional, de negação do humano domina a administração pública.

Esse processo acontece sob a influência do fordismo, que articulava a mecanização dos sistemas produtivos aos princípios do taylorismo.

Para Heloani (2003),

A concepção fordista reestrutura o projeto de administrar individualmente as particularidades de cada trabalhador no exercício dos tempos e movimentos. Para tal fim, preconizará limitar o deslocamento do trabalhador no interior da empresa. O trabalho será dividido de tal forma que o trabalhador possa ser abastecido das peças e componentes por meio de esteiras, sem precisar movimentar-se. A administração dos tempos se dará de forma coletiva, pela adaptação do conjunto dos trabalhadores ao ritmo imposto pela esteira. Esta, como elemento objetivo do processo de produção, subsidia na objetivação e padronização das subjetividades (HELOANI, 2003, p. 55).

Reverendo as premissas do fordismo temos a impressão de que atualmente o controle do tempo e espaço é mediado pelas novas tecnologias, principalmente as de ensino à distância, onde a “gestão eficaz” deve utilizar-se desses recursos para um bom planejamento.

Além do aspecto de organização do trabalho no interior das fábricas, destacamos o projeto de regulação da economia alcançado por Henry Ford. As classes políticas, principalmente as do tipo social-democrata, incorporaram o projeto social de “*melhoria das condições de vida do trabalhador*”, surgindo assim o Estado do Bem-Estar-Social (ou Estado Providência ou ainda *Welfare-State*), aumentando a produtividade e transformando os trabalhadores em consumidores em massa.

Há que se ressaltar no Brasil a influência de Fayol, na administração das escolas públicas, propagado por autores como José Querino Ribeiro e Lourenço Filho.

Segundo Heloani,

Fayol, convencido da necessidade de organizar o pessoal dos grandes conglomerados “racionalmente”, advoga um ensino administrativo e professa princípios gerais da administração, pois, antecipando-se nesse ponto aos teóricos da qualidade, percebe que todos os agentes de uma empresa participam, em diferentes graus, dos processos administrativos.

Por esse caminho, “intui” que a administração da percepção do trabalhador começa do alto, daí o fayolismo ser tido por alguns como “uma escola de chefes”. Sua “doutrina administrativa” é sua contribuição disciplinar (HELOANI, 2003, p. 63).

O *Técnico-Burocrata* passa a ser o imperativo da época representando o ideal de competência a ser alcançado pelos administradores. Cabe lembrar que este imperativo permanece como um mito da administração educacional seja na forma de organização institucional, seja pela atuação de seus agentes.

Enfim, chegamos ao terceiro marco ideológico e sua matriz cultural abordada neste trabalho: o triunfo da proposta gestonária neoliberal da LDB 9394/96.

O final da década de 1980, começa a vislumbrar o período chamado de redemocratização do país. Paralelamente, verificamos a intensificação de influências de organismos multilaterais externos com relação, principalmente, ao desenvolvimento de nossa economia e a implantação das políticas públicas sociais.

Os governos e seus ideólogos propagam a necessidade de reformas no Estado. A nova ordem mundial, a globalização, o neoliberalismo pedem um Estado Mínimo. A política sucumbe ao econômico.

Respaldada pelo fetiche da modernidade e da democratização, a Reforma do Estado, iniciada nos anos de 1990, segue estruturando um novo modelo de organização e gestão da educação pública, impregnada pelos fundamentos neoliberais, passando a educação “*a ser central, porque constitutiva, para o novo modelo de desenvolvimento auto-sustentado e para a posição dos países no processo de reinserção e realinhamento no cenário mundial*” (PINO, 1997, p. 22).

Na educação, assim como em outras áreas sociais, constatamos o novo discurso: racionalizar a administração pública. Para isto é proposto um novo quadro teórico, onde a *gestão* é vista como a fórmula de resolver todos os problemas.

Conforme Nunes,

A reforma em curso (1996-2005) ainda não efetivou uma alteração orgânica na educação brasileira, mas já foi capaz de firmar seus principais mecanismos: a busca de uma tecnologização da educação e do trabalho educacional, a formação aligeirada, a participação clientelista, o neoentusiasmo pela educação e um neotimismo pedagógico, eivado de fórmulas mistificadoras, estatísticas e idealistas, que abarcam desde os Amigos da Escola aos pobres e artificiais eleitos das bolsas e bônus de assiduidade incidentais e infames. A escola surge nos anos 1990, das cinzas da escola assistencialista, ao invés de ser a educação e a escola proposta pelos amplos grupos de educadores que empreenderam uma heróica luta em defesa da educação pública nos anos de 1980, assume, na verdade, nas políticas educacionais recente uma nova feição institucional e novas finalidades institucionais. É o que chamamos de “Escola Parabólica”, voltada para o cultivo de novas tecnologias, artificialmente postas a serviço de um processo pedagógico desequilibrado e desacreditado (NUNES, 2005 b, p. 12).

A sociedade neoliberal apropria-se das formas competitivas, individualistas e consumistas, típicas do capitalismo. A organização do trabalho é mediada pela eficiência e eficácia, na produtividade.

Neste quadro o servidor público passa por um processo de desqualificação. As novas demandas pedem funcionários mais criativos, flexíveis e ágeis. A divisão do trabalho aperfeiçoa-se ainda mais, atingindo a subjetividade do trabalhador, como projeto de poder.

A competência na gestão surge como o terceiro marco ideológico, característico nos Estados Neoliberais. O autoritarismo, centralizador e fiscalizador, bem como o tecnicismo-burocrata, articulam e se interpenetram com a competência.

Sob o signo da liberdade individual, participação, autonomia e descentralização, se escondem, uma realidade controladora, muito mais técnico-competente na dissimulação destes mecanismos e na alienação dos trabalhadores, do que em outros tempos. Pois, o nosso discurso emancipador foi apropriado pelos intelectuais do governo, tornando os marcos ideológicos de cada época velados, cobertos por intenções elitistas de uma minoria que detêm os meios de produção do capital.

Assim, são reduzidas as garantias básicas à dignidade humana, a força do trabalho e a possibilidade de descentralização do poder vigente, provocando o alheamento das pessoas, desconsiderando as potencialidades dos diferentes agentes sociais, além de causar um engessamento da autonomia e participação dos profissionais da educação.

Para Vitor Paro

(...) Parece não haver dúvidas de que essa situação de alheamento dos educadores escolares se deve a uma multiplicidade de fatores, entre os quais se destacam suas inadequadas formações bem como as precárias condições em que exercem seu ofício, as quais não lhes proporcionam oportunidades mais sistemáticas de reflexão; sem esquecer o próprio meio social, permeado pela ideologia dominante, que reforça a postura acrítica diante dos problemas (PARO, 2001, p.30).

Ao continuar nossa análise comparativa entre a organização empresarial e a administração pública na caracterização do marco ideológico e matriz cultural deste período, encontramos outros elementos na obra de Heloani, ao tratar da “*modernização conservadora*” referindo-se ao pós-fordismo, toyotismo, ohnismo, inspirado no modelo japonês, que nos alerta para o conceito ambíguo de participação.

Os modelos de participação ou as práticas de Trabalho Participativo (Employee Involvement) são largamente difundidos no mundo todo em face dos resultados

auspiciosos a eles atribuídos, e os mecanismos utilizados por esses modelos se metamorfoseiam parcialmente com o objetivo de atender às demandas apresentadas à cada época.

Há um denominador comum do taylorismo ao pós-fordismo: todos reiteram a predominância dos interesses do capital. Logo, a questão fundamental não está somente na distribuição e exercício do poder concedido, no empowerment ou algo semelhante, conforme propala o “novo” modelo de participação, mas, isto sim, na ausência de participação nos bens produzidos. Essa sim é a questão fulcral (HELOANI, 2003, p. 130).

Essa situação pode ser percebida no processo de tramitação da LDB 9394/96 no Congresso Nacional, quando através de uma estratégia governamental resgata-se no Senado o Projeto Darcy Ribeiro para substituir o anterior (em discussão avançada na Câmara) e responder a uma nova realidade político-econômica, desqualificando assim os movimentos sociais que participavam na época.

A suposta autonomia propagada pela LDB e a ênfase na gestão democrática para os sistemas públicos, que esbarram em dispositivos legais que engessam as ações dos dirigentes, instituições e colegiados nas esferas locais de atuação, também exemplificam essa mesma situação.

Considerando as prescrições encontradas na Constituição Federal de 1988 e na LDB 9394/96 que garantem a educação a todos os cidadãos como direito subjetivo e os atuais discursos político-partidários de governos sobre a necessidade de educação de qualidade, socialização de saberes e valorização dos profissionais do magistério, como condição para efetivação da cidadania com a formação de cidadãos críticos, percebemos conforme afirma Krawczyk que

Apesar da retórica da importância da socialização do conhecimento e da informação em escala mundial, a política educacional está sofrendo um processo regressivo pelo qual o destino do direito à educação volta a estar cada vez mais confinado ao seu espaço de referência, coerente com as políticas econômicas e sociais de liberalização, de privatização e de desregulamentação das conquistas sociais e democráticas que vêm sendo aplicadas nas últimas décadas em quase todo Ocidente (KRAWCZYK, 2002, p.62).

A formulação das políticas é pensada por agentes técnicos nos órgãos centrais do sistema educacional, seguindo a tradicional divisão do trabalho: de um lado os que pensam e de outro os que executam.

Coraggio alerta-nos que

Este não é um problema “externo” às nossas sociedades. De fato, é comum na região um estilo elitista de gestão pública. É típico que a *intelligentsia*³⁰ governamental faça acordos de cúpula com as agências internacionais ou com representantes dos governos dos países desenvolvidos e realize um trabalho especial para legitimar ex post facto esses acordos. Paradoxalmente, parte dessa legitimação pode consistir em promover a idéia de que os aspectos socialmente negativos das políticas públicas lhes são impingidos do exterior, minimizando assim a responsabilidade de seus agentes nacionais. Assim, o FMI ou o Banco Mundial transformaram-se no “inimigo” dos setores mais afetados pelas reformas econômicas (CORAGGIO, 2000, p. 83).

A supervisão de ensino, em sua função política, também é atingida por esse projeto de poder. Como afirma Marcuse (1970), a cultura afirmativa, projeto da burguesia, atinge todos os trabalhadores, mente e alma.

E, neste processo de manipulação da subjetividade, surgem os mitos que, por sua força e permanente ressignificação, incorporam-se à própria ação supervisora. Retomamos aqui a significação de mito que sustenta nossa interpretação, exposta atrás.

Segundo Chauí,

O mito fundador oferece um repertório inicial de representações da realidade e, em cada momento da formação histórica, esses elementos são reorganizados tanto do ponto de vista de sua hierarquia interna (isto é, qual o elemento principal que comanda os outros) como da ampliação de seu sentido (isto é, novos elementos vêm se acrescentar ao significado primitivo). Assim, as ideologias, que necessariamente acompanham o movimento histórico da formação, alimentam-se das representações produzidas pela fundação, atualizando-as para adequá-las à nova quadra histórica. É exatamente por isso que, sob novas roupagens, o mito pode repetir-se indefinidamente (CHAUÍ, 2006b, p. 10).

Mitos tipológicos e características institucionais fundem-se. A identidade dos supervisores de ensino surge neste contexto sociohistórico-político, nem sempre percebido em sua totalidade e complexidade, face à dissimulação da realidade.

Matrizes e marcos abordados serão contestados na construção de um novo modelo de administração educacional, ainda não existente, mas, um utópico possível: um *Modelo Emancipatório/Participativo*.

À superação do primeiro modelo, de dominação secular, impõe-se um outro, a ser construído. Santos (2001), atento ao quadro de crises paradigmáticas, esclarece que

³⁰ A palavra *intelligentsia*, de origem russa, designava originalmente um grupo de pessoas de cultura unidas por idéias críticas ao sistema, opostas à especialização acadêmica e marcadas por uma forte conotação ética. Quando o intelectual norte-americano Russel Jacoby chama de os “últimos intelectuais” a geração nascida nos EUA nas primeiras décadas do século, ele se refere ao desaparecimento do intelectual ligado à cultura pública, ou da *intelligentsia* no seu sentido original. Esta abordagem também é pertinente ao Brasil. (SADER, 2005) – Revista Sociologias. (notas nossas).

A canibalização da emancipação social, pela regulação social converteu-se num megasenso comum de final de século XX, a regulação social não tem de ser efectiva para florescer: ela floresce simplesmente porque a subjectividade é incapaz de conhecer e de desejar saber como conhecer e desejar para além da regulação (SANTOS, 2001, 330).

As colocações do autor nos alertam para as utopias e observações de novas experiências, para a construção de uma nova agenda social e, em especial, neste trabalho, para possibilidades de práticas emancipatórias em nossa administração pública educacional, pautadas por valores éticos e estéticos, mediados pela política.

As energias utópicas se esvaziaram, no dizer de Habermas (1987). Como resgatá-las? Como superar este estado de coisas?

Há que se vislumbrar novas energias no coletivo, que se coadunam com a afirmação de Santos.

Construir uma tal utopia – não num nenhures imaginário, e menos ainda num irónico “seruhnen”, mas simplesmente aqui, num aqui heterotópico - , construir, na verdade, uma utopia tão pragmática quanto o próprio senso comum, não é uma tarefa fácil, nem uma tarefa que alguma vez possa concluir-se. É este reconhecimento, à partida, da infinitude que faz desta tarefa uma tarefa verdadeiramente digna dos humanos (SANTOS, 2001).

Uma nova política educacional implica no fortalecimento e participação dos diferentes agentes educacionais na construção de um novo homem, de uma nova consciência, de uma nova sociedade onde o trabalho intelectual e o trabalho manual não sejam diferenciados e sim articulados, privilegiando a formação integral do Homem.

A transformação da educação com vistas a tais objetivos implica uma profunda transformação no modo de produzir dos homens. Isso só será alcançado quando também ocorrer uma transformação da divisão social do trabalho que, com a abolição da diferença entre trabalho intelectual e trabalho manual, conduza a uma reaproximação entre a ciência e a produção (LOMBARDI, 2005, p.21).

Desta forma, o espaço democrático, coletivo e dialógico na busca do consenso superaria a atual fragmentação, autoritarismo e individualismo na administração e organização do trabalho nos espaços públicos, que passariam a ser (re) significados.

A obra de Habermas (1987a), com relação à teoria crítica da sociedade e à ação comunicativa, constitui-se subsídio para a reflexão e suporte para a construção de novas relações argumentativas nos ambientes de trabalho.

Medeiros (1994), ao tratar da obra de Habermas, esclarece que

Seu paradigma contempla o enfrentamento do cotidiano onde as ações do mundo vivido não se deixem dominar pelas ações do mundo do sistema, superando o agir técnico-instrumental e/ou estratégico. Defende, para tanto, o questionamento radical e democrático de fatos e/ou vivências e/ou normas que sejam consideradas ilegítimas do ponto de vista da verdade, da veracidade e da justiça (MEDEIROS, 1994, p. 49).

Há que se considerar ainda uma outra questão abordada por Habermas: o esgotamento das energias utópicas das sociedades centradas no trabalho em face de uma configuração do Estado que neutralizou as lutas de classes.

A nova ininteligibilidade é própria de uma situação na qual um programa de Estado social, que se nutre reiteradamente da utopia de uma sociedade do trabalho, perdeu a capacidade de abrir possibilidades futuras de uma vida coletiva melhor e menos ameaçada (HABERMAS, 1987b, p.106).

No quadro delineado, identificamos a supervisão de ensino imersa no mundo do sistema, cujas ‘energias utópicas’ parecem, também, esgotadas, cooptadas pelos mitos da neutralidade ou mesmo da impotência.

Freitag (1989), adverte-nos que

Habermas propõe uma reflexão radical coletiva, democrática, e uma negociação política na qual todos deveriam participar. A política, esvaziada pelos tecnocratas e rotinizada pelos aparelhos, voltaria às ruas, transformando-se em coisa de todos (FREITAG, 1989, p. 38).

A busca e construção de novos referenciais para a construção de um modelo de administração emancipatório/participativo geram mais inquietações, do que propriamente soluções.

Esta transformação implica numa nova visão de mundo por seus agentes. O conceito de intelectual orgânico, apresentado por Gramsci representa mais um referencial na construção do modelo proposto.

Para Martins,

Nessa disputa travada no solo cultural e ideológico para que se consiga determinar a direção da ação coletiva, destaca-se o papel dos intelectuais. Na acepção gramsciana, eles devem educar ética e politicamente à realidade prática dos grupos aos quais se vinculam organicamente, adequando as suas consciências, os seus valores e os seus comportamentos à situação concreta da formação econômica e social, tendo em vista os interesses e as necessidades de classe (MARTINS, 2005, p.151).

Por fim, recorrendo ao pensamento de Santos (2001, p. 383), diríamos que nosso objetivo principal não é, portanto, apresentar um projeto prescritivo de uma suposta nova ordem, mas tão só mostrar que o colapso da ordem ou da desordem existente – que Fourier designou,

significativamente, por “*ordem subversiva*” – não implica, de modo nenhum, a barbárie. Significa, sim, a oportunidade de reinventar um compromisso com uma emancipação autêntica, um compromisso que, além do mais, em vez de ser o produto de um pensamento vanguardista iluminado, se revela como senso comum emancipatório.

No capítulo seguinte abordaremos a supervisão de ensino, especificamente, buscando reconstituir suas características institucionais ao longo da história, bem como, os mitos tipológicos vigentes em processo de tensão.

CAPÍTULO II

SUPERVISÃO DE ENSINO: CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS HISTÓRICAS E MITOS TIPOLOGICOS VIGENTES EM PROCESSO DE TENSÃO

Enfim, quando a desigualdade é muito marcada, a relação social assume a forma nua da opressão física e/ou psíquica. A divisão social das classes é naturalizada por um conjunto de práticas que ocultam a determinação histórica ou material da exploração, da discriminação e da dominação, e que, imaginariamente, estruturam a sociedade sob o signo da nação una e indivisa, sobreposta como um manto protetor que recobre as divisões reais que a constituem.

(MARILENA CHAUI, 2006 b)

No capítulo em questão buscaremos analisar os momentos históricos mais significativos da supervisão de ensino, representados por edições legais que normatizaram a ação de seus agentes, com vistas a identificar suas características institucionais e a co-relação destas com os mitos tipológicos presentes no cotidiano.

Ao iniciarmos as discussões gostaríamos de esclarecer dois pressupostos desta análise.

O primeiro deles refere-se a nossa concepção na investigação, que procurará delinear a supervisão a partir das relações entre o homem e o trabalho, ou seja, a produção da cultura. Silva, destaca que

O trabalho como atividade proposital, orientado pela inteligência, é produto singular da espécie humana. O homem, ao agir sobre o mundo externo, transforma-o, faz cultura e, ao mesmo tempo, modifica sua natureza. É pelo trabalho, força criada pela espécie humana e pela qual a humanidade completou a criação do mundo que conhecemos, que o homem constrói e reconstrói o seu ambiente. Todas as diversas formas sociais que surgiram e que podem ainda surgir dependem, em última análise, dessa característica distintiva do trabalho inteligente (SILVA, 2004, p. 37).

O segundo diz respeito à função do Estado no ordenamento das políticas públicas implantadas no campo educacional, que, reflete diferentes matrizes e estigmas culturais administrativos em cada época, de forma a atender aos interesses da classe dominante na reprodução das desigualdades sociais e manutenção de seus bens.

Com base nestes pressupostos, buscamos elementos sociopolíticos-histórico que permitissem compreender a atual supervisão de ensino, considerando suas características institucionais e seus mitos tipológicos na composição de uma identidade real dos atuais supervisores.

Nesta linha dialética de investigação partimos do problema: há possibilidades de superação da cultura de administração burocrática e autoritária, explícita e implicitamente praticada nas Diretorias de Ensino Paulistas, pelos supervisores de ensino, considerando suas características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias? Poderíamos, também, acrescentar: quem é o supervisor de ensino no atual sistema público paulista?

Diante da realidade concreta e objetiva e a diversidade de cargos e funções nos diferentes sistemas de ensino, esclarecemos que o termo supervisão de ensino, adotado neste trabalho, refere-se à denominação específica do sistema estadual paulista.

Desenvolveremos, nas partes do presente capítulo, uma descrição sistêmica da ação supervisora e suas inter-relações institucionais. Mesmo que tenhamos que reconstituir tais disposições legais e atribuições normativas próprias de organogramas vigentes, não pretendemos circunscrever nossa compreensão da identidade do supervisor a partir de restritos parâmetros legalistas.

2.1 As heranças legais e políticas

A ação de supervisores de ensino, enquanto cargo do quadro da administração pública educacional estadual, é disciplinada pela Lei Complementar/SP nº 836, de 30 de dezembro de 1997, que *Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação*.

Artigo 3º - Para efeitos desta lei complementar, considera-se:

I – Cargo do Magistério: o conjunto de atribuições e responsabilidades conferidas ao profissional do magistério;

Artigo 4º - O Quadro do Magistério constituído das seguintes classes:

I – Classes de docentes:

- a) Professor Educação Básica I – SQC - II e SQF - I;
- b) Professor Educação Básica II – SQC – II e SQF – I;

II – classes de suporte pedagógico:

- a) Diretor de Escola – SQC-II;
- b) *Supervisor de Ensino* – SQC-II; (g.n.).
- c) Dirigente Regional de Ensino – SQC-I.³¹

A supervisão de ensino é um *locus* privilegiado de mediação entre escola e a administração central do sistema, apresentando como sede de trabalho uma Diretoria de Ensino, órgão descentralizado da estrutura educacional da SEE/SP, vinculado a Coordenadoria de Ensino e responsável pelas escolas públicas e privadas sob sua jurisdição no âmbito regional.

Nas diretorias os supervisores possuem um setor de trabalho, composto por um conjunto de escolas públicas e privadas vinculadas ao sistema de ensino e sob a responsabilidade de uma DE, de acordo com a Res. SE/SP 28/1994, alterada pela Res. SE/SP 55/1995, que estabelece:

Art. 3º - Os critérios para composição do Setor de Trabalho do Supervisor de Ensino compreenderão as escolas sob a responsabilidade deste especialista e as atribuições do cargo, definidas em lei, a saber:

I – exercer, por meio de visitas aos estabelecimentos de ensino, a supervisão e fiscalização das unidades escolares incluídas no setor de trabalho que lhe for atribuído, prestando a necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade e

II – realizar estudos e pesquisas visando ao desenvolvimento do sistema de ensino.

Parágrafo único - Além das atribuições previstas neste artigo, deve o Supervisor de Ensino obedecer ao disposto nos art. 78 do Decreto nº 7.510/1976 e do art. 7º do Decreto nº 5.586/1975.

Além desse conjunto de escolas, os supervisores incorporam ao seu trabalho outras atividades. Essas dizem respeito a projetos e atividades (administrativas e pedagógicas) planejadas pela SEE e/ou DE , que envolvem todas as escolas, direta ou indiretamente,

³¹ As siglas referem-se a; SQC II – Subquadro de Cargos Públicos constituídos de cargos de provimento efetivo, que comportam substituição; e SQC I – Subquadro de Cargos Públicos, constituídos de cargos de provimento em comissão. (Lei Complementar nº 180/1978 – SP).

pertencentes à região da Diretoria. A fim de exemplificação podemos citar, entre muitos, os trabalhos ligados:

a) à Atribuição de Aulas – organizando, orientando e executando todo o processo de atribuição de aulas da regional, do início e ao longo do ano;

b) ao Professor-Coordenador – com organização, orientação, planejamento e execução do processo de credenciamento e seleção do professor-coordenador (elaboração, correção das provas e publicação dos resultados), bem como, ações de formação continuada para esse grupo de educadores;

c) ao Ingresso e Remoção – organização, orientação e execução das instruções para o ingresso e a remoção de funcionários, professores, diretores e supervisores;

d) à Progestão – participando da tutoria de grupos na DE, organizando e planejando as capacitações de acordo com as orientações recebidas pela equipe central, bem como, cuidando dos registros e avaliações do grupo sob sua responsabilidade;

e) a projetos e atividades – com Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos; Escola da Família; Projeto Letra e Vida; Fundação Casa; Ensino Médio em Rede; GDAE ; Cadastro Nacional de Cursos de Educação Profissional; Educação Especial; etc., envolvendo ações diversas da supervisão na coordenação dessas atividades paralelas e materialização dos registros, na instrução dos expedientes e comunicação com os diferentes órgãos do sistema.

Além do atendimento ao seu setor, da coordenação e atividades da DE, do atendimento ao público em plantão de supervisores, o supervisor também participa de outras comissões designadas para fins específicos: autorização de funcionamento de escolas e cursos; encerramento de escolas e cursos; apuração preliminar de denúncias; apuração preliminar de furtos; organização e participação em eventos com entidades parceiras da DE; capacitações em parceria com a Oficina Pedagógica; análise de recursos de avaliação final de alunos; e muitos outros.

Para situar esse vasto campo de atuação e inter-relações estabelecidas pela supervisão, apresentamos a seguir, de forma sucinta, a estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo:

a) Órgãos Centrais:

a. **DRHU** (Departamento de Recursos Humanos) – “órgão setorial da Administração de Recursos Humanos do Estado, através das unidades constantes de sua Estrutura Organizacional, planeja, coordena, executa e

- presta orientações técnicas, sobre atividades de Administração de Pessoal no âmbito da Secretaria de Educação, observadas as políticas, diretrizes e normas emanadas do Órgão Central do Sistema”.³²
- b. **CEI** (Coordenadoria de Ensino do Interior) – “compõe a estrutura básica da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, tendo como objetivo implementar o Plano de Educação proposto pela SEE em sua área territorial de atuação, que compreende 610 municípios no interior do Estado, a fim de construir e consolidar a Escola dos Nossos Sonhos. O propósito desta página é encurtar distâncias, agilizar as tomadas de decisões e a melhoria da política educacional nos diferentes níveis administrativos do sistema, além de facilitar os contatos da CEI com as **62 Diretorias** de Ensino localizadas em regiões estratégicas do Estado de São Paulo”.³³
- c. **CENP** (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) – “é um dos órgãos da estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação. São suas atribuições gerais: desenvolver estudos e pesquisas objetivando o estabelecimento de diretrizes e normas pedagógicas para a rede estadual de ensino; desenvolver estudos e pesquisas objetivando o estabelecimento de diretrizes e normas organizacionais de funcionamento das unidades escolares da rede estadual de ensino; elaborar, orientar, coordenar e acompanhar o Programa de Educação Continuada do quadro do magistério; propor, orientar e acompanhar a avaliação externa do sistema de ensino; organizar o acervo de documentos e publicações do interesse da Secretaria, colocando-os à disposição dos interessados; desenvolver estudos e pesquisar, diretamente ou por meio de terceiros, que visem o aprimoramento do desenvolvimento do ensino; assessorar o Secretário da Educação no âmbito de suas atribuições”.³⁴
- d. **COGSP** (Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo) – “tem como área de abrangência o Município de São Paulo, dividido em treze Diretorias de Ensino, e trinta e quatro municípios da região da

³² Disponível em: <<http://drhu.edunet.sp.gov.br/Apresentacao/index.asp>>. Acesso em: 6 ago. 2007.

³³ Disponível em: <<http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/sobreCEI/equipe.htm>>. Acesso em: 6 ago. 2007.

³⁴ Disponível em: <<http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>> . Acesso em: 6 ago. 2007.

Grande São Paulo, constituídos por quinze Diretorias. Abrange, portanto, a COGSP esse pequeno número de circunscrições territoriais, também numa reduzida área, comparada com a extensão estadual. No entanto, ressalta-se grande concentração demográfica nessa região, que determina por parte da Secretaria de Estado da Educação a proposição de alternativas específicas e particulares para atendimento dessa numerosa demanda escolar, de modo eficiente e com qualidade de ensino. E estabelece-se como atribuição inicial para o Coordenador de Ensino da COGSP a implementação das ações do Plano de Educação estabelecido pela Secretaria de Educação”.³⁵

- e. **CRE** (Centro de Referência em Educação Mário Covas) – “idealizado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, tem como objetivo ser um referencial pedagógico de excelência na disseminação da informação educacional. Para isso, conta com um acervo documental que poderá ser consultado fisicamente, em sua sede, ou acessado virtualmente pelo site”.³⁶

b) Órgãos Vinculados:

- a. **FDE** – “Criada em 1987, a FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação é responsável por viabilizar a execução das políticas educacionais definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, implantando e gerindo programas, projetos e ações destinadas a garantir o bom funcionamento, o crescimento e o aprimoramento da rede pública estadual de ensino. Cabe à Fundação produzir, adquirir e distribuir materiais institucionais indicados ao ensino e à aprendizagem, bem como providenciar os recursos físicos (como prédios, mobiliário e equipamentos) utilizados pela rede”.³⁷
- b. **CEE** (Conselho Estadual de Educação) – “Tanto na Constituição Estadual, quanto na Lei de sua criação, configura-se a complexa natureza jurídica do CEE, em decorrência de suas funções simultaneamente normativas, deliberativas e consultivas. Esta tríplice natureza é fonte permanente de

³⁵ Disponível em: < http://cogsp.edunet.sp.gov.br/a_principal/coordenador.htm >. Acesso em: 6 ago. 2007.

³⁶ Disponível em: < <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/top.php?t=004> > . Acesso em: 6 ago. 2007.

³⁷ Disponível em: < http://www.fde.sp.gov.br/Portal_FDE/subpages/sobre_fde.html >. Acesso em: 6 ago. 2007.

colisões, explícitas ou não, com o Poder Legislativo, com o Poder Executivo e até mesmo com o Poder Judiciário, sem contar eventuais desencontros com as expectativas da comunidade face ao Órgão, instância última de recurso. No binômio da vocação do CEE, de Órgão simultaneamente de esclarecimento e de proposta de soluções, o CEE pode exercer sua missão mais alta, tendo como interlocutores governo e comunidade, contextualizando vocação e interlocutores no objetivo maior de qualificar a educação paulista, pública e privada, de todos os níveis”.³⁸

Tradicionalmente, na administração pública estadual de São Paulo, a atuação do supervisor de ensino acontece em nível de sistema, contemplando as dimensões administrativas e pedagógicas da educação, como percebemos nas exposições supracitadas, diferentemente de outros sistemas de ensino.

A ação pedagógica realizada no interior da escola pode ser relacionada na rede estadual às funções de coordenação pedagógica exercida pelo antigo Coordenador-Pedagógico (cargo da carreira do magistério extinto com a LC/SP 836/1997) e atualmente pelos Professores-Coordenadores.

A LDB 9394/96 ao tratar da formação dos profissionais da educação, aponta:

Art. 64 – A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Na rede pública estadual paulista de ensino, a LC/SP 836/1997, disciplinou a matéria especificando como forma de provimento para o cargo, concurso público de provas e títulos e nomeação, sendo que para o exercício da função supervisora requer-se a licenciatura plena em Pedagogia ou Pós-Graduação na área de Educação, e ter, no mínimo, oito anos de efetivo exercício de Magistério dos quais dois anos no exercício de cargo ou função de suporte

³⁸ Disponível em: < <http://www.ceesp.sp.gov.br/#> >. Acesso em: 6 ago. 2007.

pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos ou ter, no mínimo, dez anos de Magistério.³⁹

A partir desta descrição institucional, tomando por base a regulamentação legal vigente, empreendemos uma retomada histórica, buscando identificar as características institucionais, mitos tipológicos e identidade da supervisão de ensino e, respectivamente, de seus agentes: os supervisores de ensino.

2.2 Os mitos tipológicos dominantes

Para sistematizar nossa investigação, com a preocupação de não nos distanciarmos de nosso objeto e sujeito de estudo, articulamos as reflexões a seguir em torno de três categorias de conteúdo, básicas e preliminares.

A primeira versa em torno das características institucionais dos supervisores de ensino, descritas por um rol de atribuições e competências legais que disciplinam a atuação destes profissionais. Essas constituem os primeiros elementos de análise para a compreensão da supervisão.

Por integrarem a carreira do magistério estadual paulista e, como funcionários públicos, sujeitos às mesmas normatizações, orientações e determinações superiores esperam-se destes profissionais, no exercício da função, uma atuação padronizada, de forma a atender as especificações legais.

No entanto, a observação da prática cotidiana da supervisão, tem demonstrado que a atuação não retrata somente as ações prescritas legalmente. A estas se incorporam de forma subjetiva, condicionantes e determinantes, construídos historicamente junto à idéia de supervisão.

Desta situação surge uma realidade contraditória: uma ação supervisora que possui características institucionais determinadas legalmente, e uma ação supervisora impregnada por mitos tipológicos, criados ao longo de sua existência e que permeiam a prática tanto quanto as prescrições legais.

³⁹ Na existência de cargos vagos ou cargos em substituição em virtude de afastamentos ou licenças, a forma de preenchimento segue via designações nos termos da Res. SE 73, de 22/07/2003, alterada pela Res. SE 63, de 16/07/2004, que tratam das substituições nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do magistério.

Assim sendo, os mitos tipológicos constituem uma segunda categoria de conteúdo a subsidiar nossas análises. Não se torna abusiva a solicitação de retomar nossa compreensão desse recurso interpretativo interposto anteriormente.

Os mitos são criações culturais e retratam uma representação simbólica a respeito de determinada realidade que, por vezes, é assumida coletivamente como uma crença. A mitologia pode ajudar-nos a entender as representações humanas de uma determinada época, os amálgamas que sedimentam nossas visões de mundo. Segundo Highwater,

(...) mitologia, na acepção mais ampla e afirmativa do vocábulo, constitui o meio pelo qual toda e qualquer sociedade reage às questões fundamentais acerca de nossa origem, vida e destino. (...) Todas as crenças e atividades humanas advêm de uma mitologia subjacente – metáforas que dão forma a fantasias, paradigmas que influenciam profundamente todos os aspectos da nossa vida, determinando nossas atitudes acerca da realidade, acerca do mundo e nós mesmos: bem e mal, normalidade e anormalidade, fato e ficção, justiça e injustiça, beleza e feiúra, poder e impotência (HIGHWATER, 1992, p. 15-16).

Chauí também recorre à figura do mito como uma das formas de compreensão da sociedade e realidade. Distingue o processo de formação e fundação dos mitos. Considera o registro da formação, como um processo histórico, de transformações, continuidades ou descontinuidades, incluindo-se nesta análise as ideologias.

Com relação à *fundação*, a autora esclarece:

Diferentemente da formação, a fundação se refere a um movimento passado imaginário, tido como instante originário que se mantém vivo e presente no curso do tempo, isto é, a fundação visa a algo tido como perene (quase eterno) que traveja e sustenta o curso temporal e lhe dá sentido. A fundação pretende situar-se além do tempo, fora da história, num presente que não cessa nunca sob a multiplicidade de formas ou aspectos que pode tomar. Não só isso. A marca peculiar da fundação é a maneira como ela põe a transcendência e a imanência do momento fundador (...) (CHAUÍ, 2006b, p. 9-10).

A identificação dos mitos tipológicos da supervisão, talvez os próprios mitos fundadores, constitui-se em elemento de análise e compreensão desta realidade complexa, na qual se insere a profissão do supervisor de ensino, num quadro de políticas públicas educacionais emanadas do Governo e que necessitam ser desveladas para a busca de possibilidades de ação emancipadora.

Por fim, da inter-relação entre as características institucionais proclamadas com o mito criado, surge à terceira categoria, a identidade.

O supervisor de ensino possui atribuições e competências especificadas num *corpus* legal, o que em tese determinaria um modo uniforme de atuação (a característica), entretanto, a influência das representações e dos mitos, acaba por gerar outras formas de atuação, criando uma

identidade própria para a função, que não se enquadra estritamente em nenhuma das duas primeiras categorias. A identidade corresponde à realidade expressa nas ações, a visão de mundo que a sustenta, ao olhar do supervisor para si próprio.

Para compreendermos esse processo de inter-relação entre características institucionais, mitos tipológicos e identidade, há que se considerar a supervisão de ensino em sua complexidade e totalidade, num processo histórico.

Entendemos que a supervisão de ensino, repleta de contradições desde sua origem no sistema público de ensino paulista, pode e deve assumir o seu caráter essencial, ou seja, assumir a sua função política. Esta função depende de uma opção consciente e deve estar articulada a um projeto coletivo maior da própria supervisão de ensino tendo como foco a emancipação, mais ainda, promover uma educação emancipatória.

Para isso é necessário romper com os discursos que desqualificam a supervisão e/ou a reduz à função técnica de controladores do Governo. Em 1984, Silva Júnior, já chamava a atenção para a importância deste profissional e ressaltava: *“O especialista não é necessariamente esse agente contra-revolucionário que parece povoar a imaginação de alguns analistas da educação brasileira”* (SILVA JÚNIOR, 1984, p. 19).

Por, contra-revolucionário, entendemos aquele profissional que por meio de suas ações mantém a atual organização social e econômica determinada pelo Estado, a favor da classe dominante, ou seja, aquela detentora dos bens de produção e da elaboração cultural hegemônica.

Poderíamos acrescentar a esta constatação que o mito do agente contra-revolucionário habita intensamente as representações dos atuais supervisores de ensino. E, desta forma, legitima a divisão social do trabalho no capitalismo e o aspecto restrito de controle apontado em sua função.

Esse mito do contra-revolucionário pode encontrar suporte teórico na concepção de senso comum trabalhada por Gramsci. Martins (2005), ao abordar esta questão explicita que este conceito para Gramsci vai além do conhecimento ingênuo ou de uma idéia amplamente aceita, contempla uma dimensão ético-política, cultural-ideológica, enfim uma visão de mundo. *“Com a sedimentação do senso comum, os subalternos passam a imprimir em suas vidas um comportamento que atende as necessidades prementes da classe social dominante e dirigente”* (MARTINS, 2005, p 146).

Diante dessas considerações iniciais, retomemos alguns elementos históricos e legais, que originaram a profissão de supervisor de ensino, como um agente que no sistema.

Em termos de Brasil, cada ente federado, após a Constituição Federal de 1988 e a LDB 9394/96, possui autonomia para organizar o seu próprio sistema de ensino. Este novo ordenamento, envolvendo a temática dos sistemas de ensino, foi abordado em pesquisa realizada pelo LAGE-UNICAMP, sob a organização de Oliveira, Ganzeli, Giubilei, Borges (2006), que destacaram:

A Constituição Federal (1988) estabeleceu um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, dentro dos limites expressos, reconhecendo a dignidade e autonomia própria de cada qual, ao invés de um sistema dualista e hierárquico (Parecer CNE 34/01). (...) Com a edição da LDB 9394/96, foi reafirmada a titularidade dos municípios no campo dos sistemas de ensino, respaldando-se nos artigos de 11 e 18, priorizando suas atribuições relativas ao Ensino Fundamental e Educação Infantil (OLIVEIRA *et. al.*, 2006, p. 36).

Na LDB 9394/96, no Título IV, ao tratar da incumbência da União, Estados e Municípios, ressalta, respectivamente, a cada uma das instâncias, dentre outras, a incumbência de supervisionar o seu próprio sistema:

Art. 9º - A União incumbir-se-á de:

IX – autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Art. 10 – Os Estados incumbir-se-ão de:

IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino.

Art. 11 – Os Municípios incumbir-se-ão de:

IV - autorizar, credenciar e *supervisionar* os estabelecimentos do seu sistema de ensino. (g.n.)

Como podemos perceber, na legislação vigente, o princípio constitucional da autonomia, demanda da sociedade nos anos de 1980, período de redemocratização do país, foi garantido. Porém, observamos ao mesmo tempo certa necessidade do Estado em controlar e acompanhar seus sistemas, instituindo-se no texto legal o ato de *supervisionar*.

Recorrendo ao sentido da palavra, encontramos em Ferreira (1999), supervisionar como sinônimo de supervisionar, de origem inglesa (*to supervise*), que indica: dirigir, orientar ou inspecionar em plano superior. Assim sendo, supervisão (*supervision*), representa a ação ou efeito de supervisionar ou supervisionar.

No significado e origem do termo obtemos dois elementos de análise significativos para a compreensão do processo histórico de construção da supervisão de ensino no Estado de São Paulo e quiçá no Brasil.

O primeiro destaque refere-se à relação entre *supervisionar* e *inspecionar em plano superior*.

O nascimento institucional da profissão de supervisor de ensino encontra sua origem na função exercida pelos antigos inspetores escolares. Inspeção, por sua vez, vem do latim, *inspectione*, que quer dizer: ato de observar, de inspecionar; vistoria; fiscalização, vistoria; exame feito por inspetor ou junta inspetora; cargo de inspetor; inspetoria; repartição ou junta encarregada de inspecionar; inspetoria (FERREIRA, 1999).

Meneses (1977), ao escrever sobre a origem e evolução da Inspeção Escolar, já relatava as dificuldades de se chegar a um conceito de inspeção e, mais especificamente, de inspeção escolar.

Partindo da assertiva de que a inspeção era uma atividade tipicamente administrativa e realizando um retrospecto a partir de um contexto, não somente administrativo e pedagógico, mas de natureza filosófica, política, social, religiosa e econômica, chegava à afirmação da hipótese teórica de inspeção como elemento de controle, apresentando em suas análises as conclusões de que:

- o conceito de inspeção estava ligado a uma atividade de controle;
- a inspeção aparecia como um elemento de controle nas teorias de Administração;
- especificamente no campo da administração escolar a relação inspeção-controle também era aceita por autores brasileiros e estrangeiros.

O mito de um deus onipotente, onipresente e onisciente, que tudo *observa, fiscaliza, controla e pune*, está relacionado à atual imagem do supervisor de ensino, que encontra precedentes na atuação dos inspetores.⁴⁰

Encontramos um forte indício desta representação numa das citações de Meneses em sua obra ao analisar a expressão ‘inspeção escolar’, relatando que:

Em seu dicionário, Foulquié, conta que o cargo de Inspetor Escolar é exercido por pessoas que metem medo nos inspecionados. Ele não tem dúvidas em afirmar e até aposta que 95 % dos professores exercem as suas atividades com medo da chegada do Inspetor

⁴⁰ Uma possível aproximação interpretativa pode nos autorizar a entender como fundamento desse tipo-ideal o deus hebraico, ou ainda, reportar-se ao famoso panótico de M. Foucault (1926-1984).

escolar, aquele indivíduo que vai analisar, diagnosticar e aplicar penalidades (MENESES, 1977, p. 24).⁴¹

Na relação entre inspeção e supervisão, como expressões de controle emanadas do Estado, encontramos no Estado de São Paulo, na década de 1950, sob a influência da chamada “Reforma Capanema”, que criou as Leis Orgânicas do Ensino (primário, secundário, normal, industrial, comercial e agrícola), a atuação dos primeiros profissionais com uma maior sistematização legal.

O conjunto normativo citado visava organizar o sistema educacional brasileiro, estabelecendo as regras básicas para os Estados e seus Municípios. A atual função de supervisão de ensino, no sistema da administração educacional, surge sob a égide da inspeção, conforme notamos a título de exemplificação, no artigo 56, do Decreto-lei nº 9613, de 20/08/1946 – *Lei Orgânica do Ensino Agrícola*:

Art. 56 – O Ministério da Agricultura, pelo seu órgão competente, articulado com o Ministério da Educação, para fins de cooperação pedagógica, exercerá inspeção sobre os estabelecimentos de ensino agrícola equiparados e reconhecidos. Essa inspeção far-se-á não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica.

Por meio de Circulares, as Diretorias de Ensino da época, (órgãos que orientavam e fiscalizavam a aplicação das leis do ensino e estavam subordinadas imediatamente ao Ministro da Educação e Saúde)⁴², disciplinavam as funções do Inspetor.

Podemos detectar esta situação, também a título de exemplificação, haja vista o grande número de instruções, o contido na Circular nº 1, de 15/03/1951, onde são elencadas algumas Instruções de Serviço:

I – ADMISSÃO AO CURSO SECUNDÁRIO

11 – *Atribuições do Inspetor.*

Examinar a documentação apresentada pelos candidatos.

Visar os requerimentos depois de despachados pelo diretor.

Aprovar a lista de chamada dos candidatos cujos documentos satisfaçam as exigências legais.

Fiscalizar todo o processo de exames.

Estar presente a todas as provas exercendo sobre os alunos estrita vigilância.

Impedir que o mesmo aluno seja submetido a mais de duas provas por dia.

Lavrar, juntamente com a banca examinadora, uma ata dos resultados dos exames, transcrevendo esses resultados nos boletins modelo.

Assinar juntamente com o diretor, os certificados de exames de admissão. (g.n.)

⁴¹ O dicionário da citação tem como fonte bibliográfica: FOULQUIÉ, P. **Dictionnaire de la langue Pedagogique** Paris: Presses Universitaires de France, 1971.

⁴² Mais detalhes verificar Decreto-Lei nº 8535, de 02/01/1946 que trata das *Diretorias do Ministério de Educação*.

Para cada tópico abordado na Instrução de Serviço, segue uma relação de atribuições do inspetor. Como podemos perceber a função supervisora encontra sua origem num modelo centralizador, disciplinador, autoritário e fiscalizador, conferindo ao Inspetor poder de sanções, de decisão sobre a vida de outrem.

Essa sujeição normativa dos Estados à inspeção federal acontece em todos os setores criados para o ensino e acaba por induzir estes mesmos Estados em sua organização e estruturação dos sistemas de educacionais.

Como já dissemos a origem da supervisão no Estado de São Paulo, como uma profissão instituída sob um sistema educacional, acontece entre as décadas de 1950 e 1960 sob a designação: Inspetor do Ensino Médio e Inspetor do Ensino.⁴³

Conforme relato encontrado no Sindicato APASE, elaborado por Lux Saíni, Supervisora de Ensino da Capital:

Até o final de 1961 o serviço de inspeção junto às escolas de ensino secundário subordinadas ao então Departamento de Educação (R. Antonio de Godoy, 122), era da exclusiva competência dos Inspectores Federais de Ensino lotados na Delegacia do MEC em São Paulo então chefiada pela professora Marina Cintra, eis que o serviço de inspeção existente no estado restringia-se ao denominado Ensino Primário.⁴⁴

Em 1961, foi editado o Decreto nº 39.380 de 22, publicado no DOE de São Paulo em 23/11/1961, que instituía doze Inspetorias Regionais do Ensino Secundário e Normal a serem chefiadas pelos Inspectores Regionais e mais trinta cargos para Inspetor Auxiliar.

Os ocupantes destes cargos foram designados por Ato do Secretario da Educação, Dr. Luciano Vasconcelos de Carvalho, em DOE de 23/01/1962.

Lux Saíni, esclarece também que as designações ocorreriam:

Ouvida a Chefia do Ensino secundário e Normal, cujo titular na época era o Prof. Nathanael Pereira de Souza. De acordo com o Decreto citado, os cargos de Inspectores Regionais e Auxiliares foram preenchidos pelos então Técnicos de Educação Lotados no Departamento de Educação. Completado o preenchimento pelos Técnicos, resultou ao final que restava uma vaga na Capital, que veio a ser preenchida por uma Diretora lotada na Capital, indicada pela Chefia do Ensino Secundário e Normal.⁴⁵

Esta tendência de “*legislar para atender pessoas*” parece ter sido a intenção do decreto supracitado. Meneses (1977), tratando da primeira lei reformista voltada ao ensino no período

⁴³ Esta nomenclatura é encontrada no anexo a Lei Complementar nº 114, de 13/11/1974.

⁴⁴ Relato arquivado na sede do Sindicato APASE. SAÍNI, Lux. **A Inspeção no Ensino Secundário**. APASE – Sindicato dos Supervisores do Magistério Público de São Paulo. [s.n.t]. mimeo.

⁴⁵ Idem a nota anterior.

republicano (Lei nº 88 , de 08/09/1892) e em São Paulo da Lei nº 520, de 26/08/1897, abordando à inspeção do ensino primário, e de seu processo de transformações, sempre disciplinadas por uma tônica legal, ressalta que

Praticamente, até os anos 40 a inspeção sofreu uma série de modificações, transparecendo sempre a nítida interferência da política e dos interesses pessoais. Por um pequeno lapso de tempo, que durou vinte anos, foram realizados os concursos para o provimento no cargo de inspetor escolar do ensino primário em São Paulo. Pouquíssimos concursos ocorreram para inspetores do ensino profissional. De modo geral, até hoje prevalecem os expedientes políticos para o provimento do cargo (MENESES, 1977, p. 17).

Nesse momento histórico encontramos o segundo destaque da relação *inspeção – supervisão*. No primeiro, apresentamos a origem controladora da inspeção a serviço do Estado.

Agora, como segundo destaque, apresentamos o quadro em que surge o aparecimento do termo *supervisão*. Coincidentemente, com a origem da palavra, temos a influência norte-americana como determinante da atuação dos supervisores, de início adjetivado como escolares.

Incorpora-se aos aspectos da inspeção um outro fator: a subserviência e supervalorização ao “importado”, “vindo de fora”, “aos modelos”, como referencial no trabalho.

Segundo Silva Júnior,

Ideologicamente, a supervisão escolar se encontra no seu nascedouro com os resquícios do nacional-desenvolvimentismo cultivado e cultuado pelo ISEB. O golpe de 64, sob a égide de Castelo Branco, vai propiciar o que pode ser chamado de recuperação do “espírito pan-americano”. O famosíssimo binômio “segurança e desenvolvimento” viria a seguir, no período de 69 a 74. No período Geisel iríamos nos encontrar com o também famoso “pragmatismo responsável” que nos encaminharia, após 79, para a atual “abertura” (SILVA JÚNIOR, 1984, p 48).

A idéia de um modelo de supervisão importado encontra suporte ideológico nas concepções defendidas em cursos ministrados aos professores diretores e professores das Escolas Normais pelo Serviço de Expansão Cultural, órgão de destaque vinculado à Secretaria de Educação. Alguns cursos surgiram inclusive com o apoio material e financeiro da OEA nos CRPE/SP e eram ministrados por professores que estagiaram no PABAE.

Esse fato surgiu em decorrência da influência do INEP que no final da década de 50 e início de 60 em um de seus desdobramentos, ou seja, no Centro Regional de Pesquisa Educacional – CRPE -, de Belo Horizonte, desenvolveu o Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar – PABAE - , o qual difundiu a supervisão como um benefício fundamental para a escola (GODOY, 2005, p. 19-20).

Tecendo comentários a respeito do trabalho da Prof. Dalila C. Sperb de 1963, nos cursos de formação e de sua obra sob o título “Administração e Supervisão na escola primária”, Silva

Júnior (1984), destaca com relação às primeiras idéias de uma ação supervisora nos finais da década de 1950 e início de 1960, que contemplava:

Certos lampejos progressistas observáveis em documentos da época pioneira da supervisão escolar em São Paulo que se misturam à costumeira reprodução de fórmulas padronizadas da literatura americana mais convencional sugerem o clima de efervescência e de confrontação em que o país se debatia como um todo. A política de massas herdada do getulismo enfrentava a sua hora da verdade buscando sustentação nas tentativas de política externa independente que nem a arrogância de Jânio Quadros ou a argúcia de Santiago Dantas conseguiram solidificar, diante das claras exigências da estruturação econômica que se estabeleceu. A luta pela escola pública, que atingia sua culminância nesse período com a aprovação do texto da Lei de Diretrizes e Bases, ilustra bem, por sua duração e complexidade, a variedade dos interesses em jogo. Certo é que a contradição entre modelo econômico e ideologia política continuava a atravessar todo o processo (SILVA JÚNIOR, 1984, p. 52-53).

Com o Golpe Militar de 1964, a vida social e o reflexo na educação rapidamente são percebidos. A repressão, a privatização do ensino, exclusão dos mais pobres, institucionalização do ensino profissionalizante, desmobilização do magistério, valorização de uma pedagogia tecnicista, ampla edição de dispositivos legais na educacional, entre outros, fazem parte da herança militar.

Em 1968, com a Lei Federal nº 5540, que tratava da Reforma do Curso Superior, a presença da supervisão em todos os níveis do sistema educacional brasileiro, foi garantida, segundo Martha G. Nogueira (1989), porém, por meio de um currículo obrigatório, o conservadorismo atrelado a uma visão tecnicista da educação, continuaram a permear a formação profissional atendendo a uma intencionalidade política e ao modelo econômico vigente.

O Parecer nº 252 de 1969, que reformulou os Cursos de Pedagogia, instituindo as habilitações em áreas técnicas: administração, inspeção, supervisão e orientação, além das disciplinas do curso normal, instituíram a função generalista do pedagogo⁴⁶ que ganha novos contornos e espaços de trabalho. Em 1971, a Lei Federal 5692/71 reestrutura as Diretrizes e Bases da Educação, reafirmando as influências norte-americanas dos acordos internacionais MEC-USAID. A técnica e a especialização assumem centralidade na forma de administrar a educação.

⁴⁶ Os Cursos de Pedagogia foram criados no interior da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras por meio do Decreto nº 19.851, de 11/04/1931 que tratava do Estatuto das Universidades. O Curso de Pedagogia tinha a incumbência de formar professores para o curso normal e os técnicos em educação.

Dentro do contexto histórico brasileiro o papel atribuído pelas diferentes instituições educacionais ao pedagogo – Supervisor Educacional - , desde a sua origem e ainda hoje, tem sido o elemento de controle, fiscal do sistema instituído. Daí a formação dada a este profissional ter sido e ser conservadora. Ideologicamente, tal realidade foi trabalhada de modo a dar conotação à função supervisora como inovadora, modernizadora, introdutora de novos métodos e técnicas de ensino (NOGUEIRA, 1989, p.40).

A competência técnico-burocrata, pautada em modelos das Teorias de Administração de Empresas, transplantadas para a educação, representa o mito do gerente voltado para os resultados, para a produção de capital, comprometido com a *escola-empresa* e não com a emancipação dos sujeitos sociais sob sua responsabilidade. Ao invés do conteúdo crítico, privilegia-se a quantidade, os modelos e o disciplinamento do corpo e mente.

Entre os mitos fundadores dessa visão de mundo, encontramos na obra de Tragtenberg, uma representação a ser considerada.

Há um outro conceito, segundo o qual os ocupantes de posições hierárquicas são os mais capacitados, mais trabalhadores, os mais indispensáveis, os mais leais, fidedignos e os mais autocontrolados, em suma os mais justos, honestos e imparciais. Também visualiza-se que uma pessoa muito ocupada é de importância incalculável para a burocracia e encara suas tarefas de maneira mais séria que as outras pessoas. É aconselhável para aqueles que querem vencer na estrutura burocrática carregarem as pastas embaixo do braço, mesmo quando saíam à noite ou pensem folgar nos fins de semana (TRAGTENBERG, 1978, p. 19).

Especificamente no Estado de São Paulo, cuja tradição voltava-se a uma supervisão de sistema desde seu início, o supervisor de ensino passa por uma trajetória de transformações, no quadro do magistério.

Esta categoria profissional com a LC nº 114, de 13/11/1974, que institui o primeiro Estatuto do Magistério Público no Estado de São Paulo, passa a compor o quadro de especialistas de educação como Supervisor Pedagógico.

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 são especificadas primeiramente pelo Decreto nº 5586, de 05/02/75 (ainda em vigência). Em 1976, com a edição do Decreto nº 7510/1976⁴⁷, que reestruturava a Secretaria de Estado da Educação, concebia-se um sistema de supervisão articulador do planejamento macro e o planejamento curricular no nível das escolas, num modelo de administração centralizado, hierarquizado e burocratizado.

O núcleo pedagógico era 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 primeiros supervisores, em 1981, já detectavam, “*uma inconsistência legal*” e um dinamismo da legislação que se tornava um “*instrumento desequilibrador*”. Além dessa constatação, também chama a atenção o depoimento de uma supervisora da época, conforme segue:

“A inexistência de compatibilização entre os órgãos centrais (COGSP, CEI, CENP, DRHU, DAE) está tornando impossível a realização de um trabalho integrado a nível de Delegacia de Ensino e escola.”

“Que bom se existisse um manual contendo o ABC do suporte da ação supervisora!”

“Que maravilha se os órgãos centrais falassem a mesma linguagem, estabelecendo prioridades de tarefas e respeitando limitações de tempo e de pessoal para atendimento às múltiplas solicitações!”⁴⁸

Os relatos, apesar dos longos anos, continuam a retratar as mesmas dificuldades, e mais, isto significa que as políticas públicas implementadas posteriormente continuaram na mesma direção, sem uma vontade política de se resolver os problemas causados pelo emaranhado de legislação e ausência de comunicação entre os órgãos centrais.

As primeiras atribuições previstas para a supervisão envolveram atividades relativas à orientação, acompanhamento e controle dos aspectos administrativo-organizacionais e técnico-pedagógicos. Estas funções de forma geral permanecem explicitadas até hoje como prerrogativas da supervisão.

⁴⁷ A Delegação de Competências previstas nos Decreto nº 7.510/76, alterado mais tarde pelo Decreto nº 17.329/81 e pelo Decreto nº 18.412/82, foram disciplinados pela Resolução SE nº 158/87.

⁴⁸ Apud: SILVA Jr., Celestino A. **Supervisão da Educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. São Paulo: Edições Loyola, 1984. p. 43.

A década de 1980 mostrou-se profícua na construção de uma identidade para a supervisão. O documento *Supervisão Pedagógica em Ação*, elaborado sob a coordenação da Prof. Loyde Amália Faustini, pela CENP, retratava a intenção de articulação entre teoria e prática.

O Modelo Teórico de Supervisão, descrito na primeira parte do documento acima referido, apresentava as características, fundamentos, componentes, natureza, conteúdo, entre outros, com o objetivo de

operacionalizar a ação supervisora através de suas especificações, em dois momentos 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 pedagógico. No segundo aspecto especificava-se o sistema de supervisão nos diferentes níveis hierárquicos, de modo a garantir a retroalimentação do processo, a partir de sua origem (SÃO PAULO, 1981, p. 14-15).

No quadro abaixo seguem as atribuições da supervisão, ainda em vigência:

Quadro 1 – Atribuições da Supervisão

Dispositivo Legal	<i>Decreto/SP nº 5.586/1975</i>
Ementa	<i>Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério</i>
Denominação	<i>Supervisor Pedagógico</i>
<p><i>Art. 7º - São atribuições do cargo Supervisor Pedagógico (g.n.):</i></p> <p>I – orientar o acompanhamento, avaliação e controle das proposições curriculares na área de sua jurisdição;</p> <p>II – zelar pela integração do sistema, especialmente quanto à organização curricular;</p> <p>III – compatibilizar os projetos das áreas administrativas e técnico-pedagógicas, a nível (sic) inter-escolar;</p> <p>IV – elaborar os instrumentos adequados para a sistematização das informações;</p> <p>V – garantir o fluxo recíproco das informações entre a unidade escolar e órgãos centrais do sistema;</p> <p>VI – assistir tecnicamente os diretores e coordenadores pedagógicos para solucionar</p>	

problemas de elaboração e execução do plano escolar;

VII – manter-se permanentemente em contato com as escolas sob sua jurisdição por intermédio de visitas regulares e de reuniões com os diretores e coordenadores, bem como com os professores, quando de unidades isoladas, através dos quais se fará sentir sua ação de natureza pedagógica;

VIII – determinar providências tendentes a corrigir eventuais falhas administrativas que venha constatar;

IX – participar da elaboração de programas e projetos a nível (sic) de Delegacia de Ensino;

X – cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar das escolas, bem como as normas e diretrizes emanadas das autoridades superiores;

XI – apresentar relatório das atividades executadas acompanhado de roteiro de inspeção.

Dispositivo Legal	<i>Decreto/SP nº 7.510/1976</i>
Ementa	<i>Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação</i>
Denominação	<i>Supervisor Pedagógico</i>

Art. 78 – Os Grupos de **Supervisão Pedagógica** têm as seguintes **atribuições** (g.n.):

I – na área curricular:

- a) implementar o macrocurrículo, redefinindo os ajustamentos em termos das condições locais;
- b) adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às peculiaridades locais;
- c) assegurar a retroinformação ao planejamento curricular;
- d) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos pedagógicos;
- e) informar ou elaborar propostas de diretrizes para avaliação do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares;
- f) sugerir medidas para a melhoria da produtividade escolar;
- g) selecionar e oferecer material de instruções aos docentes;

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

II – na área administrativa:

- a) supervisionar os estabelecimentos de ensino e verificar a observância dos respectivos regimentos escolares;
- b) garantir a integração do sistema de educação em seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores;
- c) revogada pelo Decreto nº 17.329/1981;
- d) atuar junto aos Diretores e Secretários de Estabelecimentos de Ensino no sentido de racionalizar os serviços burocráticos;
- e) manter os estabelecimentos de ensino informados das diretrizes e determinações superiores e assistir os Diretores na interpretação dos textos legais;
- f) acompanhar e assistir os programas de integração escola-comunidade;
- g) analisar os estatutos das instituições auxiliares da escola, verificar a sua observância e controlar a execução de seus programas;
- h) examinar as condições físicas do ambiente escolar, dos implementos e do instrumental utilizados, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar;
- i) sugerir medidas para a revisão do prédio escolar, bem como para a renovação,

reparo e aquisição do equipamento;

j) opinar quanto à redistribuição da rede física, a sua entrosagem e intercomplementaridade;

l) orientar a matrícula de acordo com as instruções fixadas pelo Delegado de Ensino;

m) orientar e analisar o levantamento de dados estatísticos sobre as escolas;

n) constatar e analisar problemas de repetência, evasão escolares e formular soluções;

o) revogada pelo decreto nº 17.329/1981;

p) examinar e visar documentos da vida escolar do aluno, bem como os livros de registro do estabelecimento de ensino; (*redação dada pelo Decreto nº 17.329/1981*)

q) sugerir medidas para o bom funcionamento das escolas sob sua supervisão;

r) opinar sobre a necessidade de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, objetivando a melhoria do processo ensino-aprendizagem (*redação dada pelo Decreto nº 17.329/1981*).

III – supervisionar atividades pedagógicas e de orientação educacional;

IV – colaborar na difusão e implementação das normas pedagógicas emanadas dos órgãos superiores;

V – avaliar os resultados do processo ensino-aprendizagem;

VI – analisar dados relativos à Delegacia e elaborar alternativas de solução para os problemas específicos de cada nível e modalidade de ensino;

VII – assegurar a retroinformação ao planejamento curricular;

VIII – opinar quanto à necessidade e oportunidade de treinamento para os recursos humanos específicos da Delegacia;

IX – dar pareceres, realizar estudos e desenvolver outras atividades relacionadas com a supervisão pedagógica e de orientação educacional.

Obs. : Incluídos os incisos de III a IX pelo Decreto nº 39.902/1995.

Com a publicação do segundo estatuto do magistério, por meio da Lei Complementar nº 201/1978 muda-se a denominação de Supervisor Pedagógico para o atual Supervisor de Ensino. E, em 1981, acontece o primeiro concurso público para ingresso de supervisores.

No início de 1981, a Secretaria da Educação, por pressões dos educadores que integram a categoria, assume a responsabilidade de realizar concurso público de provas e títulos para selecionar Supervisores de Ensino com campo de trabalho definido, abrangendo educação infantil, ensino especial, ensino de 1º e 2º graus das modalidades regular, supletivo e profissionalizante para escolas e cursos das redes estadual, municipal e particular.⁴⁹

Na seqüência tivemos o segundo concurso em 1986; o terceiro em 1992 e o quarto somente em 2003.

A década de 1980 é marcante para os profissionais da educação e para a sociedade brasileira. Em especial, gostaríamos de destacar a II Conferência Brasileira de Educação, realizada no Campus da Universidade Federal de Minas Gerais, no período de 10 a 13 de junho de 1982, com o tema geral “*Educação: Perspectivas na Democratização da Sociedade*”.

A questão dos especialistas em educação foi amplamente discutida no Simpósio – A divisão do trabalho escolar – pelos participantes Nilda Alves, Paulo Cristiano Mainhard, Teresa Roseley Neubauer da Silva e Robespierre Martins Teixeira.

A preocupação com a função do supervisor de ensino já permeava as idéias dos educadores da época, inclusive fornecendo indicadores de compreensão da desqualificação ocorrida na década de 1990 e das possibilidades políticas atuais que existem no exercício da função.

Por esta razão realizamos um recorte para problematizar as visões atuais a respeito da supervisão, buscando elementos historicoideológicos.

O recorte diz respeito ao pronunciamento da Prof. Rose Neubauer, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no Governo Mário Covas, início da gestão do PSDB no Governo do Estado em 1995.

Na conferência ela afirmava:

A divisão do curso de Pedagogia em habilitações, que resultou no aparecimento dessas especializações é produto de um processo histórico durante o qual ocorre a massificação da escola pública que passa a ser gerida de forma cada vez mais centralizada e torna-se uma gigantesca empresa onde estão investidas grandes parcelas dos recursos públicos.

⁴⁹ Referência de citação encontrada no: SAS: Subsídios à Ação Supervisora. APASE – Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo. São Paulo: Gráfica Dominus Ltda. , 2004.

Entretanto, qual é o retorno que se cobra dessa instituição? Nenhum, ou melhor, diferente de qualquer empresa ou indústria moderna, o produto esperado da escola é tão difuso, tão pouco específico que gera uma indeterminação tanto na formação quanto no desempenho dos profissionais aí engajados.(...) Não é a supervisão escolar o exemplo mais acabado desse processo? Uma vez que o sistema escolar centralizado e gigantesco não tem formas efetivas e definidas de cobrar um produto final da unidade escolar, passa a exigir dos seus membros o restrito cumprimento de conteúdos puramente burocráticos. E, conseqüentemente, a supervisão que aí vem sendo exercida acaba, por sua vez, por afetar muito pouco o substantivo da escola, que é a qualidade do ensino, e fica limitada ao nível puramente administrativo (SILVA, 1982, p. 43-44).

Há indícios no discurso da Prof. Rose Neubauer de elementos relacionados a uma visão mercadológica da escola, se comparados com a ordem empresarial de resultados e produtos, de acordo com o ordenamento econômico e político da época, influenciado por organismos internacionais.

Esta visão foi implantada, na prática, anos mais tarde, quando a Prof. Rose assumiu a SEE/SP. Apesar de o governo focar-se em aspectos gerenciais e de planejamento a fim de melhor racionalizar a máquina administrativa, buscando melhores resultados, a supervisão não ocupou lugar de destaque como acontece nas Teorias de Administração de Empresas.

Ao contrário, foi amplamente desqualificada, ratificando o pronunciamento de 1982. Será pelo caráter inócuo da supervisão ou pela função política de denúncia que ocupava?

Conforme pesquisa de Tachinardi (2004),

As políticas de reforma educacional praticadas no estado de São Paulo, no período de 1995 a 2002, repercutiram negativamente na profissionalização do supervisor de ensino, vitimando sua profissionalidade, na medida em que burocratizaram e inflacionaram a ação supervisora de tarefas e incumbências predeterminadas e intensificaram o controle dos prazos para o cumprimento de suas metas. As reformas produziram um estilo de supervisão mais próximo da antiga inspeção – em sua dimensão de vigilância e controle – e supervisores cumpridores de ordens e tarefas. (...) O professor paulista foi desprofissionalizado pela reforma, também o foram os supervisores ao terem sido igualmente alijados dos processos decisórios quanto ao conteúdo e à forma de sua implementação e submetidos à política do “cumpra-se” (TACHINARDI, 2004, p. 90).

Acreditamos que com a citação supracitada, fica claro que a desqualificação ocorreu intencionalmente, por meio de políticas públicas centralizadas e verticalizadas que reforçaram a divisão do trabalho. Isso face ao caráter político da supervisão que vinha, cada vez mais, refletindo sobre sua prática na busca de uma identidade comprometida com a emancipação.

O discurso ideológico do governo defendia uma agenda de descentralização e autonomia. Entretanto, a prática mostrava o contrário. Os espaços de reflexão tornavam-se cada vez mais escassos e as rotinas de trabalho massacrantes.

Feito este recorte, e retornando aos dispositivos legais que tratam da trajetória da supervisão, encontramos na LC nº 744 de, 28/12/1993, a inclusão de *competências* aos integrantes da classe de supervisor, que até então só possuíam *atribuições*.

Quadro 2 – Competências da Supervisão

Dispositivo Legal	<i>Lei Complementar nº 744/1993</i>
Ementa	<i>Institui vantagens pecuniárias para os integrantes da classe de Supervisor de Ensino, do Quadro do Magistério, e dá outras providências.</i>
Denominação	<i>Supervisor Ensino</i>
<p><i>Art. 9º - Aos integrantes da classe de Supervisor de Ensino compete: (g.n.)</i></p> <p>I – exercer, por meio de visitas aos estabelecimentos de ensino, a supervisão e a fiscalização das unidades escolares incluídas no setor de trabalho que lhe for atribuído, prestando a necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade;</p> <p>II – realizar estudos e pesquisas visando ao desenvolvimento do sistema de ensino.</p>	

Posteriormente, com o terceiro Estatuto do Magistério Público - LC 444/1985 -, e com a LC 836/1997 que instituiu o novo Plano de Carreira a denominação e a essência da função não se alteram legalmente.

Porém, após a LDB 9394/1996 e as instruções contidas no Parecer CEE/SP 67/98, que trata das normas regimentais básicas para as escolas públicas estaduais, há indícios de uma ressignificação da função, tentando romper com a dicotomia: administrativo *versus* pedagógico, que acompanharam a supervisão desde os tempos de inspeção.

Em 2000, a SEE lança o documento, “A Construção de um Novo Modelo de Supervisão”, onde propõe um modelo de supervisão, “capaz de propiciar um trabalho comprometido com a

gestão de um ensino de qualidade na escola pública, sem abrir mão do papel do Poder Público na fiscalização e avaliação institucional da escola particular” (SEE, 2000)⁵⁰.

O documento foi altamente criticado pela APASE e por vários teóricos, que ao discutir a questão, participaram da publicação de uma separata, no Jornal APASE em junho de 2000. A principal crítica centrava-se na valorização de modelos da administração de empresas para educação, desconsiderando o processo histórico de construção de uma ação supervisora no sistema público paulista.

Apesar dos discursos de descentralização, acentuados na década de 1990, a proposta inseria-se num contexto de centralização, desconsiderando os avanços e conquistas da classe.

Para Oliveira,

As discussões sobre a descentralização do ensino brasileiro não são novas. Elas fizeram-se presentes após o Ato Adicional de 1834, passando por discussões ocorridas na Primeira república, estando presentes em relação à questão curricular no Manifesto dos Pioneiros de 1932, nas Constituições Federais quanto ao financiamento, na debatida proposta de Anísio Teixeira, (1957), durante a tramitação das Leis nº 4024/61 e 5692/71, durante a Constituinte dos anos 80, além das discussões ocorridas em diferentes Estados, a partir da redemocratização política do país, quando da implementação de políticas de parceria/convênios com os municípios (OLIVEIRA, 1999, p.11).

Neste contexto, a supervisão passa por um período de doze anos sem a realização de um concurso público, para preenchimento de centenas de cargos vagos de supervisor de ensino, que estavam ocupados por designados que, por sua condição, eram mais susceptíveis ao mando do seu chefe.

Em 2002, para fins de realização do 4º concurso público para o provimento de cargo de Supervisor de Ensino em 2003, foi publicado pela Secretaria de Estado de Educação (SEE) de São Paulo o Comunicado SEE de 30/07/2002, que define o atual perfil do supervisor de ensino.

O documento aponta “quem é o supervisor de ensino”:

Propositor e executor partícipe de políticas educacionais é, ao mesmo tempo, elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes pública e privada, exercendo, no sistema de ensino, as funções de:

- 1) assessorar, acompanhar, orientar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema;
- 2) retro-informar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas.⁵¹

⁵⁰ A Construção de um novo Modelo de Supervisão – Proposta e versão preliminar para discussão – SEE/SP/Gabinete da Secretaria – versão 09/05/2000. mimeo.

Se a SEE considerava o supervisor de ensino um agente necessário, proponente e executor participante de políticas educacionais, por que a demora para ingresso desses profissionais?

É interessante notar como historicamente os discursos retornam, revestidos de novos argumentos, os mitos fundadores persistem. A centralização do Estado e o autoritarismo de reformas verticalizadas permanecem.

Por meio da implementação de políticas públicas observamos a criação de um ritual administrativo centrado na utilização da legislação como mecanismo de organização educacional, criando desta forma uma cultura própria de administração: legalista, fiscalizadora, burocrática, controladora e reguladora.

Entretanto, Saviani ressalta com muita propriedade que:

O estudo da legislação se revela um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete as contradições objetivas que, uma vez captadas, nos permitem detectar os fatores condicionantes da nossa ação educativa. A partir daí torna-se possível romper com a visão ingênua do processo educativo. (SAVIANI, 1978, p. 193).

Podemos perceber no ritual legal uma operação ideológica realizada pelo Estado objetivando acentuar, amenizar ou regular as tendências em marcha, ou seja, as crises. Aos supervisores, impregnados do mito legalista de atuação, cabem desvelar as reais intenções dos diferentes dispositivos legais editados, procedendo a uma reflexão crítica e, somente após esta, decidir coletivamente como atuar face à realidade objetiva que se impõe e o compromisso político com a emancipação social.

Quaglio, em 2003, já nos alertava que o *“autoritarismo, burocratização e centralismo constituem obstáculos a existência de uma organização, funcionamento e, por conseguinte, uma administração e supervisão voltadas à melhoria dos sistemas educacionais”* (QUAGLIO, 2003, p. 50).

Bueno (2003), ao realizar reflexões sobre a situação atual da supervisão, sobre os discursos de *“inovações”* e do *“pensamento contemporâneo consensual”*, propagado pelo neoliberalismo, enfatiza que

⁵¹ Referência de citação encontrada no: SAS: Subsídios à Ação Supervisora. APASE – Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo. São Paulo: Gráfica Dominus Ltda. , 2004.

É essa lógica que permite a incorporação e releitura de categorias contraditórias no delineamento das propostas de gestão e ação supervisora e sua aparente despolitização. Nesse quadro de referências, a “neutralidade objetiva” do supervisor enseja a retomada de práticas tradicionais travestidas de inovadoras. Assim, aqueles elementos associados ao sucesso da escola sob inspiração da “filosofia da qualidade total”, tais como: avaliação de resultados, o controle permanente do processo, o desenvolvimento de recursos humanos, a comunicação produtiva e o trabalho em equipe constituem a referência essencial para a construção do “modelo circular” de supervisão centrado em consultoria/assessoria e traduzido em atribuições e competências formais.

Esse perfil coincide com a imagem do supervisor desenhada por experts do Bird, que o situam como o principal elo de ligação entre a gerência do sistema e as escolas (BUENO, 2003, p. 44-45).

A partir da década de 1990, com a proposta de Reforma do Estado e a propagação dos discursos de enxugamento da máquina pública, privatizações, terceirizações, racionalização, descentralização, autonomia, entre tantos outros, sugerem novas demandas de formação dos trabalhadores, mais ágeis, flexíveis, ‘antenados com as novas tecnologias’.

O planejamento eficiente do tempo e espaço, por meio da utilização das tecnologias, otimizaria os resultados e a melhoria da qualidade de educação oferecida à população.

As transformações aceleradas, principalmente a partir da LDB 9394/96, o acúmulo de tarefas com a redução dos quadros de funcionários, a sobreposição, o emaranhado e a quantidade de normatizações legais, a precariedade das condições de trabalho, a inadequação de ambientes físicos, equipamentos e a falta de tempo para formação continuada e pesquisas, conduziram a supervisão de ensino a um processo de desestruturação da identidade profissional.

Como pudemos perceber, a supervisão passou por transformações em meio a reformas implementadas pelo Estado. No entanto, as características institucionais prescritas legalmente, pouco se alteraram.

A natureza fiscalizadora, centralizadora e controladora do Estado fez-se presentes em todos os momentos, estando essas diretamente relacionadas à imagem e atuação do supervisor. Os mitos da onipotência e da onisciência parecem fundir-se com a própria função do Estado.

O papel determinante do Estado também pode ser analisado quanto à influência de modelos externos, principalmente o norte-americano estabelecido a partir de acordos e parcerias internacionais.

Esses modelos estabeleceram a relação escola-empresa, associando a administração escolar às Teorias de Administração de Empresas. A reprodução, sutilmente, começa a fazer parte da subjetividade da supervisão. O mito do “especialista contra-revolucionário” e reproduzidor do sistema sedimenta-se.

Seguindo a mesma lógica do capital, a administração pública implementou políticas que priorizaram a divisão do trabalho e as relações de produção pautadas nos resultados. A cultura capitalista de competitividade, individualismo e fragmentação atingem a supervisão de ensino e o trabalho nas Diretorias de Ensino.

Com relação a esta questão, Mainhard, na II CBE em 1982, já nos alertava:

Os problemas sociais básicos constituem-se responsabilidade de toda a sociedade e não apenas de categorias ou grupos privilegiados. Infelizmente, os tecnocratas que assolam o país pela sua formação e pela ideologia que servem não pensam dessa forma e se reservam o direito, e ao direito da força, de resto, de decidirem sobre todas as questões, complicando os problemas e desservindo a sociedade. Na educação os problemas básicos são de igual forma problema de todos, e é preciso estarmos atentos para que a divisão de trabalho necessária na dimensão da complexificação da escola não se transforme num fator de divisão, isto é, que divida os educadores, permitindo a manipulação da escola e da educação além do que já vimos sofrendo (MAINHARD, 1982, p. 46).

As contradições entre os que planejam e os que executam; entre teoria e prática; entre administrativo e pedagógico são acentuadas no ambiente educacional; separando e distanciando os educadores. O mito do supervisor pedagógico ou supervisor administrativo prevalece na divisão interna dos trabalhos da DE e acabam por ser legitimados na escolha das atividades paralelas.

Na filosofia antiga encontramos os primeiros germes da divisão entre teoria e prática, entre o útil e o belo, deixando para o campo da cultura (e de uma minoria) a satisfação da felicidade e do espírito, numa perspectiva idealista.

Porém, na sociedade moderna e burguesa, esta divisão é acentuada. A alienação e expropriação do trabalhador assumem novos discursos e práticas.

A separação ontológica entre valores ideais e materiais arrasta como conseqüência a despreocupação idealista face a tudo aquilo que se relaciona com os processos materiais da vida. Partindo de uma determinada forma histórica da divisão social do trabalho e da divisão de classes, cria-se uma forma eterna, metafísica, das relações entre o necessário e o belo, entre a matéria e a idéia (MARCUSE, 1970, p.54-55).

Apesar das discussões, que sempre acompanharam a supervisão em sua trajetória histórica, em torno de sua identidade e natureza política, impulsionadas pelo compromisso com a educação e da necessidade de fortalecimento do coletivo, houve uma cooptação pelos governos dessas demandas.

Políticas públicas indutoras da autonomia e do planejamento participativo geraram outras representações na prática cotidiana.

A autonomia transformou-se no mito do individualismo e do auto-suficiente para resolver problemas e o planejamento participativo deu origem ao mito dos iluminados – os selecionados, indicados para elaborar o planejamento para o grupo.

Como consequência dessas políticas de administração local, o coletivo passou a restringir-se ao agrupamento de pessoas e espaços privilegiados de discussão esvaziados.

Cabe ressaltar que a participação coletiva constitui-se em condição *sine qua non* para avanços e transformações na identidade do supervisor.

A participação deve ser entendida como um processo de aprendizagem que demanda espaços sociais específicos para a sua concretização, tempo para que as idéias sejam debatidas e analisadas, bem como, e principalmente, o esforço de todos aqueles preocupados com a formação do cidadão e de uma escola verdadeiramente democrática (GANZELI, 2005, p. 4).

Porém, no contexto da administração local, as orientações dos órgãos superiores são ‘lidas e cumpridas’. Os conflitos e discussões a respeito das políticas públicas tentam ser evitados, ora sob o mito da neutralidade, ora sob o mito impotência.

A principal função a ser exercida pela supervisão, a política, contraditoriamente, na prática transforma-se também em mito, em confronto permanente com seus outros mitos.

Relembramos, neste momento, as palavras de Nilda Alves, na II CBE, em 1982. Apesar de passados praticamente vinte e cinco anos, a atualidade faz com que ressurgam como *fênix*, em nossas reflexões:

Para concluir, gostaria de fazer uma sugestão às pessoas aqui presentes e uma proposta à Conferência. A sugestão é para que discutamos aqui, um pouco mais de ética profissional. Assusta-me muito ver que ao autoritarismo e à centralização, o conjunto dos educadores respondeu, por tanto tempo, com o desinteresse e a fuga à sua responsabilidade com os que esperam algo de nós (ALVES, 1982, p 45).

É nesta batalha que nos encontramos, qual uma luta de titãs, e nesta o mito da função política parece sucumbir diante dos outros.

Por fim, sabendo que toda mitologia é formada por um conjunto de crenças e valores, culturalmente construídos e que o desvelar dos mitos podem representar novas construções culturais de emancipação social, é que reiteramos nosso posicionamento inicial, compartilhado por outros educadores e pesquisadores, de que a supervisão de ensino é uma função essencialmente política e estratégica na formulação, implantação e implementação de políticas públicas, estando comprometida com as minorias excluídas em todos os níveis educacionais.

Na seqüência da investigação e de nossa apresentação, buscamos identificar não só as características institucionais e mitos tipológicos da supervisão, mas principalmente sua identidade, concretude da realidade, para transformá-la.

A identidade será explorada de forma mais específica no Capítulo III – *Supervisão de Ensino: dos mitos históricos contraditórios à identidade emancipatória possível*, a partir dos dados gerados no grupo focal.

CAPÍTULO III

SUPERVISÃO DE ENSINO: DOS MITOS HISTÓRICOS CONTRADITÓRIOS À IDENTIDADE EMANCIPATÓRIA POSSÍVEL

A realidade é uma coisa diferente e muito mais rica do que aquilo que está codificado na lógica e na linguagem dos fatos(...). O pensamento corresponde à realidade somente na medida em que transforma a realidade ao captar e decifrar sua estrutura contraditória (...). Compreender a realidade significa, portanto, compreender o que as coisas verdadeiramente são, e isto implica, por sua vez, na recusa de sua simples facticidade.

(HERBERT MARCUSE, 1968)

Este capítulo apresenta o percurso de realização do grupo focal e sistematiza os depoimentos gerados, articulando-os aos objetivos, hipóteses e referencial teórico da investigação, indicando elementos que compõem a atual identidade da supervisão de ensino pública estadual paulista.

Na supervisão de ensino há nove anos, junto à SEE/SP, inquietada com a trajetória histórica do supervisor e o momento atual de um Estado que vem implementando políticas neoliberais, condicionando e determinando as ações em nível micro de atuação de cada agente educacional, é que se reafirmou a necessidade de investigar a realidade, de pensar o concreto com vistas à superação.

Retomando o problema inicial: há possibilidades de superação da cultura de administração burocrática e autoritária, explícita e implicitamente praticada nas Diretorias de Ensino Paulistas, pelos supervisores de ensino, considerando suas características institucionais, mitos tipológicos e perspectivas emancipatórias? Poderíamos encontrar outros desdobramentos:

seria a atual função política da supervisão de ensino, tão conclamada, um mito? Seria a realidade diferente do discurso? Há articulação e coerência entre nossas disposições técnicas e funções políticas?

Para desvelar e responder às questões levantadas, sem a pretensão de esgotá-las, o grupo focal, como recurso metodológico, veio ao encontro dos anseios da nossa pesquisa, a de gerar dados cujos discursos pudessem ser analisados e confrontados dialeticamente, com a hipótese, dispositivos legais que regem a ação supervisora e referenciais teóricos, considerando os elementos históricos essenciais a essa crítica.

3.1 – Grupo Focal: um recurso metodológico na geração de dados

Diante da grande estrutura da Secretaria de Estado da Educação, organizada administrativamente para atender 645 municípios, divididos geograficamente em 90 Diretorias Regionais de Ensino, entre CEI e COGSP, conforme tabela abaixo, tivemos que encontrar mecanismos de seleção da amostra para a pesquisa, que contemplassem as generalidades e o rigor científico necessários.

Quadro 3 – Supervisão de Ensino na Rede Estadual Paulista / 2007

Nº Municípios	Coordenadoria	Nº de Diretorias	Módulo de Supervisores
01 – Capital	COGSP	13	251
34 – Região Metropolitana	COGSP	15	254
610 – Interior	CEI	62	747
TOTAL			
645	COGSP/CEI	90	1.252

Fonte: Esta tabela foi elaborada a partir do disposto nas Res. SE 59/2003 (alterada pelas Res. SE 72/2004; 87/2005; 17/2006; 84/2006), Res. SE 87/2005 e Res. SE 84/2006, além de dados disponibilizados e capturados em 23/07/2007 nos sites: <http://cogsp.edunet.sp.gov.br/a_principal/coordenador.htm> e <http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/sobreCEI/quadro_cei.htm>.

Foi usado o agrupamento das diretorias em pólos regionais, organizado para atender o interior do Estado. A CEI atende nove pólos que agrupam diferentes números de diretorias de ensino, de acordo com a localização geográfica. Na COGSP, não encontramos a indicação de pólos, mas seguindo os mesmos critérios, agrupamos as diretorias em seis pólos.⁵²

Sorteadas as diretorias de cada pólo e respeitada a ordem de sorteio, essas diretorias foram contatadas e a equipe de supervisão foi convidada para participação voluntária de um membro, numa sessão de discussão, em grupo focal, a respeito da ação supervisora.

Em face da agenda de atividades dos supervisores, o momento político de troca de Dirigentes Regionais, a ausência de abono do ponto para participação no grupo focal, o deslocamento de regiões distantes para a capital, além de outros compromissos particulares, cada grupo de supervisores indicou um representante.

Compareceram no dia 2 de maio de 2007, às nove horas, na sede do Sindicato APASE oito supervisores da CEI, representando sete pólos (cinco diretorias constaram como primeira indicação do sorteio e duas na segunda opção) e cinco supervisores da COGSP (todas as diretorias pertenciam à primeira opção do sorteio).

Um dos pólos da CEI fez-se representar por dois supervisores, de diretorias diferentes. Devido às ausências e a média de membros na discussão de grupo focal variar de um autor para outro, de no mínimo quatro a um máximo de dezesseis, conforme as fontes pesquisadas; e considerando as boas condições físicas e materiais do espaço utilizado, a condução dos trabalhos e observação realizada pela pesquisadora e mais dois assistentes, optamos naquele momento em contarmos com os treze supervisores⁵³ presentes, na geração de dados.

Ressalta-se que a realização do grupo focal só foi possível com o apoio do Sindicato APASE, que disponibilizou o espaço físico, recursos materiais e financeiros, subsidiando as despesas de deslocamento e alimentação dos participantes. Como contrapartida, será realizada uma sessão de estudos para socializar os resultados da pesquisa, após a defesa do mestrado.

⁵² Os anexos B e C, ao final desta dissertação, trazem as especificações dos agrupamentos das diretorias nos pólos.

⁵³ Antes das discussões coletamos junto aos treze supervisores e supervisoras presentes informações com relação ao tempo de trabalho no magistério público estadual paulista e a trajetória profissional. Com exceção de um membro que passou de professor a supervisor, os demais apresentaram experiência em outros cargos e funções da carreira (professor-coordenador, vice-diretor, diretor, dirigente). O tempo de serviço também foi significativo, acima dos vinte anos de serviço na carreira do magistério, inclusive com membros já aposentados e que retornaram. Estas informações não foram tabuladas a fim de evitar qualquer identificação dos participantes.

Após uma espera consensual de aproximadamente 30 minutos para possíveis presenças, anteriormente confirmadas, em face de deslocamentos, seguindo aos procedimentos metodológicos traçados para organização do trabalho, explicitados na introdução, iniciamos as atividades com uma apresentação geral e sucinta da pesquisadora e seus assistentes, da pesquisa, do recurso metodológico do tipo grupo focal e dos membros participantes.

A seguir fornecemos cópia da letra e ouvimos a música “Metal Contra as Nuvens”, letra de autoria de Renato Russo, utilizada como disparador da discussão, acompanhada de duas questões norteadoras⁵⁴.

A organização inicial do trabalho favoreceu o desenvolvimento dos relatos, de forma que não precisássemos interferir em nenhum momento na condução da discussão do grupo. De posse de um roteiro mediador⁵⁵, pudemos contemplar a geração das temáticas pensadas *apriori*. Assim sendo, o princípio da não-diretividade previsto para o grupo focal foi garantido.

Os participantes interagiram ativamente, demonstrando o interesse na temática proposta. As discussões foram gravadas em sistema MP3. O material gerado foi muito rico atendendo ao objetivo do trabalho, permitindo sua transcrição, sistematização e análise de acordo com as categorias previamente estabelecidas, não havendo necessidade de criação de novas categorias de conteúdo.

Durante o desenvolvimento das atividades do grupo focal chegaram dois representantes de uma DE da COGSP. Foram recebidos por mim e convidados a integrarem-se aos demais participantes. Um deles alegou que estava somente “acompanhando” e ambos sentaram-se numa posição mais distante do grupo, não realizando nenhum comentário ao longo dos depoimentos.

Brandão, ao abordar a dupla face dos enunciados na formação discursiva, da relação com o Outro: “*um ‘direito’ e um ‘avesso’ que são indissociáveis*”; ressalta que

A relação com o Outro deve ser percebida, portanto, independentemente de qualquer forma de alteridade marcada. Leva-se a questão mais adiante ainda na medida em que se concebe esse Outro não como uma presença que se manifesta, quer explícita ou implicitamente, mas como uma ausência, como uma falta, como o interdito do discurso. Isto é, toda FD (função discursiva), no universo do gramaticalmente dizível, circunscrito a zona do dizível legítimo, definindo o conjunto de enunciados possíveis de serem atualizados em uma dada enunciação a partir de um lugar determinado. Ao fazer isso, ela circunscribe também uma zona do não-dizível, definindo o conjunto dos enunciados que devem ficar ausentes do seu espaço discursivo; delimita dessa forma, o território do Outro que lhe é incompatível, excluindo-o do seu dizer. (...) Ao analista cabe apreender não só

⁵⁴ A letra da música encontra-se no Anexo D.

⁵⁵ O roteiro do mediador para realização do grupo focal consta no Anexo A.

uma formação discursiva mas também a interação entre formações discursivas, uma vez que a identidade discursiva se constrói na relação com um Outro presente lingüisticamente ou não no intradiscurso (BRANDÃO, 2004, p. 93).

Cabe salientar que, por questões éticas e de privacidade dos sujeitos participantes da amostra para a pesquisa, nenhuma identificação das diretorias selecionadas, bem como dos supervisores e supervisoras participantes, foi explicitada ao longo do texto e dos depoimentos.

3.2 – Análise dos depoimentos gerados

A trajetória histórica da supervisão de ensino abordada no Capítulo II, articulada aos marcos ideológicos e matrizes culturais explicitadas no Capítulo I, apontou para a inspeção escolar como a profissão, que por meio de transformações de cunho legal, gerou o atual supervisor de ensino do sistema público estadual paulista.

O inspetor caracterizou-se como elemento de controle na administração. Entre suas atividades essenciais destacava-se a fiscalização e a vigilância, principalmente a relacionada à aplicação e cumprimento dos dispositivos legais vigentes.

Essa idéia constitui-se em referência tão marcante para os atuais supervisores de ensino que, a discussão do grupo focal em seu início já explicitava:

1

Ao retomar a nossa trajetória histórica, percebemos que atuávamos como inspetor mesmo, cumprindo somente o aspecto legal. Mais tarde, passamos a ser “um olheiro” da diretoria. Somente agora, acredito estarmos mais próximos de uma atuação interessada no currículo, saindo um pouco das funções estritamente legais.⁵⁶

2

Mas, não sei até que ponto conseguimos desempenhar esse papel na prática. Porque existem tantos outros papéis em nossa atuação, tanto do ponto de vista burocrático quanto outros, que, o nosso tempo de trabalho destinado as rotinas administrativas da DE é muito maior do que gostaríamos e assim acabamos não tendo condições de priorizar as ações cujo foco seja o currículo, o pedagógico.⁵⁷

Num segundo momento, a denominação “supervisão” surgiu sob a influência norte-americana que privilegiava a técnica e a burocracia. Apesar de algumas tendências progressistas

⁵⁶ Excerto do depoimento de um supervisor do grupo focal realizado na sede do sindicato APASE em 02/05/2007.

⁵⁷ Excerto do depoimento de outro supervisor que participou do grupo focal realizado na sede do sindicato APASE em 02/05/2007.

no final da década de 1950 e início de 1960, as condições objetivas e materiais produziram cursos de formação desses especialistas ancorados na literatura americana, com ênfase na Teoria de Administração de Empresas. A racionalidade e eficiência do capital deveriam nortear as ações escolares.

A divisão do trabalho, a separação entre os que pensam e os que executam, reafirmou-se no modelo adotado nos Cursos de Pedagogia, a partir de sua reformulação em 1969 pelo Parecer 252.

Na carreira do magistério paulista surge, com o primeiro Estatuto (1974), o supervisor pedagógico como especialista em educação. Em 1978, consolida-se a denominação do supervisor de ensino na rede estadual.

Encontramos, na década de 1980, a produção de documento referente a supervisão de ensino, uma construção da CENP com o envolvimento dos supervisores da época, que mostrava a preocupação com os aspectos pedagógicos na prática deste profissional, numa tentativa de romper com as influências da inspeção e de seu aspecto estritamente administrativo e legal.

Porém, apesar de alguns avanços, a mudança de denominação e incorporação de novas práticas não rompe efetivamente com a tradição da função dos inspetores e técnicos burocratas, como vimos no depoimento inicial.

Apesar da legislação e algumas produções da SEE/SP colocarem o supervisor de ensino numa função de destaque, ressaltando-o como agente de Estado, propositor e partícipe de políticas públicas, no perfil publicado em 2002, como bem afirmou Marcuse:

“A realidade é uma coisa diferente e muito mais rica do que aquilo que está codificado na lógica e na linguagem dos fatos (...)” (MARCUSE, 1968).

O arcabouço legal prescritivo da ação supervisora, demonstrado nos Quadros 3 e 4, nos anexos, podem demonstrar a amplitude de tarefas atribuídas à supervisão com o passar dos tempos.

Nos depoimentos gerados no grupo focal esta situação ficou evidenciada. Quando pensávamos nas características do supervisor, ou seja, suas atribuições e competências legais, praticamente as colocações restringiram-se a aspectos genéricos como: funções administrativo-burocráticas e funções pedagógicas.

Na dualidade, administrativo *versus* pedagógico, o grupo consegue identificar como principal problema, na ação supervisora, a articulação de todas as fases do ciclo que envolve um plano de trabalho, ou seja, do seu diagnóstico à avaliação com fins de intervenção no cotidiano escolar e da própria DE. Angustiam-se ao apontar que em nosso cotidiano de trabalho: **“Falta orientação e acompanhamento”**, afirma um supervisor, ao referir-se à ação supervisora.

Pensando a respeito da preponderância da prática administrativa, destacam que a relevância dessas tarefas acontece,

1

... porque as atividades burocráticas são mais fáceis. Devido às dificuldades de acompanhamento e implementação das propostas pedagógicas, estas acabam ficando só na teoria, só no papel.

Desta forma, nossas atividades cotidianas tornam-se “tarefas” que poderiam ser desempenhadas por outros funcionários administrativos da DE.

Nos tornamos burocráticos, “tarefeiros” mesmo. E não depende de nós. Não depende da gente. É mais forte. É uma “coisa” que nos prende!⁵⁸

2

É como se tudo dependesse do supervisor. Se o supervisor não conferir, verificar, emitir seu parecer, mesmo que se trate do trabalho de outros setores e funcionários, parece que o ato não tem validade. Por exemplo: o setor de pagamento não cumpre, ou assume suas funções – então o interessado vai e pergunta para o supervisor responsável pelo seu setor; acontece alguma coisa - vai perguntar para o seu supervisor. Na verdade é um empurra/empurra para a supervisão; ninguém assume o seu papel; o supervisor tem que assumir tudo.⁵⁹

Nestes breves relatos conseguimos apreender dados relevantes que nos ajudam a compor a atual identidade do supervisor de ensino.

O mito do burocrata e tarefeiro confirma-se. Como explicitava Chauí, (2006b), a fundação do mito parece estar num presente que não cessa e que pode ser identificada a ausência de história quando ouvimos do supervisor: **“Não depende da gente. É mais forte. É uma ‘coisa’ que nos prende”**.

O mito do burocrata apresenta-se como síntese das duas primeiras matrizes culturais e marcos ideológicos abordados no Capítulo I. O burocrata é a própria representação de poder de um Estado autoritário, controlador e disciplinador que governa por meio de reformas legais (Período Vargas) e de um Estado voltado para a integração do país ao capitalismo, reproduzindo referenciais norte-americanos de organização do trabalho, pautados na divisão e especialização,

⁵⁸ Excerto do depoimento de um supervisor do grupo focal realizado na sede do sindicato APASE em 02/05/2007

⁵⁹ Excerto do depoimento de outro supervisor do grupo focal realizado na sede do sindicato APASE em 02/05/2007.

disseminando a ideologia da competência técnica e racionalização do sistema normativo, gerando novas formas da perpetuação da centralização do poder.

Entretanto, o poder do burocrata passou por outros processos de transformações na terceira matriz cultural e ideológica. Com a proposta neoliberal de um Estado mínimo, enxuto, numa visão mercadológica, os profissionais da administração pública foram atingidos diretamente.

As reformas políticas no campo educacional em São Paulo, de 1995-2002, segundo Tachinardi (2004), atingiram negativamente a profissionalidade do supervisor de ensino. Desta forma, ao mito do burocrata, repleto de poder e autoridade, acrescentou-se o mito do tarefeiro: aquele que realiza tarefas que **“poderiam ser desempenhadas por outros funcionários administrativos da DE”**, desqualificando e até tornando dispensável, por vezes, a presença do supervisor.

O longo período sem concursos, a ausência de ações de formação continuada por parte da SEE/SP, as constantes alterações e reformas legais, o contexto sociopolítico-econômico, as novas tecnologias, dentre outras, constituíram-se em dificultadores para uma ação supervisora comprometida com a construção de um projeto político-pedagógico próprio, situado historicamente.

A supervisão, apesar de surgir com um aspecto fiscalizador e de poder, ancorada na inspeção e em reformas legais, conseguiu, contraditoriamente, inspirada em movimentos como o do Manifesto dos Inspetores, da década de 1930 no Rio de Janeiro, sob a liderança de Paschoal Lemme⁶⁰, com a construção dos subsídios a ação supervisora na década de 1980, em São Paulo, na CENP/SEE, acrescentar uma dimensão política a sua atuação.

Cabe esclarecer que, por esta dimensão política, entendemos uma ação crítica diante de um sistema excludente e discriminatório. Essa ação despertou a ética, a estética, a mobilização coletiva como valores comprometidos com as classes dominadas, que encontravam no supervisor um agente defensor de seus direitos. Este mesmo supervisor reivindicava políticas públicas socialmente justas, politicamente corretas e economicamente viáveis. Enfim, o anseio era por uma supervisão emancipatória.

⁶⁰ A vida de Paschoal Lemme é abordada na obra: BRANDÃO, Zaia. **A Intelligentsia educacional** – Um percurso com Paschoal Lemme por entre as memórias e as histórias da escola Nova no Brasil. Bragança Paulista: IFAN-CDAPH. Ed. Da Universidade São Francisco/EDUSF, 1999.

Mas, assim como nos tempos das oficinas, com seus artesãos que tinham uma visão geral sobre o que produziam e que posteriormente com a divisão do trabalho perderam o controle e a essência humanizadora do que faziam, tornando-se os homens meras mercadorias. A supervisão também parece ter perdido a dimensão e importância de sua atuação.

Os mitos do burocrata e do tarefeiro reduzem e simplificam a função. A alienação conduz os supervisores a uma imersão em ritmos e tempos de execução para as atividades (como numa linha de montagem das fábricas) que, atendendo aos interesses de uma *intelligentsia* governamental, a serviço de organismos internacionais, restringem ou até mesmo chegam a impedir este profissional de refletir sobre sua prática, individual e coletivamente.

O impacto das políticas públicas desestrutura este profissional. A constante mudança de programas de governo gera rupturas na organização e produção do trabalho. A perspectiva de processo, de uma visão global se perde. A fragmentação reduz o fazer e o sentido da ação parece desaparecer num começo sem fim, na eterna cultura do recomeçar a cada novo governo.

Mas está sempre começando. Não olha pra trás não, tem que começar agora! Não acaba nunca. É um começo sem fim ...⁶¹

A perspectiva de extinção está sempre presente, talvez imposta pela divindade grega *Cronos* (Tempo), que devorou a própria prole. Aquele que traz o fim a todas as coisas que começam.

Se observarmos a trajetória histórica da supervisão encontramos um período em que o cargo de supervisor foi quase extinto.⁶²

Contraditoriamente, os primeiros inspetores e supervisores, passaram do mito de Minerva (ou Palas em grego), a deusa da sabedoria, à condição de estátuas petrificadas pelo olhar de Medusa (outrora donzela condenada a se tornar monstro porque se atreveu a concorrer com a beleza de Minerva).

Essas transformações aconteceram gradativamente, ao longo das mudanças de governo, das formas de administrar e implementar as políticas públicas, sob a influência dos marcos ideológicos e que acabaram por gerar uma crise de identidade que, com toda propriedade, é questionada pelos supervisores:

⁶¹ Depoimento extraído do grupo focal realizado em 02/05/2007.

⁶² Idem ao universo anterior.

1

Quem nós somos como supervisores? Entramos na supervisão sem sabermos “o que era a supervisão”, conhecíamos apenas o perfil que a secretaria apresentou para o concurso. Você diz que ele é um progresso, mas eu não sabia. Quando você chega na DE, toda aquela rotina vai te absorvendo e não tem um grupo que consiga desenvolver um trabalho coletivo, aplicar o perfil. A SEE criou o “supervisor ideal”, mas não forneceu a estrutura necessária para que ele pudesse atuar de acordo com o proposto.⁶³

2

Eu acredito que dos últimos concursos para cá o perfil colocado para a supervisão foi um avanço. Quando prestei o concurso de supervisão em 1992, já possuía experiência como designada. Minha visão na época era legalista, embora a legislação já apontasse para um supervisor orientador. Hoje, quando você vê o perfil da supervisão, por mais deslocado que esteja na DE, há uma referência, um perfil voltado para um supervisor-orientador. Antigamente, dependíamos de outros colegas que nos ensinavam o trabalho, o que era a supervisão. Hoje é mais fácil, se sentir pisando em terra firme, porque você estudou o perfil para o concurso.⁶⁴

3

Estou sentindo na pele esta questão de definição: Quem eu sou? E tentar identificar: O que é que eu sou? Isso não está bem claro para nós supervisores. Porque quando corremos para socorrer um departamento, naquele momento não enxergamos o quanto “deixamos de trabalhar” em outras atividades. Poderíamos “trabalhar muito”, também, fazendo outras coisas.⁶⁵

Por meio das abordagens percebemos as lacunas e espaços de incertezas criados nos ambientes de trabalho, das diferentes diretorias do Estado de São Paulo, que culminaram na angústia de saber: quem é o atual supervisor de ensino?

3.2.1 Fatores Externos: as políticas públicas e a desintegração do processo de formação da identidade da supervisão

O recorte de análise realizado até o momento, com base nos excertos dos depoimentos dos supervisores, retrata uma lógica externa, ou seja, a influência direta dos marcos ideológicos, contornados por políticas públicas, que criaram formas de administrar os espaços e tempos de trabalho, impactando na subjetividade dos trabalhadores, desarticulando a atuação dos supervisores de forma institucional.

Tempo e espaço se recriam no imaginário:

⁶³ Excerto depoimento grupo focal de 02/05/2007.

⁶⁴ Excerto depoimento grupo focal de 02/05/2007.

⁶⁵ Excertos dos depoimentos de três supervisores que participaram do grupo focal em 02/05/2007 no Sindicato APASE.

*Disse Minerva, a deusa de olhos pulcros,
E ao Olimpo subiu, à régia e eterna
Sede dos deuses, onde a tempestade
Ruge jamais, e a chuva não atinge
E nem a neve. Onde o dia brilha
Num céu limpo de nuvens e ameaças.
Felicidades sempiterna gozam
Ali os seus divinos habitantes.⁶⁶*

Aos supervisores que esperavam encontrar o Olimpo, retratado acima, na Odisséia, por Homero, restou apenas a busca pelo paraíso perdido.

Essa operação ideológica externa encontra justificativas várias: redução no quadro de funcionários de apoio nas escolas e na DE; falta de infra-estrutura; ausência de investimentos na formação continuada do supervisor; sobrecarga e ênfase nas tarefas administrativas, no fluxo de comunicação Escola - DE - SEE; baixos salários; descontinuidade de programas e políticas públicas, entre outros. Sem considerar a formação inicial!

O contexto e complexidade das regulamentações legais para o desenvolvimento da ação supervisora criou o perfil e o supervisor ideal. As políticas neoliberais cumpriram o último trabalho de Hércules⁶⁷: trouxe do mundo de Hades (inferior, dos mortos) ao mundo superior, Cérbero (cão de três cabeças e pescoços eriçados como os de serpentes), após subjugar-lo. O supervisor ideal transforma-se em monstro sem identidade: cada cabeça vê uma realidade.

Considerado monstro causa medo em todos a sua volta. Até aos que só o conhecem de ouvir falar. Apesar da truculência metafórica ela nada perde a realidade.

Não conheço a trajetória do supervisor. O conhecimento que tenho da realidade diz respeito ao meu tempo como aluna. Lembro-me que chegavam dois, três supervisores na escola e todo mundo saía correndo. Era o fiscalizador! Passava um pouco e vinha

⁶⁶ Apud p. 10: BULFINCH, Thomas. **O Livro de Ouro da Mitologia**. Trad. David Jardim Júnior. 25 ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2001.

⁶⁷ Hércules é conhecido na mitologia por sua força e façanhas. Por ser filho de Júpiter (ou Zeus em grego) com uma mortal Alcmena, despertou a ira de Juno (Hera), esposa daquele. Por meios astutos esta consegue deixar Hércules sob as ordens de Euristeu. E assim são conhecidos os doze trabalhos de Hércules, façanhas perigosas impostas com a finalidade de matá-lo.

“a bronca”. O diretor entrava nas salas e avisava da presença da supervisão. Assim, ficou a noção de *medo*. (g.n.)⁶⁸

O supervisor ideal, criação de um perfil ideal, apresenta a reunião de um conjunto de características institucionais (atribuições e competências legais) dos deuses do Olimpo, mitologicamente reunidas em um só deus, que sabemos não pertencer a este mundo. Diante da inexistência do supervisor, resta-nos um Cérbero que, subjugado, torna-se monstro de si próprio: vê várias faces sem saber qual a sua; vê dois mundos sem saber ao qual pertence. Mito e realidade confundem-se.

Mas, “o pensamento corresponde à realidade somente na medida em que transforma a realidade ao captar e decifrar sua estrutura contraditória [...]” (MARCUSE, 1968).

Captar e decifrar a estrutura contraditória em que estamos imersos vai além das análises dos fatores externos que determinaram ou condicionaram nossa identidade. Há necessidade de uma tomada de consciência, primeiramente, no plano individual do que fizeram de nós, relembrando Sartre⁶⁹, para somente depois vislumbramos outras opções para nossa existência.

Alguns questionamentos “do que fizeram de nós” já são percebidos pela supervisão:

1

Na verdade tudo acontece porque o próprio Estado não cumpre o seu papel. As escolas estão completamente afogadas porque não têm funcionários. Algumas só possuem funcionários contratados. Os poucos que ainda existem estão de licença ou afastados. Por essas dificuldades as coisas não acontecem adequadamente nas escolas, há muitos “erros”. Estes acontecem devido à falta de estrutura das escolas, falta de capacitação técnica dos funcionários e entre outras. E, para evitar os “erros” e minimizar seus impactos acabam “jogando” para alguém conferir. O diretor não dá conta, porque acaba exercendo mil papéis dentro da escola, tudo é de sua responsabilidade. Então, acaba “caindo” nas mãos da supervisão: conferência de portarias, pagamentos e outras coisas que não precisaríamos realizar. Mas, se não fizermos o pagamento não sai; parece que dá tudo errado. Por isso, acabamos assumindo um papel que não é efetivamente o nosso.⁷⁰

⁶⁸ Excerto do depoimento no grupo focal de 02/05/2007 de uma supervisora.

⁶⁹ SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**: ensaio da antologia fenomenológica. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001. Em sua obra Sartre afirma que “*o importante não é o que fazemos de nós, mas o que nós fazemos daquilo que fazemos de nós*”.

⁷⁰ Excerto de depoimento do grupo focal realizado em 02/05/2007.

2

Agora quem tem culpa nisso? Quem tem culpa nisso é o governo que faz uma legislação “atrapalhada” ou “errônea” e nós vamos lá para tentar consertar. Assim, acabamos sendo coniventes com “a coisa” que está aí.⁷¹

Um supervisor complementa e faz um resgate histórico, lembrando os tempos produtivos, de um clima de reflexão, colaboração e parceria até aproximadamente o início dos anos de 1990. E outro analisa este momento:

Foi um momento de abertura, de redemocratização, em que houve essa preocupação de estar discutindo, refletindo. Se fizermos uma leitura da década de 1980 até começo de 1990, veremos que o pessoal estava voltando a discutir, conversar, encontrar caminhos. Após 1990, começa a influência do neoliberalismo e da economia de mercado.⁷²

O contexto histórico, político, educacional é percebido por alguns, entretanto, não chegam a romper com o mito do tarefeiro (conforme excerto de nota 70- n.1). O ordenamento instituído pelo Estado e Governo para a supervisão como um todo prevalece. Como já afirmamos, os fatores externos parecem colocar-se numa lógica abstrata, distante, e o pior, determinante da ação coletiva dos supervisores.

O cotidiano de lamentações e precariedades, de desconstrução ética e de valores, podem indicar um período de perdas de referências e tempos de crise. Neste contexto multifacetado, as normatizações sociais institucionalizadas entre os profissionais da educação, influenciados pela cultura hegemônica, acabam justificando as escolhas por determinadas práticas e concepções (FERINI; SILVA, 2007, p. 142).

Dessa situação complexa, com seus vários vieses, encontramos a presença de outro mito, que talvez seja o que mais nos preocupa, o supervisor alienado. A alienação acontece por diferentes razões:

- ingenuidade - ao não perceber as influências externas na sua atuação e assim reproduzindo a ordem vigente de forma acrítica, acreditando estar fazendo o certo e o melhor;
- cooptação – mesmo percebendo os valores politicoeconômico-culturais que determinam as práticas sociais, o supervisor vê-se seduzido pelo sistema, atraído pelo ‘canto da sereia’ e acaba por pactuar com a cultura de administração hegemônica;
- acomodação – talvez, como mecanismo de defesa, as tensões e conflitos inerentes ao mundo do trabalho, prefira viver ‘no mundo da lua’. Nunca sabe o que está acontecendo ou tudo

⁷¹ Excerto de depoimento do grupo focal realizado em 02/05/2007.

⁷² Excerto de depoimento do grupo focal realizado em 02/05/2007.

está sempre bem, na famosa frase “na minha DE isto não acontece”. Não costuma emitir opiniões ou, quando o faz, estas se dão sem convicção, voltando atrás diante do menor questionamento.

3.2.2 Fatores Internos: relações interpessoais e a ‘fogueira de vaidades’ na busca de identidade

Neste segundo recorte, a cultura interna de trabalho nas DE emerge de uma forma mais cruel, pois é aí que as relações interpessoais acontecem e reproduzem a ordem social vigente. Já não nos escondemos ou justificamos nossas ações à sombra da abstração do Estado ou do Governo, indefinido e distante, passível de críticas severas em monólogos, sem o direito à réplica.

Na DE, o embate acontece entre os próprios pares. Os mitos produzidos pelas influências externas sofrem suas ressignificações e passam a mediar às relações num jogo de poder, criando uma cultura própria de trabalho e sobrevivência. A exclusão e discriminação são veladas na ‘fogueira de vaidades’ da supervisão.

Vários mitos tipológicos, agora mais fáceis de serem observados, (até porque sempre dizem respeito ao outro), aparecem nos depoimentos do grupo focal.

Trabalhei em algumas diretorias diferentes, por pouco tempo, e percebi a existência de uma competição velada na supervisão, do querer ser bom. Será que quando surge essa cultura do “saber mais” foi também surgindo a cultura do “ser bonzinho”? Parecia que para o chefe ser bom tinha que “ser bonzinho”. E essas diferenças, esses novos papéis, foram se espalhando e as relações de impessoalidade esquecidas. Para sair do contexto de *medo* e chegar a *ser bonzinho* a legislação passou a não ser aplicada. Quando um departamento foi assumido e se alguém “errou”, vamos procurar ver os motivos, qual a irregularidade. Porém, nesta mudança de cultura, o crivo serviu para a não aplicação de penalidades.⁷³

A supervisora, após recuperar suas memórias a respeito da supervisão descrita no excerto de nota 68, relacionando-as “ao medo”, agora aponta alguns elementos implícitos da situação contemporânea e deixa transparecer a existência de mitos atuais (excerto 73).

O primeiro que gostaríamos de destacar refere-se ao mito do *supervisor alienado*: aquele que quer agradar a todos; o ser bom relacionado à permissividade; flexibilidade na aplicação

⁷³ Continuação do depoimento abordado pela supervisora na nota 68.

legal; contraposição de uma imagem pessoal que causa “medo” a uma mais “simpática e afetiva”; visão maniqueísta mau *versus* bom. Na tentativa de superação do modelo de inspeção *fiscalizador, punitivo e autoritário* a supervisão caminha para outro extremo. Sem a devida análise conjuntural tenta substituir um modelo por outro. De uma matriz cultural controladora e repressora assume outra, populista, esquecendo-se que ambas advém da mesma raiz: o autoritarismo.

Um segundo destaque está relacionado à “cultura do saber mais”. No jogo de *relações de poder*, o conhecimento no campo de atuação da supervisão constitui-se em elemento imprescindível de *status*, respeitabilidade, dominação e barganha. A relação conhecimento-poder, abordada por Foucault (1978), entre outros autores, ganha relevância, principalmente, diante do quadro de desqualificação profissional nas diretorias e do próprio funcionalismo público, assim como o processo de desintegração da identidade da supervisão.

Outros fatores que se coadunam com esta idéia pautam-se nas teorias empresariais que privilegiam a fragmentação e especialização do trabalho, bem como no individualismo e competitividade. Nas diretorias a representação desta situação é reconhecida nas formas de administrar que enfocam: a divisão do trabalho em atividades paralelas produzindo especialistas; reuniões setoriais com pauta fechada; reuniões rápidas apenas para informes ou leituras, sem a contemplação de espaços de discussão, sem espaços para estudo compartilhado; diferenciação no saber dos mais antigos e mais jovens; etc..

Afirmando esta idéia, uma supervisora desabafa:

Vocês falaram aqui que quem está há mais tempo na supervisão “acha que sabe”. Todo ano tem um grupo de supervisores (da atribuição) que discutem a legislação na minha DE. E o resto dos supervisores, como fica? Eu me sinto “resto”. Eles vêm para o DRHU na reunião de atribuição. E você fica lá ... É plantão...

- “Ah! Hoje não é o plantão dela. Então quem responde as questões relativas à atribuição?”

Toda a discussão foi centralizada por uma supervisora designada que voltou para o seu cargo na escola. E agora como fica? Quem vai resolver esse problema? Todo mundo que chegava ia perguntar pra “ela”. Não olhávamos a Res. SE 90 para ver como as coisas poderiam ser resolvidas.

Agora vamos ver qual a melhor maneira de resolver os problemas; há dúvidas vamos ligar para o CELP. Então, o dirigente:

- “Não é para ligar. Chega! Eu já falei que não é para ligar. Nós já estamos ligando demais para SP.”

Eu brigo o tempo todo. Entra ano, sai ano, ou estudamos a legislação , sabemos o nosso trabalho ou então...⁷⁴

⁷⁴ Excerto de depoimento do mesmo supervisor apresentado na nota 72.

Há que se considerar que as *relações de poder* ocorrem em vários níveis que se inter-relacionam.

- a) No plano individual no qual o supervisor preocupa-se com sua própria imagem. O trabalho da DE como um todo, do grupo de supervisão, não o afeta. Somente o controle do conhecimento (como um *marketing* pessoal), que leva a um poder, norteia suas ações e decisões. Sua palavra, seu parecer deve sempre imperar no grupo, caso contrário a decisão coletiva é ignorada e sua prática torna-se individualista, pautando-se no *marketing* pessoal.
- b) No grupo de supervisão notamos uma subdivisão com a formação de grupinhos que se auxiliam mutuamente e compartilham idéias. Porém, essa pseudo-solidariedade faz parte de um embate de forças que buscam a hegemonia no grupo maior. As relações de poder nas discussões coletivas passam a ser mais difusas, se comparadas ao nível individual, pois a formação discursiva é alternada entre seus sujeitos com o objetivo de convencimento e por conseguinte (re)afirmação da hegemonia. Dependendo das motivações ou características de agrupamento poderemos encontrar situações de: alternância de poder, hegemonia de um grupo ou até mesmo a anulação de outro.
- c) No coletivo da supervisão, essa é uma situação mais rara onde todos os supervisores, apesar das diferenças individuais, procuram privilegiar os interesses comuns da supervisão e, a partir destes, exercer relações mais participativas no âmbito da administração geral da DE.

E estes três níveis citados sucintamente são transpassados por um outro poder: o do Dirigente Regional de Ensino. Nas diretorias o dirigente exerce uma liderança marcante com relação ao modelo de administração, favorecendo ou não experiências de participação e vivências democráticas. A própria dinâmica de indicação dos dirigentes afeta o cotidiano, o trabalho das pessoas na DE, por vezes, invertendo o foco de uma administração que deveria estar voltada para

a implementação dos proclames legais da gestão democrática para a disputa de poder político-partidário.

Agora estamos sem dirigente, aguardando nova nomeação, momento de mudança de governo. E, me pergunto muito: somos funcionários do Estado e nessa diretoria de ensino parece que somos funcionários do governo? Ninguém nos pergunta se é interessante a permanência do dirigente. Nossa opinião não interessa. Por questões políticas estão deixando ou trocando os dirigentes. E, na minha diretoria o problema é este: a briga pelo poder. Estão todos brigando porque quatro ou cinco querem o poder de “ser dirigente”. E ficamos assistindo aquilo. Pára o trabalho; a oficina pedagógica não sabe para onde vai. Está se resolvendo quem vai ser. Que preocupação é essa?⁷⁵

No espaço da administração da DE, a preponderância dos mitos do fiscalizador e do burocrata habitam fortemente o imaginário individual dos supervisores. Mesmo quando surgem novos mitos, tais como: *o ban-ban-ban* (aquele que sabe tudo); o *Supervidão* (aquele que não faz nada); eles se constituem a partir do referencial primeiro.

O supervisor *alienado* pode ser aquele que utiliza seu conhecimento técnico para encontrar brechas legais e maior flexibilidade no controle burocrático das escolas sob sua responsabilidade ou aquele que, por desconhecer a complexidade de sua função, passa a ser permissivo a fim de não correr o risco de tratar de assuntos que desconhece. Ambos parecem fugir dos estigmas de supervisão fiscalizadora, burocrática, associada à imagem de controle, repressão e medo que provocam. Por isso buscam uma nova identidade onde a afetividade passa a ocupar o centro das ações.

Já o *ban-ban-ban* ou *iluminado* gloria-se em enfatizar suas competências técnico-legais. A fiscalização e a burocracia são essenciais ao sistema, defende. Conseguiu incorporar o individualismo e a competitividade das políticas neoliberais. O que importa é a sua imagem. Reluta em trabalhar coletivamente e compartilhar seus conhecimentos, pois tem clareza de que conhecimento é poder. No jogo de relações de poder na DE utiliza-se deste conhecimento para garantir e perpetuar seu espaço de influência e de respeitabilidade.

Podemos encontrar vários elementos de fundação do mito do *supervidão*. De um lado, educadores esgotados com as salas de aulas, que não conhecem o trabalho da supervisão e, ao observá-lo à distância, emitem o julgamento de que “os supervisores não fazem nada” e, por outro, um longo período sem realização de concursos, o que levou a um quadro de perenes designações e substituições por curtos períodos, em setores diferentes, os quais também não

⁷⁵ Excerto de depoimento gerado no grupo focal realizado em 02/05/2007 no Sindicato APASE.

permitiam um conhecimento maior das atribuições de um supervisor. Podemos acrescentar também a propagação deste mito pelos próprios supervisores, que desconhecem a importância de sua co-responsabilidade na implementação do projeto político das escolas e as influências ideológicas que permeiam esta visão, reforçando a idéia de inutilidade e da própria desintegração da identidade da supervisão.

A obscuridade da identidade da supervisão reforçou em muito este mito, principalmente na última década. Os próprios supervisores pareciam “decretar o fim da supervisão”⁷⁶.

Não obstante, o depoimento de um supervisor da Grande São Paulo:

Por ai já se vê o desrespeito e o próprio supervisor não se respeita. Para quem chegou antes o supervisor era O SUPERVISOR. Hoje, é o supervisor...⁷⁷

Somente para fins de apresentação deste trabalho, subdividimos as influências externas e internas com relação à fundação e formação dos mitos, pois na prática elas interagem e se complementam. E mesmo quando os supervisores acreditam serem motivados por características individuais, de relacionamento interpessoal, percebemos o quão determinantes são as políticas públicas e seus marcos ideológicos na cultura de administração das DE.

3.2.3 O Paraíso Perdido: a busca de identidade

*E tornou-se pedra e esfinge,
com um brilho que ainda cega e desafia.*

(RUBEM BARBOZA FILHO, 2003)

Apesar de todas as dificuldades apontadas ao longo da discussão do grupo focal, marcada pela crise de identidade da supervisão, a etapa final do encontro foi propositiva.

Ancorados em estrofes da letra da música trabalhada como disparador da discussão, sistematizaram suas reflexões com base nas práticas individuais, nas vivências das diretorias articuladas aos depoimentos compartilhados no encontro.

⁷⁶ Expressão análoga a utilizada por Fukuyama que decretou o fim da história, ao referir-se à irreversibilidade do capitalismo.

⁷⁷ Excerto de depoimento do grupo focal realizado em 02/05/2007.

Pensando no momento atual, um supervisor relatou:

Acho que o meu discurso fica aqui: “É a verdade o que assombra, o descaso o que condena, a estupidez o que destrói, eu vejo tudo o que se foi e o que não existe mais, tenho os sentidos já dormentes, o corpo quer e a alma entende, essa é a terra de ninguém, eu sei que devo resistir eu quero a espada em minhas mãos”.⁷⁸

Quando paramos e percebemos “o que fizeram de nós?”, retomando as reflexões de Sartre, a *verdade assombra*. Os vários processos de políticas públicas que conduziram o funcionalismo público, e não só a supervisão a uma situação de precariedade, mostra a face extramente produtiva do capital em seus intentos.

O *descaso* com que o Estado trata as políticas sociais e em especial as educacionais dirigidas a uma população e a uma categoria de profissionais, imersos nas dificuldades materiais e objetivas de desenvolvimento humano, intelectual e até mesmo de sobrevivência, parecem deixar nossos *sentidos já dormentes*. Porém, apesar de toda a *estupidez o que destrói*, reduzindo Homens à condição de máquinas, concentrando a riqueza para poucos e espalhando a miséria a muitos, o nosso *corpo quer e alma entende*, só que agora não somente uma felicidade metafísica, mas que objetivamente os desejos da alma se materializem no corpo, no trabalho, na existência humana.

Inversamente ao propagado pela cultura afirmativa burguesa, *eu sei que devo resistir, eu quero a espada em minhas mãos!* Já sabemos o que fizeram de nós. Não queremos mais nossas vidas determinadas, queremos ser agentes que constroem a história em seu presente por meio da resistência!

E nesta construção histórica, que considera suas precariedades e mazelas, limites e incertezas: possibilidades se impõem na práxis.

Penso que o caminho é deixar clara a nossa função, os nossos limites. (...) Temos que estudar, não só no Progestão. Estudo, reflexão, não só da legislação, senão ficamos presos somente ao cumprimento. Precisamos de reflexão, com embasamento teórico para superar essa situação. E quando ouvi este trecho da música pensei muito no perfil que a secretaria colocou: “quase acreditei na sua promessa, e o que vejo é fome e destruição, perdi a minha sela e a minha espada, perdi o meu castelo e minha princesa”. Porque, retomando minha trajetória: PEB I de zona rural, PEB I na zona urbana, Professor-Coordenador, Vice-diretor, Diretor; percebi que não conhecia a supervisão como supervisor! Conhecia a supervisão do outro lado e a idealizava: - Ah! Quando eu for supervisor vou fazer isso, aquilo. E quando lia o perfil casava

⁷⁸ Excerto de depoimento do grupo focal realizado em 02/05/2007, citando a letra de Renato Russo, *Metal Contra as Nuvens*.

com o meu ideal, mas na prática não foi assim. Então vi a promessa que não foi cumprida.⁷⁹

De modo geral a discussão no grupo focal foi centralizada em torno de alguns eixos: crise de identidade, necessidade de trabalhos coletivos, de estudo e reflexão sobre a função, progestão como espaço de formação. Chama a nossa atenção a ausência de afirmações que apontassem para a ação supervisora mediadora, de parceria, comprometida com a qualidade do processo educacional, enfim uma ação supervisora voltada à garantia dos direitos dos diferentes agentes educacionais.

Considerando que, nos últimos tempos, não tivemos ações por parte da SEE voltadas para a formação continuada específica da supervisão de ensino, os encontros coletivos presenciais envolvendo supervisores de todo o Estado deixaram de ocorrer e a ênfase nas videoconferências para orientações, os eixos focados no encontro justificam-se.

Há que se ressaltar, entretanto, as colocações que enfatizaram o Progestão⁸⁰ como medida das coisas. Após anos, sem momentos de encontro presencial com os pares, podemos entender a empolgação de alguns colegas com o projeto, principalmente pela possibilidade de estudo e de planejamento de algumas ações de formação continuada na DE junto aos gestores escolares. Aparentemente, os supervisores tinham uma função de tutoria, essencial ao projeto na reprodução de seus princípios.

Mas o como retratado no excerto acima, que para compreensão de nossa função não consideremos só o Progestão como possibilidade e modelo de organização, resalto ainda no depoimento o cuidado que deve permear a nossa função supervisora quando, ao realizar uma primeira leitura ou o contato com o perfil colocado pela SEE, uma supervisora cita o trecho da

⁷⁹ Excerto de depoimento do grupo focal realizado em 02/05/2007, com citação da música *Metal Contra as Nuvens*, de autoria de Renato Russo.

⁸⁰ O Progestão, um curso desenvolvido pela SEE em parceria com o CONSED, utilizou-se dos supervisores como “tutores” na formação da equipe gestora das escolas (diretores, vice-diretores, professores-coordenadores, além dos próprios supervisores e dirigentes). A equipe de supervisores da DE, composta por um coordenador local e por tutores, participava de capacitações em São Paulo sobre cada um dos módulos a ser trabalhado. Em seguida organizavam ou “reproduziam” as orientações recebidas junto às turmas de gestores sob sua responsabilidade. Havia recursos financeiros para o desenvolvimento dessas atividades, tanto em São Paulo quanto nas Diretorias de Ensino. A existência de um espaço de formação específico para gestores na DE, sob a “responsabilidade” dos supervisores, após um longo tempo sem iniciativas dessa natureza pelos órgãos centrais “contagiou” estes últimos profissionais. Mais uma vez o “otimismo pedagógico” estava presente. Não percebíamos uma leitura crítica dos materiais e técnicas utilizadas, bem como dos objetivos do programa. Há que se ressaltar que o Programa foi organizado para capacitar a distância os gestores escolares, entretanto, no Estado de São Paulo, ocorreu apenas de forma presencial na Diretoria e em ações descentralizadas nas Escolas.

música: “quase acreditei na sua promessa...” e chega à conclusão ao final que a promessa na prática não foi cumprida.

Como, no decorrer da pesquisa, o material empregado no Progestão não foi analisado minuciosamente em todos os exemplares, mas apenas no aspecto macro de políticas públicas, gostaria de chamar a atenção para o contexto e critérios de reflexão que pautam (ou deveriam) nossos posicionamentos com relação aos programas e projetos de governo. Devemos ser rigorosos em nossas análises ou corremos o risco de acreditar na promessa e ao final percebermos que “perdi o meu castelo e a minha espada”, ou seja, a possibilidade de resistência!

Outro fato importante levantado no último excerto citado diz respeito à idealização que os profissionais fazem dessa função, justamente por não haver uma identidade definida, própria e objetiva, abrem-se espaços para criação de mitos que percorrem o caminho desde o Olimpo, mundo superior dos deuses com qualidades divinas, até ao mundo inferior de Hades, ocupado por ‘seres estranhos’.

Mas, a realidade não ocupa os extremos desses mundos opostos. Ela ocupa este mundo em que vivemos, com todas as suas contradições. E, novamente recorrendo a Marcuse, afirmamos também:

“Compreender a realidade significa, portanto, compreender o que as coisas verdadeiramente são, e isto implica, por sua vez, na recusa de sua simples facticidade”.
(MARCUSE, 1968)

É na recusa da simples *facticidade* que surge o olhar dialético, de negação da própria negação, percebendo os limites, mas com vistas à superação e novas possibilidades.

3.3 O Mundo das Possibilidades: práticas participativas e emancipatórias

A crise de identidade é uma constatação coletiva do grupo que participou da geração de dados da pesquisa. Os fatores são inúmeros, obscurecidos em nossas consciências por cada um dos mitos fundados ao longo da existência da supervisão de ensino.

Esses mitos, apesar de representarem formações históricas e ideológicas coletivas, agem em nível individual, tornando cada supervisor de ensino único em seu cotidiano. A ausência de vivências participativas, principalmente para as gerações que vivenciaram o período de “ditadura militar” no país, articulada as respostas do capitalismo aos momentos de crise, contemporaneamente identificadas com as políticas neoliberais de valorização da individualidade e competitividade, são fatores determinantes desta situação.

Apesar de toda aparência determinante desse fazer único, de isolamento e de resignação diante do senso comum, contraditoriamente surge uma indignação por esses mesmos supervisores individualistas e competitivos, perante a crise de identidade apontada.

Na indignação detectamos as precariedades e algumas luzes de possibilidades. Uma supervisora desabafa:

O difícil mesmo é a parte de relacionamento na supervisão. Esse é o grande desafio. Não só no grupo de supervisão, na diretoria, com a escola. Existem colegas que precisam ser acompanhados em suas visitas as escolas, por conta de problemas de relacionamento. É da pessoa: quem é briguenta, chega na escola e já cai matando. São as relações, as pessoas: uns permissivos de mais; outros autoritários de mais. E essa situação não se justifica no tempo de serviço, se é mais velha ou mais nova; se é supervisora há mais tempo ou menos tempo. Precisamos aprender a ter uma liderança, do dirigente neste caso, uma liderança na gestão de pessoas, do grupo de supervisores, de diretores. Esse é o maior nó que temos, enquanto, cada um remar para um lado e disputar espaços...⁸¹

Sem dúvida as relações interpessoais são conflituosas não só em nível profissional, mas também nas outras dimensões de nossa existência humana. Talvez elas sejam tão relevantes porque criamos o mito de harmonia e paz, idealizando relações sem conflito, como se essas não devessem existir para um ambiente produtivo e salutar de trabalho, de convivência familiar, entre outras.

Novamente, a influência dos marcos ideológicos, com suas respectivas teorias de administração de empresas transplantadas para a escola, tentam criar máquinas que agem de maneira uniforme; ou poderíamos dizer, recorrendo à teoria behaviorista na psicologia que a um determinado estímulo espera-se uma determinada resposta. O que foge à regra nos espanta, por vezes causando aversão.

Os valores e regras, estes sim, são bem identificáveis para os ambientes de trabalho. Devemos-nos configurar a estes. Quando a supervisora expõe: **“É a pessoa. Não sei como faz, é**

⁸¹ Excerto de depoimento do grupo focal realizado em 02/05/2007.

perfil da pessoa.” Paramos e nos perguntamos o porquê ? Não seria uma forma de resistência a uma situação que provoca uma indignação? Talvez, poderíamos responder. Entretanto, o nosso perfil quer enquadrá-la ao modelo de supervisão hegemônico naquele grupo.

Com esses questionamentos não excludo a dificuldade/possibilidade de trabalhos cooperativos que algumas pessoas apresentam face às justificativas já expostas. Apenas reforço o grande desafio apontado no excerto, ou seja, trabalhar coletivamente, de forma participativa, respeitando as individualidades, chegando-se a consensos, mas tendo por base valores comprometidos com a emancipação e não com aqueles difundidos pelo mercado.

Heloani em sua obra, *Gestão e Organização no Capitalismo Globalizado*, faz um alerta:

O pós-fordismo veio não só como uma resposta do capital à “crise do sistema de regulação”, mas também como forma de buscar outros meios de dominação da classe trabalhadora. O progresso tecnológico pode então ser visto como um movimento contraditório e conflituoso inserido num processo histórico de luta de classes. Nesse contexto, a chamada “gestão participativa” foi de fato uma resposta “interessada” do capital – que, num momento de dura crise na produtividade do trabalho no Ocidente, voltou-se para uma nova forma de “envolvimento” do trabalhador no processo de produção. Acredito que o reordenamento da subjetividade no interior do processo laboral serve não só para otimizá-lo dentro do quadro de globalização do capital, mas também para garantir, em outras bases, seu domínio sobre a força de trabalho (HELOANI, 2003, p. 175).

Como podemos perceber a construção de uma cultura de participação na administração só faz sentido se considerarmos este contexto histórico, político, econômico e a partir dessas bases de reflexão buscar alternativas, espaços de discussão, que primeiro desvelem os mitos tipológicos e marcos ideológicos que nos condicionaram ou determinaram. Após a recusa dessa *facticidade*, individualmente, poderemos ver outras realidades estruturais e conjunturais.

A idéia de processo, de fortalecimento teórico para romper com o senso comum por meio de estudos, de construção coletiva, colocadas nos depoimentos abaixo indicam outras possibilidades, caminhos para superação.

1

Estamos num caminho de aprendizado para articular as questões da SEE e a nossa prática. É necessário estabelecer metodologias de trabalho coletivo e individual. Para isso precisamos estudar muito, até para compreendermos a trajetória histórica e a supervisão que queremos. Até sabemos por senso comum que a supervisão parte de uma inspeção, do inspetor. Mas para uma construção de significados é necessário que reflitamos e estudemos num processo de descoberta, estabelecendo, realmente, qual a necessidade da supervisão.⁸²

⁸² Excerto de depoimento do grupo focal realizado em 02/05/2007.

2

O curso da UNICAMP foi muito importante esse ano para a reflexão. A UNICAMP nos fez pensar sobre o contexto, o neoliberalismo nesse momento, essa perda de sentido. Pra que? Agora? Pra onde eu vou? Ter pensado os papéis, nesse momento histórico que vivemos, nos ajudou a ampliar a reflexão.⁸³

Nesta análise dos depoimentos fica a certeza de que a supervisão de ensino paulista tem muito por fazer, e sua atual crise de identidade funda-se justamente num ordenamento de políticas públicas que buscaram sua desestruturação. Esta se deve ao fato da relevância da ação supervisora quando incorpora a sua função a dimensão de um agente educacional público e não a de agente de Estado, pois, o atual Estado apresenta-se comprometido com os interesses da classe dominante e a essência da função política da supervisão encontra-se na defesa dos direitos públicos de cada aluno, professor, funcionário, diretor, pais, enfim de todos os que buscam e esperam do sistema educacional, das escolas públicas a formação de sujeitos emancipados e isso só pode acontecer sob a mediação de agentes igualmente emancipados.

Eu quero pensar que: “A nossa história não estará pelo avesso assim sem final feliz, teremos coisas bonitas pra contar e até lá, vamos viver, temos muito ainda por fazer (...) apenas começamos”. Eu acho que esse é o grande segredo do estudo de hoje, estamos começando (...) um novo começo...⁸⁴

Nunes, enfatiza que

A emancipação como princípio pedagógico supõe uma comunidade de pais e professores, administradores e gestores formados neste princípio. Isto requer a superação do senso comum e do voluntarismo por uma assimilação crítica e científica da tradição democrática, a partir de uma nova agenda de formação pedagógica e uma renovada determinação política (NUNES, 2005a, p.2).

E, parafraseando Nogueira (1998), entendemos que a complexidade do momento atual impõe-nos um *pensar de outra forma*, convidando-nos, por exemplo, a recuperar e a radicalizar as orientações teóricas totalizantes, históricas e dialéticas.

Para buscar finalizar essa análise, consideraria que reunimos condições de implantar um novo modelo de administração, participativa e emancipatória, que considere as contradições de seu tempo e a importância da compreensão histórica do que fizeram de nós e o mais importante, do que podemos vir a ser.

⁸³ Excerto de depoimento do grupo focal realizado em 02/05/2007.

⁸⁴ Excerto de depoimento do grupo focal realizado em 02/05/2007.

CONSIDERAÇÕES FINAIS, AINDA QUE PRELIMINARES

*Precisamos lutar pela igualdade
quando a diferença nos inferioriza,
e lutar pela diferença
quando a igualdade nos descaracteriza.*

(BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS)

Nesta última parte do trabalho de pesquisa apresentaremos nossas conclusões, com base nos dados empíricos, articulados aos dados gerados no grupo focal e ao referencial teórico abordados nos capítulos anteriores, a respeito da atual situação da supervisão de ensino público estadual paulista.

Após recuperar características institucionais e mitos tipológicos que permearam a construção histórica dos supervisores de ensino a fim de analisarmos as perspectivas emancipatórias na prática destes profissionais nos deparamos com indícios de uma crise de identidade.

Crise de identidade que pode ser identificada com a questão existencial: quem sou eu? Mais: Quem é o atual supervisor de ensino? Quais as suas atribuições? Qual a sua função social?

Talvez a afirmação de Sartre⁸⁵ venha ao encontro deste dilema e nos ajude a desvelá-lo. Primeiro precisamos entender o que fizeram de nós e só então sabermos o que vamos querer fazer com o que fizeram de nós.

Retomando os objetivos específicos da pesquisa citados na introdução e relacionando-os com a descoberta ao longo do trabalho de uma crise de identidade, destacamos a seguir alguns elementos que subsidiaram nossas análises conclusivas.

⁸⁵ Reflexão encontrada na obra de Jean Paul Sartre (1905-1980), **O Ser e o Nada**: ensaio da antologia fenomenológica. SARTRE, Jean-Paul. **O Ser e o Nada**: ensaio da antologia fenomenológica. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

A princípio encontramos como um *primeiro fator* determinante desta crise de identidade a própria estrutura e organização das características legais da supervisão de ensino, que são descritas por um arcabouço extremamente vasto, especificando em minúcias as ações que deveriam ser desenvolvidas pelos supervisores. Estas ações podem ser observadas, dentre outras, pela representação dos verbos encontrados nos dispositivos legais que regem a atribuição dos supervisores de ensino: orientar, acompanhar, controlar, avaliar, zelar, elaborar, garantir, manter, determinar, cumprir e fazer cumprir, apresentar, adequar, assegurar, selecionar, estudar, diagnosticar, opinar, dar pareceres, etc.

Desde a instituição do Supervisor Pedagógico, em 1974, com o primeiro Estatuto do Magistério Público no Estado de São Paulo, há edições de novos dispositivos legais que ampliaram cada vez mais a atuação dos supervisores, sem todavia, os devidos investimentos financeiros, humanos e estruturais necessários ao cumprimento do estabelecido legalmente.

Novas atividades na rotina de trabalho, envolvendo as dimensões pedagógicas e administrativas, relativas à gestão democrática (pedagógica, financeira, de recursos humanos, dos colegiados, instituições escolares...), as avaliações institucionais, aos processos de capacitação em serviço de outros gestores, entre tantas outras, foram incorporadas às funções dos supervisores.

A elaboração e aplicação de um plano de trabalho que contemplasse as dimensões: diagnóstica, executiva, de acompanhamento, avaliação e intervenção, tornou-se impraticável, principalmente na última década, ao considerarmos a contradição de um percurso histórico de aumento de tarefas por um lado e de outro a redução do módulo de supervisores.

Esta situação retrata o contexto de políticas públicas neoliberais que promoveram o enxugamento da máquina administrativa, sobrecarregando os funcionários na ativa, ao mesmo tempo em que propagavam a busca de qualidade na educação e valorização dos profissionais do magistério.

Talvez, por conta da complexidade e amplitude do rol de atribuições e competências que geraram um emaranhado legal, construído sob a égide da implementação de políticas públicas determinadas pelo capitalismo em suas diferentes fases de expansão, é que não percebemos nos depoimentos gerados no grupo focal, um discurso dos supervisores que apontasse com clareza o conhecimento das prescrições legais norteadoras da função.

As características institucionais da supervisão de ensino entendidas como um conjunto de prescrições legais apresenta-se de forma complexa, com uma série de atribuições impraticáveis em sua totalidade no cotidiano de trabalho dos supervisores, em face de questões estruturais: tempo, material, espaço de estudo, extenso conjunto normativo aplicado à educação que deve ser articulado a outros constitucionais, respaldo político da SEE e dos dirigentes às ações supervisoras, e outras.

A atuação em nível de sistema, conforme relatada no Capítulo II, também agravou a crise de identidade, por representar, ilusoriamente, um sentimento de poder pela responsabilidade e abrangência de atuação, mas que, sem a devida infra-estrutura operacional, humana e financeira pelos órgãos públicos, tornou-se contraditoriamente no seu reverso – o desconhecimento da totalidade e dimensão da atuação - principalmente após a edição da CF de 1988 e a LDB 9394/1996, que permitiram aos novos entes federados criarem seus sistemas próprios de ensino.

Esta situação é acirrada quando os supervisores passaram a incorporar os valores do capital: individualismo, competitividade, produtividade, transformando sua ação e a si próprios em mercadorias baratas, frutos da engrenagem da máquina estatal.

Diante destas exposições e dificuldades para uma atuação idealizada, que entende e aplica o legal numa perspectiva do direito positivo, um sentimento de culpa parece ocupar o plano das idéias dos supervisores, pois na prática “as coisas não acontecem”, “não se modificam” e assim detectamos tal qual o aluno que assume o fracasso escolar, não questionando o sistema que gera este fracasso, o supervisor se questiona: Será minha incompetência? Sem, também, analisar as situações estruturais e conjunturais de forma crítica.

Nesse contexto, apontamos como *segundo fator* determinante da crise de identidade o desconhecimento da trajetória histórica da supervisão e sua interface com as políticas públicas, com seus marcos e mitos fundadores, de acordo com as categorias explicitadas neste trabalho.

Na atuação dos antigos inspetores encontramos indícios da prática dos atuais supervisores fiscais, controladores e detentores de um poder. A ideologia tecnicista dos anos de 1970 marca as ações centradas na competência e suposta neutralidade política que são representadas no técnico-burocrata. E, o atual perfil de supervisor propagado pela SEE, difundido pela categoria e sindicato APASE como inovador e ideal a ser perseguido, tornou-se um senso-comum, esquecendo-se das características da individualidade, competitividade, racionalidade,

produtividade e flexibilidade defendidas pelo neoliberalismo, a partir da década 90, do século XX.

Os supervisores não chegaram a estabelecer relações diretas entre as políticas públicas implementadas em cada época com as características institucionais legais prescritas e as conseqüências dessas na identidade praticada.

No bojo das exposições acima, apontamos a seguir um *terceiro fator*, intimamente ligado às suas origens históricas, mas que merece um destaque pela relevância e atualidade da discussão. Esse fator refere-se à matriz cultural dualista, administrativo versus pedagógico, que se constituiu a partir do momento de ruptura na profissão com a passagem da inspeção para a supervisão pedagógica.

A mudança ocorreu somente em termos de denominação provocando uma contradição basilar: Sou um supervisor administrativo ou pedagógico? Controlo, fiscalizo ou estabeleço relações cooperativas com a escola? Reproduzo a ordem de um sistema vigente ou inovo e busco práticas emancipatórias? Estes questionamentos acompanham a supervisão até hoje, deixando lacunas e/ou novas indagações como resposta ao momento passado de ruptura. A presença do dualismo que separa o administrativo e o pedagógico habita o imaginário dos atuais supervisores, norteador as escolhas e prioridades na atuação.

Há que se esclarecer, que a ruptura aparente com a matriz fiscalizadora e controladora dos inspetores, em período de plena “ditadura militar”, poderia mostrar-se como progressista. A ‘onda novidadeira’ do tecnicismo, parecia oportuna ao novo governo, pois, a competência dos novos profissionais seria adquirida via aplicação de técnicas de trabalho, neutras politicamente e aos supervisores não caberiam funções políticas e sim o comprometimento com a execução dos programas e com os resultados educacionais. Mas, a prática, porém, retratou uma continuidade daquela, movida tanto pela dificuldade de superação da matriz anterior quanto pela ausência de novos referenciais significativos para os supervisores.

Prevalendo a ausência de referenciais para a ação supervisora criaram-se espaços individuais e subjetivos para o aparecimento e reprodução dos mitos. O *quarto fator* determinante da crise de identidade surge justamente da diversidade de mitos tipológicos existentes que, pela fragilidade de características institucionais e referenciais nascidos da supervisão, cooptam as iniciativas coletivas de construção de uma identidade própria em seus momentos de conflitos.

Na inter-relação das características institucionais legais, marcos ideológicos e em nossas análises dos depoimentos gerados no grupo focal detectamos elementos tipológicos dos mitos presentes nas ações cotidianas da supervisão.

Dentre os mais expressivos encontramos o mito do **Supervisor Fiscalizador**, aquele que possui o poder de punir. Este fenômeno pode ser explicado pelas relações de poder disseminadas nos diferentes ambientes, por Foucault em *Vigiar e Punir* (1978) e pelas características institucionais relacionadas à inspeção.

O marco do autoritarismo e do fascismo presente na Era Vargas deixou suas raízes na legislação vigente, normatizando todas as ações, transformando-as em padrões a serem seguidos e por esta razão cabe ao Agente de Estado fiscalizar e fazer cumprir ‘a lei’. Ingenuamente acredita estar defendendo a causa educacional.

O **Supervisor Técnico-burocrata** representa outro mito tipológico. Surge marcadamente sob a égide das influências internacionais, dos acordos MEC/USAID, que culminaram na edição da Lei Federal 5692/1971. Este é relacionado ao profissional que fica atrás de uma mesa, ‘perdendo horas’ em minúcias técnico-legais. A figura do técnico-burocrata é resquício do tecnicismo da década de 1970. Apresenta-se como neutro politicamente no cumprimento de suas funções, pensadas e idealizadas por outrem. A divisão do trabalho, imposta pelas teorias de administração de empresas transpostas para a educação, do taylorismo às correntes subseqüentes, provocaram a busca de especializações e de resultados por meio de técnicas apropriadas. Interessante ressaltar que esta suposta neutralidade era muito bem vista pelo Governo da “Ditadura Militar” e porque não dizer dos atuais também.

A competência técnico-legal habita o imaginário do *supervisor competente*, como mecanismo de manutenção de um *status* de outros tempos, tanto para si mesmo quanto para os outros educadores. A própria crise de identidade e desqualificação da supervisão reforça este segundo mito por definir critérios e indicadores observáveis de atuação, haja vista que a atual legislação apresenta-se de forma muito genérica, comportando várias formas de atuar, com parâmetros amplos e questionáveis.

Um exemplo dessa situação pode ser encontrado na legislação de autorização de escolas. Antigamente com a vigência da Del. CEE 26/1986 os critérios nas análises de processos e diligências para observação das dependências físicas e materiais eram estabelecidas objetivamente, constituindo-se em uniformizador de procedimentos. Com a edição da Del. CEE

01/1999 os critérios passam a ser estabelecidos de acordo com a interpretação de cada uma das comissões designadas para a autorização de funcionamento, surgem recursos, pareceres diversos de comissões de uma mesma D.E. e assim a supervisão torna-se vulnerável.

Com a revolução tecnológica, os movimentos de reforma do Estado, a defesa dos valores de mercado para a administração pública, a propagação intensa dos ideais neoliberais inclusive com a veiculação de uma imagem negativa do servidor público, começa a fundar-se um outro mito: o **Supervisor Tarefeiro**. Sua preocupação central é responder aos expedientes burocráticos e cumprir as ordens emanadas de seus superiores. Está sempre correndo contra o tempo para cumprir os prazos, assim sendo não tem tempo para pensar criticamente sobre o que faz. A lógica do mito do tarefeiro respalda-se na divisão e fragmentação do trabalho, imposta a partir do taylorismo.

Aos poucos as ações de pesquisas e estudos, de formação continuada de outros agentes, as proposições, planejamento, articulação e avaliação das políticas públicas educacionais centrais e locais, deixam de fazer parte da rotina de trabalho dos supervisores, imersos em outras tantas atividades a serem executadas, cumpridas, reproduzidas, consubstanciadas em relatórios aos órgãos superiores.

Paralelamente a esses mitos observamos a existência do **Supervisor Alienado**. Este tipo é o mais preocupante, pois, nunca sabemos sua real intenção ou motivação nas ações. Ora apresenta-se como o ‘supervidão’, aquele que não faz nada! Em outro momento assume uma postura arrogante, o cargo (máximo na carreira do magistério) permite-lhe certo *status* e exercício de poder sobre outros funcionários. Às vezes parece permissivo ou omissivo nas decisões; nunca sabe o que está acontecendo, não emite opiniões e, se o faz, é para concordar com o que já foi dito, entretanto, não apresenta o menor constrangimento em mudar de idéia sem a apresentação de argumentos.

Verificamos também uma outra face, sempre pronto a atender aos interesses de alguém: dirigentes, diretores, os próprios pares, políticos profissionais, entre outros. No embate com os mitos do Fiscalizador e do Técnico-burocrata, que normalmente provocam relações de medo e repressão nos interlocutores, busca um posicionamento oposto, desenvolvendo relações mais afetivas e harmoniosas, chegando a ignorar o conflito como parte das relações interpessoais. Por fim, a contradição entre o discurso e a atuação, entre a aplicação dos dispositivos legais e o bom senso, em meio às relações de poder, parece prevalecer.

Como observamos a ideologia dominante parece tornar a realidade percebida coletivamente opaca, fortalecendo os mitos que se refletem no fazer individual, pois estes é que passam a tornar a identidade transparente, ou seja, observável no cotidiano, causando uma sensação de controle.

Apesar das considerações até o momento apresentarem-se com destaques, em separado, de fatores determinantes da crise de identidade da supervisão, gostaríamos de avocar as categorias básicas do método dialético, a contradição e o movimento, abordadas na introdução deste trabalho, para enfatizar a totalidade e tensão constante em que nosso objeto de estudo se insere, relacionando-se com a parte e o todo.

Essa retomada visa esclarecer que os fatores apontados não aconteceram de forma isolada, numa suposta hierarquia cronológica. Ao contrário, eles se deram em processo, na tensão entre o individual e o coletivo, entre o público e o privado, entre os conflitos de interesses dos trabalhadores e da classe dominante, enfim num devir histórico sujeito a determinantes e superações.

Os fatores apontados como determinantes da crise de identidade são permeadas pelas **relações de poder**, como sempre veladas, podendo ser captadas sutilmente nos discursos diversos. Apesar de uma centralidade da SEE, na condução das políticas das diretorias, as formas como estas acontecem no *locus* da DE dependem do tipo de administração utilizada pelos Dirigentes.

De maneira geral, encontramos indícios de relações entre os dirigentes e os supervisores, sejam por troca de favores ou concessões, que estabelecem uma teia de poder e cumplicidade, fazendo com que a vontade final dos dirigentes prevaleça na administração da DE, mesmo que estas não privilegiem a gestão democrática.

Outro mecanismo notado na forma de administrar dos dirigentes é a utilização da fragmentação do trabalho entre os diferentes grupos que compõem o quadro da DE. A ausência de trabalho coletivo constitui-se no elemento que mais favorece a centralidade do poder do Dirigente Regional de Ensino.

Apesar dessas interferências locais e da ‘imposição’ de programas e projetos elaborados pelos órgãos centrais, por técnicos (a *intelligentsia* governamental) que, normalmente são contratados e/ou designados pelos governos partidários, desconsiderando os profissionais

históricos de carreira do magistério público paulista⁸⁶, é no nível micro, o *locus* de implementação das políticas e, sobretudo, o espaço em que encontramos possibilidades de atuação e superação da ordem vigente, espaços que necessitam ser aproveitados e (re)significados para mudanças na lógica imposta pelo capital e pelo Estado.

Eis o que fizeram da supervisão historicamente por meio de um Estado Autoritário, Controlador e Regulador que implementou políticas públicas voltadas à manutenção da ideologia dominante. Tentou-se fazer acreditar que os supervisores não possuíam uma identidade, que não tinham função definida/observável/mensurável, que eram desnecessários.

Desta forma a identidade da supervisão alternou-se entre os mitos: do rei Midas, que por um pedido tudo o que tocava virava ouro, esquecendo-se das conseqüências deste, ora parecendo com Dâmocles que, para reinar, deve ter uma permanente espada sobre sua cabeça e, por fim, tornando-se Sísifo, com o eterno castigo de ver seu trabalho rolar morro abaixo cada vez que o conclui.

A supervisão atualmente é identificada por uma diversidade de mitos maniqueístas. Os supervisores de ensino desconhecem as características institucionais da profissão, ou seja, suas funções prescritas legalmente e, o pior, desconhecem sua própria história, construída sob a égide do Capital, este sim um deus que se pretende onipotente, onipresente e onisciente, repleto de caprichos e que desconhece a essência humana, a essência da educação: hominizar e humanizar.

A **crise de identidade**, revelada por meio dos depoimentos gerados no grupo focal e do aporte teórico deste trabalho, pode ser representada pela figura mitológica da *esfinge*: *decifra-me ou te devoro*. Atualmente a identidade da supervisão é multifacetada e difusa, pois, ela está muito mais relacionada às práticas individuais deste ou daquele supervisor, não sinalizando para uma identidade construída coletivamente.

As visões de mundo dos supervisores, por vezes, antagônicas e pautadas na lógica do capital, da empresa, apresentam-se como dificultadores para a superação dessa realidade. Assim sendo, *a supervisão de ensino paulista encontra-se diante de sua própria esfinge que, se não for decifrada coletivamente, acabará devorada pelo sistema imposto pelas políticas públicas educacionais*. Isto acontecendo, mais uma vez a lógica alienante do capital prevalecerá.

⁸⁶ Os profissionais de carreira do magistério paulista ingressam no quadro de servidores do Estado via concurso público, (conquista da categoria no Estado de São Paulo), aliás constitucionalmente prescrito. Atualmente a Lei Complementar nº 836/97 regulamenta o Plano de Carreira do Magistério Paulista.

Após as considerações, a hipótese de que *a atual supervisão de ensino do sistema público estadual paulista apresenta, contraditoriamente, uma cultura de administração centrada em práticas autoritárias, fiscalizadoras e reprodutoras de políticas públicas emanadas dos órgãos centrais e, ao mesmo tempo, implementa no seu nível de atuação, ações diferenciadas e críticas, comprometidas com a emancipação social dos agentes envolvidos. Essa contradição tornaria sua função essencial – a política – um mito, não é rejeitada.*

Mas, apesar da situação exposta nas colocações preliminares e em nosso problema de estudo, defendemos as **possibilidades de superação de práticas autoritárias na administração da DE** e em especial, do grupo de supervisores do sistema público estadual de ensino paulista, que, mesmo diante das contradições, sinalizam necessidades de rupturas e novas construções.

Diante dos mitos tipológicos, marcos ideológicos e suas respectivas matrizes culturais, centrados no autoritarismo, presentes há séculos em nossa história, a transgressão e utopias movem os agentes comprometidos, politicamente, com a emancipação.

Um novo supervisor se faz necessário, o **Supervisor Emancipador**. Este representa o profissional consciente de sua função social, que vive as contradições de seu tempo. Entretanto, tendo a percepção dessas por meio de estudos críticos, processos de formação continuada, discussões coletivas, entre outros, posiciona-se de forma política a favor de uma educação emancipadora, buscando desvelar e romper com os mitos criados e, nesta forma de atuar, constrói ativamente, como sujeito histórico, uma identidade coletiva de supervisão, emancipadora em sua essência.

Para tanto esses novos agentes políticos devem buscar novas inspirações para a ação supervisora. Inspirações que podem encontrar seu substrato na sociedade civil emergente da década de 1980, do século XX, que apesar das adversidades e repressões, como fênix ressurgiu e consigo trouxe os movimentos capazes de fundar o Estado de Direito, com suas novas leis, normas e diretrizes sociais. Inspirações que devem voltar-se para o atendimento e garantia de direitos das minorias sociais: a criança, o afrodescendente, o idoso, o índio, a mulher, o meio ambiente, o portador de necessidades especiais.

Uma nova ordem jurídico-moral foi construída por esta sociedade, da qual fez parte a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Código Ambiental, o Novo Código Civil, o Código Nacional de Trânsito, o Estatuto do Idoso, a LDB 9394/1996, as Delegacias da Mulher, entre tantas outras instituições e institutos legais que, mesmo diante das

contradições, jogos de interesses, da luta de classes, representam expressões utópicas de agentes que pretenderam desconstruir os modelos autoritários, repressivos, colonialistas da tradição político-brasileira.

As regulamentações legais por si só não garantem as transformações sociais, mas sabemos que quando essas mesmas regulamentações nascem de demandas da sociedade, as possibilidades de superações da ordem vigente, mesmo que a médio e longo prazo, são reais e significativas.

Acreditamos que a compreensão do devir da Supervisão de Ensino, no contexto historicopolítico-social da administração pública, do Estado brasileiro e, em especial, o paulista, gerará possibilidades de reflexões e de novas leituras a respeito do aspecto ideológico em que se funda o Estado Capitalista, e, por conseguinte, o modelo de administração pública educacional (autoritário, conservador e regulatório), ao qual estamos condicionados.

Os novos Supervisores, após desvelarem os condicionantes e/ou determinantes de suas práticas, poderão estabelecer novas diretrizes éticas para o perfil da ação supervisora emancipatória.

Como indicadores para essas diretrizes éticas, apontamos, entre outros, a necessidade dos agentes apresentarem: disposição política para a ação supervisora, capacidade de organização, capacidade de resolver conflitos, sensibilidade social para com as minorias, capacidade argumentativa, respeito às decisões coletivas, capacidade de trabalho em grupo, conhecimentos-técnicos para a atuação.

Para a construção desse novo senso comum cabe a cada supervisor de ensino, assumir-se como intelectual orgânico, ideologicamente comprometido com a sua formação e com a de sua classe. Neste processo será necessário romper com as reduções cognitivo-instrumentais impostas pelo mundo dos sistemas e estabelecer no seu cotidiano amplas situações de comunicação, de conversação, resgatando a simplicidade e sinceridade das relações com todos os envolvidos ao seu redor.

A ação supervisora emancipatória pressupõe uma cultura participativa, dialógica, com pleno domínio dos conhecimentos técnicos que norteiam a ação: teorias do conhecimento, teorias de administração, correntes pedagógicas, história geral e educacional, direito administrativo, educacional, constitucional, entre outros, teorias do Estado e de políticas públicas, indicadores sociais e institucionais, cultura organizacional da escola, etc.

O espaço privilegiado para as transformações propostas encontra-se nas diretorias de ensino. É na DE que as políticas públicas são disseminadas e implementadas junto às escolas. Neste nível local a ação supervisora emancipatória, com base nas diretrizes éticas sucintamente expostas, pode desenvolver formas de resistências, denúncias e práticas voltadas à garantia de direitos.

Das socializações das experiências cotidianas surgem e surgirão alternativas para a construção coletiva de uma identidade significativa e realmente comprometida com a função política essencial da supervisão de ensino: garantir a educação pública de qualidade a todas as crianças, jovens e adultos indistintamente.

E particularmente, neste aspecto, o Sindicato APASE tem-se colocado aberto e incentivador das discussões que envolvem a ação supervisora. Sessões de estudo, encontros, fóruns, apoio às pesquisas realizadas por supervisores, participação em grupos de pesquisa vinculados as universidades públicas, entre outros, são desenvolvidos com a finalidade de proporcionar o conhecimento e reflexões acerca da educação e supervisão. Mesmo sofrendo as contradições históricas, os espaços participativos e críticos vêm sendo garantidos e a formação continuada dos supervisores, ‘desamparados’ pela SEE, uma constante.

Na interação entre sujeito e objeto esperamos descobrir e registrar novas formas de pensar e transformar a supervisão de ensino numa perspectiva emancipatória, além das sugestões citadas nestas considerações finais. Acreditamos que com estudos sistematizados do cotidiano da administração educacional e, em especial, nesta pesquisa da supervisão de ensino, socializados e refletidos coletivamente, envolvendo a participação ativa de todos os agentes políticos, a supervisão construa novos caminhos democráticos, históricos e contraditórios no seu devir, porém, comprometidos com as minorias e a diminuição das desigualdades sociais e pautados em diretrizes éticas vivenciadas.

A opção pelo método dialético, explicitado desde o início do trabalho, indica uma opção política comprometida com a compreensão do concreto vivido para, de posse de elementos de análise poder transformar uma realidade alienante, imposta pelo modo de produção capitalista que reduz o trabalho a mercadoria e a possibilidade de construção de uma ética emancipatória em lugar de uma ética dominante de resignação.

Por isso, compreender a supervisão de ensino, dos mitos à sua identidade, é uma condição *sine-qua-non* para que os supervisores avancem em suas constatações e comecem a indignar-se.

Indignar-se com a reprodução de uma ordem vigente, indignar-se com o nível de exclusão e miséria social, indignar-se com o despreparo ou desconhecimento da profissão pelos próprios supervisores de ensino, que gerou a crise de identidade, resultado de políticas públicas e não do potencial humano destes profissionais, enfim indignar-se com a *consciência ingênua* inconcebível a um profissional que tem por essência a função de Hominizar e Humanizar, participando de um processo de construção de homens e mulheres emancipados, capazes de realizarem-se no mundo em que vivem, de forma material e objetiva e não simplesmente no plano metafísico ou das idéias.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGGIO, Alberto. A emergência de massas na política latino-americana e a teoria do populismo. In: AGGIO, Alberto; LAHUERTA, Milton (Orgs). **Pensar o século XX: problemas políticos e história nacional na América Latina**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 137-164.

AHLERT, Alvorí. Políticas Públicas e Educação na Construção de uma cidadania participativa, no contexto do debate sobre ciência e tecnologia. **EDUCERE – Revista da Educação**. Vol. 3, n. 2, jul./dez., 2003. p. 129-148.

ALVES, Nilda. **A divisão do trabalho escolar**. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1982, Belo Horizonte, MG. **II Conferência Brasileira de Educação**. Guarulhos, SP: Ed. Diniz/Parma Ltda., 1982. Parte II. p. 41-76.

ARENDT, Hannah. **O que é política?** [editoria Ursula Ludz]. Tradução de Reinaldo Guarany. – 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

ARROYO, Miguel G. Subsídios para a práxis educativa na supervisão educacional. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; *et. al.* **Educador Vida e Morte**. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal Editora, 1985, p.105-133.

BARBOZA FILHO, Rubem. Século XX: uma introdução (em forma de prefácio). In: AGGIO, Alberto; LAHUERTA, Milton (Orgs). **Pensar o século XX: problemas políticos e história nacional na América Latina**. São Paulo: Ed. UNESP, 2003. p. 15-24.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 4. ed. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2004.

BARROSO, João. O Estudo da Autonomia da Escola: da Autonomia Decretada à Autonomia Construída. In: BARROSO, João (Org.). **O Estudo da Escola**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1996.

BERG, B. L. **Qualitative research methods for the social sciences**. 3. ed. Allyn e Bacon. MA (USA), 1998.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. 4. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2004.

BRASIL. **Circular nº 1 de 15/03/1951** – Diretoria do Ensino Secundário. Ministério da Educação e Saúde. Rio de Janeiro: [s.n.], 1951. mimeo.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Decreto Lei 9613**, de 20/08/1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. [s.n.t.]. mimeo.

BRASIL. **Lei nº 4024**, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

BRASIL. **Lei nº 5692**, 1971. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

BRASIL. **Lei nº 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP, 2006.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 252/1969**. [s.n.t.] mimeo.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX.** Trad. Nathanael C. Caixeiro. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

BUENO, Maria Sylvia Simões. Revisitar a minha ação supervisora: estratégia para explicitar e discutir caminhos e perspectivas da supervisão de ensino, em território paulista, na virada do milênio. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian (Orgs.). **Administração e Supervisão escolar: questões para o novo milênio.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 25-48.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas.** 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2006 a.

_____. (2006 b) **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo. 6. reimpressão. (Coleção Histórias do povo brasileiro).

CORAGGIO, Luis José. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? IN: TOMMASI, Livia De, WARDE, Mirian Jorge, HADDAD, Sérgio. (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 75-124.

CUNHA, Edite da Penha; CUNHA, Eleonora Schettini M.. Políticas Públicas e Sociais. In: CARVALHO, A.; SALES, F. (Orgs.). **Políticas Públicas.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.

EAGLETON, Terry. **Ideologia.** Trad. Silvana Vieira; Luís carlos Borges. São Paulo: Editora UNESP: Editora Boitempo, 1997.

FERREIRA, Naura Syria carapeto. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: FERREIRA, Naura Syria carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade.** 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 235-254.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREITAG, Bárbara. **A questão da moralidade da razão prática de Kant à ética discursiva de Habermas**. Tempo Social. USP/ São Paulo: 1(2),1989, p. 7-44.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.

GADOTTI, Moacir. A Formação do Administrador da Educação: Análises de Propostas. **Revista Brasileira de Administração da Educação**. Porto Alegre, RBAE v. 2, n. 12, jul./dez., 1996. ANPAE.

GODOY, Lucia Helena Franco de Godoy. **As representações Sociais dos Supervisores Escolares da Rede Municipal de São Paulo**. 144 f. Mestrado em Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. (mimeo)

GANDINI, Raquel Pereira Chainho; RISCAL, Sandra Aparecida. A Gestão da Educação Como Setor Público Não-Estatal e a Transição Para o Estado Fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, Andrade Dalila; ROSAR, Maria de Fátima Félix (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 39-58.

GANZELI, Pedro. O processo de planejamento participativo da unidade escolar. Net. Campinas, Jan., 2005. Política e Gestão Educacional. Curso de Gestores FE/UNICAMP. (mimeo).

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia – caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira-Thomson Learning, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria de la acción comunicativa**. II Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus Ediciones, 1987 a.

_____ (1987 b). **A nova intransparência**: a crise do Estado de Bem-Estar Social e o esgotamento das energias utópicas. Trad. Carlos Alberto Marques Novaes. CEBRAP – Novos Estudos: CEBRAP. n. 18 – Dossiê Habermas. Set., p. 103-114.

HELOANI, Roberto. **Gestão e organização no capitalismo globalizado**: história da manipulação psicológica no mundo do trabalho. São Paulo: Atlas, 2003.

HERRERA, José Rivero. **Educação e Exclusão na América Latina**: reformas em tempos de globalização. Trad. Norisa Kassim Penteado. Brasília: Universa, 2000.

HIGHWATER, Jamake. **Mito e sexualidade**. Trad. João Alves dos Santos. 1. ed. São Paulo: Saraiva, 1992.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos Extremos**: o breve século XX 1914-1991. Trad. Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Andrade Dalila; ROSAR, Maria de Fátima Félix (Orgs.). **Política e Gestão da Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 59-72.

LAHUERTA, Milton. O século XX brasileiro: autoritarismo, modernização e democracia. In: AGGIO, Alberto; LAHUERTA, Milton (Orgs.). **Pensar o século XX**: problemas políticos e história nacional na América Latina. – São Paulo: Editora UNESP, 2003. p. 217-257.

LOMBARDI, José Claudinei. A Importância da Abordagem Histórica da Gestão Educacional. In: **Estudo, Pensamento e Criação**. Livro 2., v. 3. Campinas, SP: Graf. FE, 2005. p.181-188.

MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Política e Gestão da Educação: Dois Olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian (Orgs.). **Administração e Supervisão Escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. **Progestão: Guia Didático**. Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. Reimpressão: São Paulo, 2004.

MAIA, Eny. Gestão Escolar: como transformar a rotina em desafio? **Acesso – Revista de Educação e Informática**. São Paulo, n. 14, p. 19-28, dez. 2.000. (Secretaria de Estado de Educação/Governo do Estado de São Paulo).

MAINHARD, Paulo. A divisão do trabalho escolar. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1982, Belo Horizonte, MG. **Anais da II Conferência Brasileira de Educação**. Guarulhos/SP: Ed. Diniz/Parma Ltda., 1982 .Parte II. p . 41-76.

MARCUSE, Herbert. Sobre o Carácter Afirmativo da Cultura. In: ADORNO, T. W.; MARCUSE, Herbert; HORKHEIMER, Max. **Cultura e Sociedade**. Trad. Carlos Grifo. Lisboa: Editorial Presença, 1970. p. 45-115.

_____ (1968) . **Haison et Révolucion**. Minuit.

MARTINS, José do Prado. **Administração escolar: uma abordagem crítica do processo administrativo em educação**. São Paulo: Ed. Atlas S/A, 1999.

MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI,

José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação:** debates contemporâneos. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 123- 159.

MEDEIROS, Marilu Fontoura. Eixos emergentes na proposta Habermasiana e a possibilidade da ação pedagógica crítica e reflexiva. **Revista Educação e Filosofia.** Uberlândia/MG, n. 8., jan./jun., p. 49-65. 1994.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Princípios e Métodos de Inspeção Escolar.** São Paulo: Edição Saraiva, 1977.

MÉSZÁROS, István. **A Teoria da alienação em Marx.** Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MORGAN, D. L. **Focus groups as qualitative research.** London: SAGE Publications, 1997.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República.** São Paulo: EPU; Rio de Janeiro, Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Administrar e dirigir: algumas questões sobre a escola, a educação e a cidadania. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Política e Gestão da Educação: Dois Olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 17-32.

_____ (1998). **As possibilidades da política: idéias para a reforma democrática do Estado.** São Paulo: Paz e Terra.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão Educacional:** a questão política. São Paulo: Edições Loyola, 1989. (Coleção Educar 11).

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final de século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 166-188. (Coleção estudos Culturais em Educação).

NUNES, César. Políticas Públicas Educacionais. **Jornal APASE**. São Paulo, ano VI, n. 15, 2005 a (Suplemento Pedagógico APASE).

_____ (2005 b). **Economia, Educação e Sociedade: Matrizes Políticas e Estigmas Culturais da Administração Escolar no Brasil**. Campinas, SP. (Gestão Educacional – Gestão Escolar: Abordagem Histórica- FE/UNICAMP) mimeo.

_____ (2006). Educar para a Humanização: a reorganização do espaço pedagógico e da escola em vista da emancipação. **Revista Educar**. Paraná: Maringá Ensina. p. 42-44, ago./set./out., 2006.

OLIVEIRA, Cleiton de. Municipalização do Ensino no Brasil. In: OLIVEIRA, Cleiton de *et. al.* **Municipalização do Ensino no Brasil**. Belo Horizonte/MB: Autêntica, 1999. p. 11-36.

OLIVEIRA, Cleiton de; GANZELI, Pedro; GIUBILEI, Sônia; BORGES, Zacarias Pereira (Orgs.). **Conselhos Municipais de Educação: um estudo na Região Metropolitana de Campinas**. Campinas: Editora Alínea, 2006.

PARO, Vitor. Políticas Educacionais: Considerações sobre o discurso genérico e a abstração da realidade. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs.). **Políticas Públicas & Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001.p. 29-47.

PINO, Ivany. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org). **LDB Interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997. p. 15-37.

QUAGLIO, Paschoal. Administração, Supervisão, Organização e Funcionamento da Educação Brasileira. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; MAIA, Graziela Zambão Abdian (Orgs.). **Administração e Supervisão escolar: questões para o novo milênio**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003. p. 49-58.

RAPHAEL, Hélia Sônia. **A ação supervisora e a construção do projeto de avaliação escolar.** In: MACHADO, Lourdes Marcelino & MAIA, Graziela Zambão Abdian (orgs.). **Administração e Supervisão escolar: questões para o novo milênio.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio. **Epistemologia da Pesquisa em Educação.** Campinas, Práxis, 2. reimpressão, 1998 a.

_____ (1998 b) . **Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológicos que orientam al investigador.** Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magistério. (Colección Mesa redonda; n.66).

SANDER, Benno. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Política e Gestão da Educação: Dois Olhares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 55-68.

SANFELICE, José Luís. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Marxismo e Educação: debates contemporâneos.** Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005. p. 69-94.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência.** 3. ed., v. 1, São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS, Marcos Ferreira. Crise Política: perigos e possibilidades para a Democracia e para a Educação. In: ENCONTRO ESTADUAL DE SUPERVISORES DO MAGISTÉRIO, n. 20, 2006, Águas de Lindóia/SP. **Democracia, Política e Educação: suas relações.** São Paulo, HR Gráfica e Editora. (Revista APASE, n. 5, jun.,2006). p. 31-34.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 67/1998.** Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

SÃO PAULO. **Decreto 5586**, de 05/02/1975. Dispõe sobre atribuições dos cargos funções do Quadro do Magistério. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

SÃO PAULO. **Decreto 7510**, de 29/01/1976. Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

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. 144p.

SÃO PAULO. **Lei 114**, de 13/11/1974. Institui o Estatuto do Magistério Público 1º e 2º graus do Estado e dá providências correlatas. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 180**, de 12 de maio de 1978. Dispõe sobre a Instituição do Sistema de Administração de Pessoal e dá providências correlatas. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 201/78**. Institui 2º Estatuto do Magistério Público 1º e 2º graus do Estado. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 444/85**. Institui 3º Estatuto do Magistério Público do Estado. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 744**, de 28/12/1993. Institui vantagens para os integrantes da classe de Supervisor de Ensino, do Quadro do Magistério, e dá outras providências. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº 836**, de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação e dá providências correlatas. São Paulo: Imprensa Oficial, SE/CENP.

SAVIANI, Dermeval. Análise Crítica da Organização Escolar Brasileira Através das Leis 5540/68 e 5692/71. In: GARCIA, Walter A . (Org.). **Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil (Rio de Janeiro); Fundação Nacional do Material Escolar, 1978. p. 174-194.

_____ (1985). **Educação: do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez Editora: Autores Associados.

_____ (2002). A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. . In: FERREIRA, Naura Syria carapeto (Org.). **Supervisão Educacional para uma escola de qualidade**. 3 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002. p. 13-38.

SILVA, Igínia Caetana Finelli. Gestão democrática da Educação: debatendo discursos e práticas. In: ENCONTRO ESTADUAL DE SUPERVISORES DO MAGISTÉRIO, n. 20, 2006, Águas de Lindóia/SP. **Democracia, Política e Educação: suas relações**. São Paulo, HR Gráfica e Editora. (Revista APASE, n. 5, jun.,2006). p. 26-28.

_____ . **A (Re)Invenção da Municipalização do Ensino: o avesso e o direito na representação social dos responsáveis pela gestão do ensino fundamental público no município**. f. 239. Doutorado em Educação. FE/UNICAMP, Campinas, 2003.

SILVA, José Dujardis; FERINI, Rosângela Ap. Supervisão de Ensino: das precariedades às práticas emancipatórias. In: SIMPÓSIO DE GESTÃO EDUCACIONAL, n. 6, 2007, Campinas, SP. **Anais do VI Simpósio do Laboratório de Gestão Educacional**. Campinas, SP: Poli-Set Gráfica, 2007. Textos-Comunicações. p. 142.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. O espaço da administração no tempo da gestão. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Orgs.). **Política e Gestão da Educação: Dois Olhares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.p. 199-211.

_____ (1984). **Supervisão da Educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva**. São Paulo: Edições Loyola.

SILVA, Naura Syria F. Corrêa da. **Supervisão educacional: uma reflexão crítica**. ed. 12. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

SILVA, Teresa R. N. da. A divisão do trabalho escolar. In: CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, n. 2, 1982, Belo Horizonte, MG. **Anais II Conferência Brasileira de Educação**. Guarulhos/SP: Ed. Diniz/Parma Ltda., 1982 .Parte II. p . 41-76.

TACHINARDI, Vera Lúcia. **O Supervisor de Ensino Paulista: Da Proletarização às Perspectivas de Desenvolvimento Profissional**. Mestrado em Educação - Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2004. (mimeo)

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios de administração científica**. Trad. Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1985.

TORRES, Rosa María. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio. (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 125-193.

TRAGTENBERG, Maurício. A escola como Organização Complexa. In: GARCIA, Walter A . (Org.). **Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento**. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil (Rio de Janeiro); Fundação Nacional do Material Escolar, 1978. p. 15-30.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. Filosofia da Práxis. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1968. p. 137.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A Dialética na Pesquisa em Educação. **Revista Diálogo Educacional**, PUC/ Paraná, v. 2, n. 3., p. 175-185, jan./jun., 2001.

WAGNER, W. Descrição, explicação e método na pesquisa das representações sociais. In: GUARESCHI P.; CHELOVITCHI S. Jovi (Orgs.). **Textos em representações sociais**. 5 ed. Petrópolis:Voices, 1999. p.149-186.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. Novos Tempos, Novas Designações e Demandas: Diretor, Administrador ou Gestor Escolar. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: RBPAE, v. 17, n. 2, jul./dez., 2001. 147-160.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

APRESENTAÇÃO Gráfica da Dissertação ou Tese. Campinas, FE/UNICAMP, 2007. Disponível em: <<http://www.bibli.fae.unicamp.br/trabtec/apreg.html>> Acesso em 26 ago. 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita:** atividades de retextualização. - 8. ed. – São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Gildenir Carolino; PASSOS, Rosemary. **Como elaborar um TCC.** Campinas, SP: Graf. FE, 1999. Disponível em: <<http://www.bibli.fae.unicamp.br/tcc.html>>. Acesso em: 01 jul. 2004.

_____. **Citação bibliográfica.** Campinas, SP: Graf. FE, 2005. Disponível em: <<http://www.bibli.fae.unicamp.br/suporte.html>> Acesso em 26 ago. 2007.

ANEXOS

ANEXO A

ROTEIRO DO MEDIADOR PARA REALIZAÇÃO DO GRUPO FOCAL

ITEM	ASSUNTO	TEMPO
1	Apresentação do mediador: <ul style="list-style-type: none">- quem é- objetivo sucinto do encontro – discutir questões a respeito do cotidiano da supervisão- fator discricionário da pesquisa e sigilo com relação a identificação das pessoas- metodologia de trabalho: a partir de um texto disparador da discussão os membros do grupo focal irão interagir / o mediador apenas observará e fará orientações para retorno a temática, se assim couber- gravação das falas para posterior sistematização- tempo previsto para o encontro	5 minutos
2	Leitura de texto desencadeador da discussão	5 minutos
3	Discussão dos Membros:	1 hora e 30 min.
	- quais as características do trabalho cotidiano da supervisão?	
	- quem é o supervisor de ensino?	
	- como se dá a relação entre os pares no ambiente de trabalho?	
	- como é a relação com o dirigente regional?	
	- como é a relação com a oficina pedagógica?	

	- quais as dificuldades no trabalho da supervisão?	
	- quais os aspectos positivos do trabalho?	
	- existem práticas diferenciadas pelos diferentes supervisores na DE?	
	- qual a importância do trabalho da supervisão na administração pública?	
	- administração ou gestão? Por quê?	
	- mitos da supervisão?	

ANEXO B

Pólos de Diretorias de Ensino da CEI

PÓLO 1	PÓLO 2
DE ANDRADINA	DE ARARAQUARA
DE ARAÇATUBA	DE FRANCA
DE BIRIGUI	DE JABOTICABAL
DE FERNANDÓPOLIS	DE PIRASSUNUNGA
DE JALES	DE RIBEIRÃO PRETO
DE VOTUPORANGA	DE SÃO CARLOS
	DE SERTÃOZINHO
	DE SÃO JOAQUIM DA BARRA

PÓLO 3	PÓLO 4
DE ADAMANTINA	DE APIAÍ
DE ASSIS	DE ITARARÉ
DE M. PARANAPANEMA	DE ITAPEVA
DE OURINHOS	DE ITAPETINGA
DE PRES. PRUDENTE	DE ITU
DE STº ANASTÁCIO	DE SÃO ROQUE
DE TUPÃ	DE SOROCABA
	DE VOTORANTIM

PÓLO 5	PÓLO 6
DE AMERICANA	DE MIRACATU
DE BRAGANÇA PAULISTA	DE REGISTRO
DE CAPINAS LESTE	DE SANTOS
DE CAMPINAS OESTE	DE SÃO VICENTE
DE CAPIVARI	
DE JUNDIAÍ	
DE LIMEIRA	
DE MOGI MIRIM	
DE PIRACICABA	
DE SUMARÉ	
DE S. J. DA BOA VISTA	

PÓLO 7	PÓLO 8
DE CAGUARATATUBA	DE BARRETOS
DE GUARATINGUETÁ	DE CATANDUVA
DE JACAREÍ	DE JOSÉ BONIFÁCIO
DE PINDAMONHANGABA	DE SÃO JOSÉ DO RIO PRETO
DE S. J. DOS CAMPOS	DE TAQUARITINGA
DE TAUBATÉ	

PÓLO 9	
DE BAURU	
DE BOTUCATU	
DE JAÚ	
DE LINS	
DE MARÍLIA	
DE PIRAJU	
DE AVARÉ	

ANEXO C

Pólos de Diretorias de Ensino da COGSP

PÓLO LESTE	PÓLO CENTRO
DE LESTE 1	DE CENTRO
DE LESTE 2	DE CENTRO OESTE
DE LESTE 3	DE CENTRO SUL
DE LESTE 4	
DE LESTE 5	

PÓLO NORTE	PÓLO SUL
DE NORTE 1	DE SUL 1
DE NORTE 2	DE SUL 2
DE GUARULHOS NORTE	DE SUL 3
DE GUARULHOS SUL	
DE CAIEIRAS	

PÓLO ABC	PÓLO
DE SANTO ANDRÉ	DE CARAPICUIBA
DE SÃO BERNARDO DO CAMPO	DE ITAPECIRICA DA SERRA
DE DIADEMA	DE ITAPEVI
DE MAUÁ	DE ITAQUAQUECETUBA
DE MOGI DAS CRUZES	DE OSASCO
DE TABOÃO DA SERRA	DE SUZANO

ANEXO D

Metal Contra as Nuvens

(Letra: Renato Russo)

Música: Dado Villa-Lobos/Renato Russo/Marcelo Bonfá)

I

Não sou escravo de ninguém
Ninguém senhor do meu domínio
Sei o que devo defender
E por valor e tenho
E temo o que agora se desfaz.

Viajamos sete léguas
Por entre abismos e florestas
Por Deus nunca me vi tão só
É a própria fé o que destrói
Estes são dias desleais.

Sou metal - raio, relâmpago e trovão
Sou metal, eu sou o ouro em seu brasão
Sou metal: me sabe o sopro do dragão.

Reconheço o meu pesar:
Quando tudo é traição
O que venho encontrar
É a virtude em outras mãos.

Minha terra
É a terra que é minha
E sempre ser

Minha terra
Tem a lua, tem estrelas e sempre terá

II

Quase acreditei na sua promessa
E o que vejo é fome e destruição
Perdi a minha sela e a minha espada
Perdi o meu castelo e minha princesa

Quase acreditei, quase acreditei
E, por honra, se existir verdade

Existem os tolos e existe o ladrão
E há quem se alimente do que é roubo.
Mas vou aguardar o meu tesouro
Caso você esteja mentido

Olha o sopro do dragão.

III

É a verdade o que assombra,
O descaso o que condena,
A estupidez o que destrói.

Eu vejo tudo o que se foi
E o que não existe mais.
Tenho os sentidos já dormentes,
O corpo quer, a alma entende.

Esta é a terra de ninguém
E sei que devo resistir
Eu quero a espada em minhas mãos

Sou metal - raio, relâmpago e trovão
Sou metal, eu sou o ouro em seu brasão
Sou metal: me sabe o sopro do dragão.

Não me entrego sem lutar
Tenho ainda coração
Não aprendi a me render
Que caia o inimigo então.

IV

Tudo passa, tudo passará

E nossa estória, não estará
Pelo avesso assim
Sem final feliz.
Teremos coisas bonitas pra contar.

E até lá vamos viver
Temos muito ainda por fazer.
Não olhe para trás
Apenas começamos

O mundo começa agora
Apenas começamos.

ANEXO E

QUADRO 4 – TRAJETÓRIA BÁSICA HISTÓRICO-LEGAL DA SUPERVISÃO DE ENSINO

Denominação	Dispositivo Legal	Ementa	Atribuições/Competências	Destaques
Inspetor Escolar	Lei nº 88, de 08/09/1892 (Federal) E Lei nº 520, de 26/08/1897 (São Paulo)	Inspeção do Ensino Primário		Primeiros concursos em SP para provimento de cargos de inspetor escolar, no ensino primário.
“Inspeção”	Reforma Capanema (1946) (Federal)	Leis Orgânicas do Ensino		O Ministério da Educação, articulado ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, realizará <i>inspeção</i> não somente do ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica.
Inspetor	Circulares das Diretorias de Ensino (órgãos subordinados ao Ministério de Educação e Saúde) Ex: Circular nº 1, de 15/03/1951 – Curso Secundário (Federal)	Instruções de Serviço	<ul style="list-style-type: none"> - examinar documentação; - visar requerimentos depois de despachados pelo diretor; - aprovar lista de chamada de candidatos cujos documentos satisfaçam as exigências legais; - fiscalizar todo o processo de exame; - Estar presente a todas as provas exercendo sobre os alunos estrita vigilância; - impedir que o mesmo aluno seja submetido a mais de duas provas por dia; - lavrar, juntamente com a banca examinadora, uma ata dos resultados dos exames, transcrevendo esses resultados nos boletins modelo; - assinar juntamente com o diretor, os certificados de exames de admissão; - Etc. 	
“supervisor” e “inspetor”	LDB nº 4024/1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação		Art. 16. É da competência dos Estados e do Distrito Federal autorizar o funcionamento dos estabelecimentos de ensino primário e médio não pertencentes à União, bem como reconhecê-los e inspecioná-los.

				<p>TÍTULO VIII</p> <p>Da Orientação Educativa e da Inspeção</p> <p>Art. 65. O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas (vetado), deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino.</p> <p>Artigos 62 a 65</p>
Inspetor	Decreto/SP nº 39.380 – DOE 23/11/1961	Institui doze Inspeorias Regionais do Ensino Secundário e Normal		As Inspeorias eram chefiadas pelos Inspectores regionais e conjuntamente foram instituídos mais trinta cargos para Inspetor Auxiliar.
“Supervisão”	Lei Federal nº 5540/1968	Reforma Universitária		Garantia da supervisão em todos os níveis de ensino.
“Administração, inspeção, supervisão, orientação”	Parecer nº 252/1969 (Federal)	Reforma no Curso de Pedagogia		Instituição das habilitações em áreas técnicas.
Supervisores e Inspetores	Lei Federal 5692/1971	Estatui a reforma do Ensino de 1º e 2º graus		<p>Reestrutura as Diretrizes e Bases da Educação prevista na LDB 4024/1961.</p> <p>Art. 33. A formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação será feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.</p> <p>Art. 74. Ficam integrados nos respectivos sistemas estaduais os estabelecimentos particulares de ensino médio até agora vinculados ao sistema federal.</p>

				Art. 82. Os atuais inspetores federais de ensino poderão ser postos à disposição dos sistemas que necessitem de sua colaboração, preferencialmente daquele em cuja jurisdição estejam lotados.
Supervisor Pedagógico	LC 114/1974	Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado/SP e dá providências correlatas		Primeiro Estatuto do Magistério Público no Estado de São Paulo. O art. 9º-II-c coloca o Supervisor Pedagógico como Especialista de Educação na Carreira do Magistério.
Supervisor Pedagógico	Decreto/SP nº 5586/1975	Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do quadro do Magistério	Art. 7º - São atribuições do cargo Supervisor Pedagógico: I – orientar o acompanhamento, avaliação e controle das proposições curriculares na área de sua jurisdição; II – zelar pela integração do sistema, especialmente quanto à organização curricular; III – compatibilizar os projetos das áreas administrativas e técnico-pedagógicas, a nível (sic) inter-escolar; IV – elaborar os instrumentos adequados para a sistematização das informações; V – garantir o fluxo recíproco das informações entre a unidade escolar e órgãos centrais do sistema; VI – assistir tecnicamente os diretores e coordenadores pedagógicos para solucionar problemas de elaboração e execução do plano escolar; VII – manter-se permanentemente em contato com as escolas sob sua jurisdição por intermédio de visitas regulares e de reuniões com os diretores e coordenadores, bem como com os professores, quando de unidades isoladas, através dos quais se fará sentir sua ação de natureza pedagógica; VIII – determinar providências tendentes a corrigir eventuais falhas administrativas que venha constatar; IX – participar da elaboração de programas e projetos a nível (sic) de Delegacia de Ensino; X – cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar das escolas, bem como as normas e diretrizes emanadas das autoridades superiores; XI – apresentar relatório das atividades executadas acompanhado de roteiro de inspeção.	

<p>Supervisor Pedagógico</p>	<p>Decreto/SP nº 7510/1976</p>	<p>Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação</p>	<p>Art. 78 – Os Grupos de Supervisão Pedagógica têm as seguintes atribuições:</p> <p>I – na área curricular:</p> <p>a) implementar o macrocurrículo, redefinindo os ajustamentos em termos das condições locais;</p> <p>b) adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às peculiaridades locais;</p> <p>c) assegurar a retroinformação ao planejamento curricular;</p> <p>d) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos pedagógicos;</p> <p>e) informar ou elaborar propostas de diretrizes para avaliação do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares;</p> <p>f) sugerir medidas para a melhoria da produtividade escolar;</p> <p>g) selecionar e oferecer material de instruções aos docentes;</p> <p>h) estudar os currículos das novas habilitações propostas pelos estabelecimentos de ensino;</p> <p>i) acompanhar o cumprimento do currículo das habilitações existentes, bem como o desenvolvimento das atividades de estágio;</p> <p>j) diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atendê-las;</p> <p>l) assegurar o fluxo de comunicação entre as atividades de supervisão e entre as de Orientação Educacional;</p> <p>m) estabelecer articulação entre os serviços de currículos e os demais serviços afetos à Delegacia de Ensino;</p> <p>n) assistir o Delegado de Ensino na programação global e nas tarefas de organização escolar; atendimento da demanda; entrosagem e intercomplementaridade de recursos; recrutamento, seleção e treinamento de pessoal;</p> <p>II – na área administrativa:</p> <p>a) supervisionar os estabelecimentos de ensino e verificar a observância dos respectivos regimentos escolares;</p> <p>b) garantir a integração do sistema de educação em seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores;</p> <p>c) revogada pelo Decreto nº 17.329/1981;</p>	<p>Seção V – Subseção V Das Delegacias de Ensino</p> <p>Art. 77 – As Delegacias de Ensino têm as seguintes atribuições nas respectivas áreas territoriais de atuação:</p> <p>I – coordenar e supervisionar o planejamento e a execução de atividades administrativo-pedagógicas nas unidades escolares estaduais de 1º e 2º Graus, Educação Pré-escolar, Educação especial e de Ensino Supletivo;</p> <p>II – supervisionar, prestar assistência técnica e fiscalizar as escolas municipais e particulares, nas áreas de 1º e 2º graus, Educação Pré-escolar, Educação especial e de Ensino Supletivo;</p> <p>III – verificar as condições para autorização e funcionamento dos estabelecimentos estaduais, municipais e particulares, de ensino de 1º e 2º graus, Educação Pré-escolar, educação especial e de Ensino Supletivo;</p> <p>IV – acompanhar o funcionamento das instituições auxiliares das escolas, bem como a obtenção e aplicação dos recursos;</p> <p>V – assegurar a execução dos serviços de Assistência ao Escolar;</p> <p>VI – verificar o cumprimento dos Regimentos Escolares dos estabelecimentos estaduais, municipais e particulares;</p> <p>VII – realizar os trabalhos necessários ao controle das atividades administrativas e pedagógicas da sede, das escolas e das instituições auxiliares;</p> <p>VIII – analisar propostas de novas habilitações profissionais e emitir parecer sobre as mesmas;</p> <p>IX – Revogado pelo Decreto nº 18.412/1982;</p> <p>X – executar a política educacional da Secretaria da Educação;</p> <p>XI – acompanhar o desenvolvimento do ensino;</p> <p>XII – prestar assistência técnico-administrativa aos Diretores de Escola de</p>
------------------------------	--------------------------------	--	--	---

		<p>d) atuar junto aos Diretores e Secretários de estabelecimentos de ensino no sentido de racionalizar os serviços burocráticos;</p> <p>e) manter os estabelecimentos de ensino informados das diretrizes e determinações superiores e assistir os Diretores na interpretação dos textos legais;</p> <p>f) acompanhar e assistir os programas de integração escola-comunidade;</p> <p>g) analisar os estatutos das instituições auxiliares da escola, verificar a sua observância e controlar a execução de seus programas;</p> <p>h) examinar as condições físicas do ambiente escolar, dos implementos e do instrumental utilizados, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar;</p> <p>i) sugerir medidas para a revisão do prédio escolar, bem como para a renovação, reparo e aquisição do equipamento;</p> <p>j) opinar quanto à redistribuição da rede física, a sua entrosagem e intercomplementaridade;</p> <p>l) orientar a matrícula de acordo com as instruções fixadas pelo Delegado de Ensino;</p> <p>m) orientar e analisar o levantamento de dados estatísticos sobre as escolas;</p> <p>n) constatar e analisar problemas de repetência, evasão escolares e formular soluções;</p> <p>o) revogado pelo decreto nº 17.329/1981;</p> <p>p) examinar e visar documentos da vida escolar do aluno, bem como os livros de registro do estabelecimento de ensino;</p> <p>q) sugerir medidas para o bom funcionamento das escolas sob sua supervisão;</p> <p>r) opinar sobre a necessidade de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, objetivando a melhoria do processo ensino-aprendizagem.</p> <p>III – supervisionar atividades pedagógicas e de orientação educacional;</p> <p>IV – colaborar na difusão e implementação das normas pedagógicas emanadas dos órgãos superiores;</p> <p>V – avaliar os resultados do processo ensino-aprendizagem;</p> <p>VI – analisar dados relativos à Delegacia e elaborar alternativas de solução para os problemas específicos de cada nível e modalidade de ensino;</p> <p>VII – assegurar a retroinformação ao planejamento curricular;</p> <p>VIII – opinar quanto à necessidade e oportunidade de treinamento para os recursos humanos específicos da Delegacia;</p> <p>IX – dar pareceres, realizar estudos e desenvolver outras atividades relacionadas com a supervisão pedagógica e</p>	<p>sua área de atuação;</p> <p>XIII – controlar e avaliar as atividades administrativas da sua área de jurisdição;</p> <p>XIV – assistir aos dirigentes das unidades escolares de sua área de atuação, nos assuntos relacionados com o sistema de Administração de Pessoal, no seguinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) seleção e movimentação de pessoal; b) treinamento e desenvolvimento; c) promoção e progressão funcional e outras vantagens; d) cadastro, funcional e de cargos e funções; e) frequência e concessão de vantagens pecuniárias; <p>XV - atuar sempre em integração com o Departamento de Recursos Humanos, devendo, em suas respectivas áreas de atuação:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) colaborar com esse órgão, quando solicitado ou apresentado, por sua própria iniciativa, estudos, sugestões ou problemas, no interesse da melhoria do Sistema; b) observar e fazer observar as diretrizes e normas dele emanadas; c) atender ou providenciar o atendimento das solicitações desse órgão; d) mantê-lo permanentemente informado sobre a situação dos recursos humanos; e) participar do levantamento das necessidades de recursos humanos. <p>XVI – atender a consultas e manifestar-se conclusivamente nos processos que lhes forem encaminhados;</p> <p>XVII – zelar pela adequada instrução dos processos que devam ser submetidos à apreciação de outros órgãos, providenciando, quando for o caso, a complementação de dados pelos órgãos ou autoridades competentes;</p>
--	--	--	---

			de orientação educacional. <i>OBS:1) as alíneas p e r estão com a redação dada pelo Decreto 17.329/1981; 2) Incluídos os II a IX pelo Decreto nº 39.902/1995; 3) Inciso VII, vide alínea "c" do inciso I.</i> <i>Atenção Decreto nº 39.902/1995 alterado pelo Decreto nº 43.948/1999 – Mudança da nomenclatura das Delegacias de Ensino por Diretorias de Ensino.</i>	XVIII – manter os funcionários e servidores informados a respeito de seus direitos e deveres. OBS:1) Artigo 77, vide Decreto nº 39.902/1995; 2) Os incisos de X a XVIII foram acrescentados pelo Decreto nº 39.902/1995; 3) Inciso XI, verificar artigo 12 do decreto 39.902/1995.
Supervisor de Ensino	LC/SP nº 201/1978	Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas.		Segundo Estatuto do Magistério. Classe de especialista em educação. Cargo de provimento efetivo por concurso de provas e títulos.
	Decreto SP/ nº 16.995/1981	Revoga artigos do decreto nº 7.510/1976		
	Decreto/SP nº 17.329/1981	Define a estrutura e as atribuições de órgãos e as Competências das autoridades da SEE, em relação ao Sistema de Administração de Pessoal, e dá providências correlatas.		Altera Decreto nº 7.510/1976. Vide Decreto nº 39.902/1995.
	Decreto/SP nº 18.412/1982	Dá nova redação ao inciso XX, do artigo 144, do decreto nº 7.510, de 29 de janeiro de 1976.		Revoga Inciso IX do decreto 7.510/76 Nova redação ao Inciso XX art. 144, do Decreto 7510/1976.
Supervisor de Ensino	LC/SP 444/1985	Dispõe sobre o estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas		Terceiro Estatuto do Magistério. Classe de especialista da educação. Cargo de provimento efetivo por concurso de provas e títulos.
	Decreto/SP nº 26.694/1987	Altera dispositivo do Decreto nº 7.510/1976, modificados pelo Decreto nº 26.583/1987		
	Decreto/SP nº 26.978/1987	Altera dispositivos do decreto nº 7.510/1976		
	Decreto/SP nº 26.996/1987	Dá nova redação a dispositivos do		

		Decreto nº 7.510/1976, alterado pelo Decreto nº 26.583/1987		
	Decreto /SP nº 30.534/1989	Altera dispositivo do decreto nº 7.510/1976		
	Resolução SE/SP nº 158/1987	Dispõe sobre delegação de competências previstas nos Decretos nº 7.510/1976 e 17.329/1981.		
	LC/SP nº 744 /1993	Institui vantagens pecuniárias para os integrantes da classe de Supervisor de Ensino, do Quadro do Magistério, e dá outras providências.	Art. 9º - Aos integrantes da classe de Supervisor de Ensino compete: I – exercer, por meio de visitas aos estabelecimentos de ensino, a supervisão e a fiscalização das unidades escolares incluídas no setor de trabalho que lhe for atribuído, prestando a necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade; II – realizar estudos e pesquisas visando ao desenvolvimento do sistema de ensino. Art. 10 – Os critérios para a composição do setor de trabalho do Supervisor de Ensino serão fixados por ato do Secretário da Educação, compreendendo as escolas sob a responsabilidade desse especialista de educação e as atribuições do cargo.	Inclui competências ao Supervisor de Ensino.
Supervisor de Ensino	Resolução SE/SP nº 192/1995	Dispõe sobre o acompanhamento e avaliação dos resultados do processo de ensino das escolas da rede estadual e dá providências correlatas.	Art. 1º - As delegacias de Ensino, por meio da ação supervisora conjunta entre a equipe de Supervisores de Ensino e integrantes da Oficina Pedagógica, deverão estabelecer sistemáticas de planejamento permanente, visando: I – o acompanhamento e avaliação das metas estabelecidas pelas escolas em seus planos diretor ou escolar, bem como em seus planos de ensino; II – a avaliação constante do desempenho e resultado obtidos pelos alunos; III – a implementação de atividades de capacitação descentralizadas que atendam às necessidades das escolas; IV – a utilização de instrumentos de coleta e análise de diferentes tipos de indicadores educacionais, como elemento facilitador da tomada de decisões nos diferentes níveis do sistema.	

			<p>Art. 2º - As unidades escolares, por meio da ação supervisora conjunta entre direção e coordenação pedagógica, deverão sistematizar formas de trabalho que lhes permitam acompanhar e avaliar a execução das ações e replanejá-las, objetivando atingir as metas, reduzir os índices de evasão e retenção, de forma a fortalecer sua autonomia e competência pedagógica.</p> <p>Art. 3º - Caberá aos Supervisores de Ensino elaborar relatório e preencher instrumentos com indicadores, que permitam avaliar o desempenho e analisar os resultados obtidos pelas escolas, contendo, no mínimo, as seguintes informações: I – síntese das metas estabelecidas e avaliação dos resultados alcançados; II – indicadores de qualidade de desempenho da escola, do corpo docente e discente; III – dados de aprovação, retenção e evasão geral da escola, comparados aos dois últimos anos.</p> <p>Art. 4º - O Delegado de Ensino, ao final do ano letivo, deverá encaminhar à respectiva Coordenadoria de Ensino a síntese dos relatórios apresentados pelos Supervisores de Ensino</p>	
“Supervisão” “Inspeção”	LDB 9394/1996 (Federal)			<p>Arts. 9º, 10 e 11 – Incumbe a União, estados e Municípios <i>supervisionar</i> seus sistemas.(g.n.)</p> <p>Art. 64 – <i>A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.</i></p>
Supervisor de Ensino	LC/SP 836/1997	Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério da secretaria de Educação		Art. 3º - II – b – inclui o supervisor de ensino como profissional do Quadro do Magistério na Classe de Suporte Pedagógico.
Supervisor de Ensino	Parecer CEE/SP nº 67/1998	Normas regimentais Básicas para as escolas Estaduais		Art. 8º - <i>O processo de construção da gestão democrática na escola será fortalecido por meio de medidas e ações</i>

				<i>dos órgãos centrais e locais responsáveis pela administração e supervisão da rede estadual de ensino, mantidos os princípios de coerência, equidade e responsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação dos serviços educacionais.</i>
Supervisor de Ensino	Comunicado SEE/SP de 30/07/2002	Perfil do Supervisor de Ensino		Agente de Estado. Propositor e partícioe de políticas públicas.
	Novembro/ 2007			Novo perfil em elaboração pela SEE

OBS: Quadro construído a partir do referencial bibliográfico utilizado na dissertação.

ANEXO F

QUADRO 5 - PRINCIPAIS ATRIBUIÇÕES E COMPETÊNCIAS DA SUPERVISÃO DE ENSINO DO SISTEMA PÚBLICO PAULISTA

Denominação	Dispositivo Legal	Ementa	Atribuições/Competências	Observações
Funcionário Público	Lei/SP nº 10.261/1968	Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado		Direitos, Deveres, Obrigações dos Funcionários do Estado de São Paulo. Vide Decreto nº 20.940/1983.
Supervisor Pedagógico	Decreto/SP nº 5.586/1975	Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do quadro do Magistério	<p>Art. 7º - São atribuições do cargo Supervisor Pedagógico:</p> <p>I – orientar o acompanhamento, avaliação e controle das proposições curriculares na área de sua jurisdição;</p> <p>II – zelar pela integração do sistema, especialmente quanto à organização curricular;</p> <p>III – compatibilizar os projetos das áreas administrativas e técnico-pedagógicas, a nível (sic) inter-escolar;</p> <p>IV – elaborar os instrumentos adequados para a sistematização das informações;</p> <p>V – garantir o fluxo recíproco das informações entre a unidade escolar e órgãos centrais do sistema;</p> <p>VI – assistir tecnicamente os diretores e coordenadores pedagógicos para solucionar problemas de elaboração e execução do plano escolar;</p> <p>VII – manter-se permanentemente em contato com as escolas sob sua jurisdição por intermédio de visitas regulares e de reuniões com os diretores e coordenadores, bem como com os professores, quando de unidades isoladas, através dos quais se fará sentir sua ação de natureza pedagógica;</p> <p>VIII – determinar providências tendentes a corrigir eventuais falhas administrativas que venha constatar;</p> <p>IX – participar da elaboração de programas e projetos a nível (sic) de Delegacia de Ensino;</p> <p>X – cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar das escolas, bem como as normas e diretrizes emanadas das autoridades superiores;</p> <p>XI – apresentar relatório das atividades executadas acompanhado de roteiro de inspeção.</p>	

<p>Supervisor Pedagógico e posteriormente Supervisor de Ensino</p>	<p>Decreto/SP nº 7510/1976 (alterado pelos decretos nº 16.995/19981; 17.329/1981; 18.412/1982; 26.978/1987; 26.996/1987; 30.534/1989; 39.902/1995 e 43.948/1999.</p>	<p>Reorganiza a Secretaria de Estado da Educação</p>	<p>Art. 78 – Os Grupos de Supervisão Pedagógica têm as seguintes atribuições:</p> <p>I – na área curricular:</p> <ol style="list-style-type: none"> implementar o macrocurrículo, redefinindo os ajustamentos em termos das condições locais; adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às peculiaridades locais; assegurar a retroinformação ao planejamento curricular; aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos pedagógicos; informar ou elaborar propostas de diretrizes para avaliação do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares; sugerir medidas para a melhoria da produtividade escolar; selecionar e oferecer material de instruções aos docentes; estudar os currículos das novas habilitações propostas pelos estabelecimentos de ensino; acompanhar o cumprimento do currículo das habilitações existentes, bem como o desenvolvimento das atividades de estágio; diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atendê-las; assegurar o fluxo de comunicação entre as atividades de supervisão e entre as de Orientação Educacional; estabelecer articulação entre os serviços de currículos e os demais serviços afetos à Delegacia de Ensino; assistir o Delegado de Ensino na programação global e nas tarefas de organização escolar; atendimento da demanda; entrosagem e intercomplementaridade de recursos; recrutamento, seleção e treinamento de pessoal; <p>II – na área administrativa:</p> <ol style="list-style-type: none"> supervisionar os estabelecimentos de ensino e verificar a observância dos respectivos regimentos escolares; garantir a integração do sistema de educação em seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores; revogada pelo Decreto nº 17.329/1981; 	<p>Seção V – Subseção V Das Delegacias de Ensino</p> <p>Art. 77 – As Delegacias de Ensino têm as seguintes atribuições nas respectivas áreas territoriais de atuação:</p> <ol style="list-style-type: none"> coordenar e supervisionar o planejamento e a execução de atividades administrativo-pedagógicas nas unidades escolares estaduais de 1º e 2º Graus, Educação Pré-escolar, Educação especial e de Ensino Supletivo; supervisionar, prestar assistência técnica e fiscalizar as escolas municipais e particulares, nas áreas de 1º e 2º graus, Educação Pré-escolar, Educação especial e de Ensino Supletivo; verificar as condições para autorização e funcionamento dos estabelecimentos estaduais, municipais e particulares, de ensino de 1º e 2º graus, Educação Pré-escolar, educação especial e de Ensino Supletivo; acompanhar o funcionamento das instituições auxiliares das escolas, bem como a obtenção e aplicação dos recursos; assegurar a execução dos serviços de Assistência ao Escolar; verificar o cumprimento dos Regimentos Escolares dos estabelecimentos estaduais, municipais e particulares; realizar os trabalhos necessários ao controle das atividades administrativas e pedagógicas da sede, das escolas e das instituições auxiliares; analisar propostas de novas habilitações profissionais e emitir parecer sobre as mesmas; Revogado pelo Decreto nº 18.412/1982; executar a política educacional da Secretaria da Educação; acompanhar o desenvolvimento do ensino; prestar assistência técnico-administrativa aos Diretores de Escola de sua área de atuação;
--	--	--	--	---

			<p>d) atuar junto aos Diretores e Secretários de estabelecimentos de ensino no sentido de racionalizar os serviços burocráticos;</p> <p>e) manter os estabelecimentos de ensino informados das diretrizes e determinações superiores e assistir os Diretores na interpretação dos textos legais;</p> <p>f) acompanhar e assistir os programas de integração escola-comunidade;</p> <p>g) analisar os estatutos das instituições auxiliares da escola, verificar a sua observância e controlar a execução de seus programas;</p> <p>h) examinar as condições físicas do ambiente escolar, dos implementos e do instrumental utilizados, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar;</p> <p>i) sugerir medidas para a revisão do prédio escolar, bem como para a renovação, reparo e aquisição do equipamento;</p> <p>j) opinar quanto à redistribuição da rede física, a sua entrosagem e intercomplementaridade;</p> <p>l) orientar a matrícula de acordo com as instruções fixadas pelo Delegado de Ensino;</p> <p>m) orientar e analisar o levantamento de dados estatísticos sobre as escolas;</p> <p>n) constatar e analisar problemas de repetência, evasão escolares e formular soluções;</p> <p>o) revogado pelo decreto nº 17.329/1981;</p> <p>p) examinar e visar documentos da vida escolar do aluno, bem como os livros de registro do estabelecimento de ensino;</p> <p>q) sugerir medidas para o bom funcionamento das escolas sob sua supervisão;</p> <p>r) opinar sobre a necessidade de treinamento e desenvolvimento de recursos humanos, objetivando a melhoria do processo ensino-aprendizagem.</p> <p>III – supervisionar atividades pedagógicas e de orientação educacional;</p> <p>IV – colaborar na difusão e implementação das normas pedagógicas emanadas dos órgãos superiores;</p> <p>V – avaliar os resultados do processo ensino-aprendizagem;</p> <p>VI – analisar dados relativos à Delegacia e elaborar alternativas de solução para os problemas específicos de cada nível e modalidade de ensino;</p> <p>VII – assegurar a retroinformação ao planejamento curricular;</p> <p>VIII – opinar quanto à necessidade e oportunidade de treinamento para os recursos humanos específicos da Delegacia;</p> <p>IX – dar pareceres, realizar estudos e desenvolver outras atividades relacionadas com a supervisão pedagógica e de orientação educacional.</p>	<p>XIII – controlar e avaliar as atividades administrativas da sua área de jurisdição;</p> <p>XIV – assistir aos dirigentes das unidades escolares de sua área de atuação, nos assuntos relacionados com o sistema de Administração de Pessoal, no seguinte:</p> <p>a) seleção e movimentação de pessoal;</p> <p>b) treinamento e desenvolvimento;</p> <p>c) promoção e progressão funcional e outras vantagens;</p> <p>d) cadastro, funcional e de cargos e funções;</p> <p>e) frequência e concessão de vantagens pecuniárias;</p> <p>XV - atuar sempre em integração com o Departamento de Recursos Humanos, devendo, em suas respectivas áreas de atuação:</p> <p>a) colaborar com esse órgão, quando solicitado ou apresentado, por sua própria iniciativa, estudos, sugestões ou problemas, no interesse da melhoria do Sistema;</p> <p>b) observar e fazer observar as diretrizes e normas dele emanadas;</p> <p>c) atender ou providenciar o atendimento das solicitações desse órgão;</p> <p>d) mantê-lo permanentemente informado sobre a situação dos recursos humanos;</p> <p>e) participar do levantamento das necessidades de recursos humanos. (1 no texto)</p> <p>XVI – atender a consultas e manifestar-se conclusivamente nos processos que lhes forem encaminhados;</p> <p>XVII – zelar pela adequada instrução dos processos que devam ser submetidos à apreciação de outros órgãos, providenciando, quando for o caso, a complementação de dados pelos órgãos ou autoridades competentes;</p> <p>XVIII – manter os funcionários e servidores informados a respeito de seus direitos e deveres.</p>
--	--	--	---	---

			<i>OBS:1) as alíneas p e r estão com a redação dada pelo Decreto 17.329/1981; 2) Incluídos os II a IX pelo Decreto nº 39.902/1995(alterado pelo Decreto nº 43.948/1999); 3) Inciso VII, vide alínea “c” do inciso I.</i>	<i>OBS:1) Artigo 77, vide Decreto nº 39.902/1995(alterado pelo Decreto nº 43.948/1999); 2) Os incisos de X a XVIII foram acrescentados pelo Decreto nº 39.902/1995; 3) Inciso XI, verificar artigo 12 do decreto 39.902/1995.</i>
Supervisor de Ensino	LC/SP 444/1985	Dispõe sobre o estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas		Terceiro Estatuto do Magistério. Classe de especialista da educação. Cargo de provimento efetivo por concurso de provas e títulos.
	LC/SP nº 744 /1993 (regulamentada pelo Decreto nº 38.389/1994)	Institui vantagens pecuniárias para os integrantes da classe de Supervisor de Ensino, do Quadro do Magistério, e dá outras providências.	Art. 9º - Aos integrantes da classe de Supervisor de Ensino compete: I – exercer, por meio de visitas aos estabelecimentos de ensino, a supervisão e a fiscalização das unidades escolares incluídas no setor de trabalho que lhe for atribuído, prestando a necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade; II – realizar estudos e pesquisas visando ao desenvolvimento do sistema de ensino. Art. 10 – Os critérios para a composição do setor de trabalho do Supervisor de Ensino serão fixados por ato do Secretário da Educação, compreendendo as escolas sob a responsabilidade desse especialista de educação e as atribuições do cargo.	Inclui competências ao Supervisor de Ensino.
Supervisor de Ensino	Resolução SE/SP nº 192/1995	Dispõe sobre o acompanhamento e avaliação dos resultados do processo de ensino das escolas da rede estadual e dá providências correlatas.	Art. 1º - As delegacias de Ensino, por meio da ação supervisora conjunta entre a equipe de Supervisores de Ensino e integrantes da Oficina Pedagógica, deverão estabelecer sistemáticas de planejamento permanente, visando: I – o acompanhamento e avaliação das metas estabelecidas pelas escolas em seus planos diretor ou escolar, bem como em seus planos de ensino; II – a avaliação constante do desempenho e resultado obtidos pelos alunos; III – a implementação de atividades de capacitação descentralizadas que atendam às necessidades das escolas; IV – a utilização de instrumentos de coleta e análise de diferentes tipos de indicadores educacionais, como elemento facilitador da tomada de decisões nos diferentes níveis do sistema.	

			<p>Art. 2º - As unidades escolares, por meio da ação supervisora conjunta entre direção e coordenação pedagógica, deverão sistematizar formas de trabalho que lhes permitam acompanhar e avaliar a execução das ações e replanejá-las, objetivando atingir as metas, reduzir os índices de evasão e retenção, de forma a fortalecer sua autonomia e competência pedagógica.</p> <p>Art. 3º - Caberá aos Supervisores de Ensino elaborar relatório e preencher instrumentos com indicadores, que permitam avaliar o desempenho e analisar os resultados obtidos pelas escolas, contendo, no mínimo, as seguintes informações: I – síntese das metas estabelecidas e avaliação dos resultados alcançados; II – indicadores de qualidade de desempenho da escola, do corpo docente e discente; III – dados de aprovação, retenção e evasão geral da escola, comparados aos dois últimos anos.</p> <p>Art. 4º - O Delegado de Ensino, ao final do ano letivo, deverá encaminhar à respectiva Coordenadoria de Ensino a síntese dos relatórios apresentados pelos Supervisores de Ensino</p>	
Supervisor de Ensino	Res. SE/SP 28/94 alterada pela Res. SE/SP 55/1995	Composição de Setor	<p>Art. 3º - Os critérios para composição do Setor de Trabalho do Supervisor de Ensino compreenderão as escolas sob a responsabilidade deste especialista e as atribuições do cargo, definidas em lei, a saber: I – exercer, por meio de visitas aos estabelecimentos de ensino, a supervisão e fiscalização das unidades escolares incluídas no setor de trabalho que lhe for atribuído, prestando a necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade e II – realizar estudos e pesquisas visando ao desenvolvimento do sistema de ensino.</p> <p>Parágrafo único 0 Além das atribuições previstas neste artigo, deve o Supervisor de Ensino obedecer ao disposto nos art. 78 do decreto nº 7.510/1976 e do art. 7º do decreto nº 5.586/1975.</p>	
“Supervisão” “Inspeção”	LDB 9394/1996 (Federal)			<p>Arts. 9º, 10 e 11 – Incumbe a União, estados e Municípios <i>supervisionar</i> seus sistemas.(g.n.)</p> <p>Art. 64 – <i>A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para educação</i></p>

				<i>básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.</i>
Supervisor de Ensino	LC/SP 836/1997 (alterada pela LC 958/2004)	Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os Integrantes do Quadro do Magistério da secretaria de Educação		Art. 3º - II - b - inclui o supervisor de ensino como profissional do Quadro do Magistério na Classe de Suporte Pedagógico. Para ser supervisor de ensino é necessário ser portador de Licenciatura plena em pedagogia ou Pós-graduação na área de Educação, e ter, no mínimo oito anos de efetivo exercício de magistério dos quais dois anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos ou ter, no mínimo, dez anos de magistério.
Supervisor de Ensino	Parecer CEE/SP nº 67/1998	Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais		<i>Art. 8º - O processo de construção da gestão democrática na escola será fortalecido por meio de medidas e ações dos órgãos centrais e locais responsáveis pela administração e supervisão da rede estadual de ensino, mantidos os princípios de coerência, equidade e responsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação dos serviços educacionais.</i>
Supervisor de Ensino	Comunicado SEE/SP de 30/07/2002	Perfil do Supervisor de Ensino	Propositor e executor partícipe de políticas educacionais é, ao mesmo tempo, elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes pública e privada, exercendo, no sistema de ensino, as funções de: 1) assessorar acompanhar, orientar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema; 2) retro-informar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas	
Supervisor de Ensino	Res. SE/SP nº 59/2003 (alterada pelas Res. SE/SP nº 72/2004 e 17/2006)			Módulo da Supervisão

Supervisor de Ensino	Res. SE/SP nº 73/2003 alterada pela Res. SE 63/2004	Substituição nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério		
Supervisor de Ensino	Lei/SP nº 11.366/2003	Institui o Dia do Supervisor de Ensino		
Supervisor de Ensino	Res. SE/SP 84/2006	Dispõe sobre o módulo de supervisor de ensino		Altera a Res. SE 59/2003. Acrescenta mais um cargo de supervisor ao módulo da DE.

OBS: 1) Quadro construído a partir do referencial bibliográfico utilizado na dissertação. 2) Apesar da mudança de nomenclatura as atribuições e competências básicas da supervisão de ensino continuam em vigência. 3) Além das atribuições e competências básicas citadas no quadro encontramos diversos outros dispositivos legais, específicos a projetos da pasta, que também abordam a supervisão instituindo novas atribuições. Alguns exemplos, entre tantos outros: a) Decreto/SP nº 48408/2004 e 50.756/2006 – que tratam do acompanhamento das atividades da APM; b) Deliberação CEE/SP 11/1996 e Indicação CEE/SP 12/1996 – processos de reconsideração e recurso da avaliação final do rendimento escolar dos alunos (orientar, acompanhar e fiscalizar, etc); c) Res. SE/SP 102/2003 – reposição de dias letivos e horas de aula (acompanhar, orientar, analisar o plano de reposição, registros e sua execução); d) Res. SE/SP 15/2005 alterada pela Res. SE/SP 32/2005 – Recuperação Contínua e Paralela – orientar, acompanhar, analisar projetos, gerenciar créditos, capacitar as equipes, etc); e) GDAE – Res. SE 107/2002, 108/20002 e 08/2003 - validar o processo de liberação de concluintes de curso; f) Autorização de Funcionamento de Escolas e Cursos – Del. CEE 01/1999 e Ind. CEE 01/1999.