

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO**

**ROSELENA FERRAZ BARBOSA**

**A FUNÇÃO SUPERVISORA DE ENSINO: ENCONTRO E DESENCONTROS**

**São Paulo  
2008**

**UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO**

**ROSELENA FERRAZ BARBOSA**

**A FUNÇÃO SUPERVISORA DE ENSINO: ENCONTRO E DESENCONTROS**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação do Prof. Dr. João Gualberto de Carvalho Meneses.

**São Paulo  
2008**

Barbosa, Roselena Ferraz

A função supervisora de ensino: encontro e desencontros –/  
Roselena Ferraz Barbosa. -- São Paulo: [s.n.], 2008.

83 f.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Cidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. João Gualberto de Carvalho Meneses.

1. Supervisão 2. Legislação 3. Prática 4. Mudança  
5. Democracia. I. Título

*A meu pai, quem primeiro me ensinou o sabor e o prazer do saber.  
A gente se vê por aí..*

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, Mestre Primeiro que tudo orientou;  
a minha família, pela confiança, pelo apoio;  
ao Prof. Dr. João Gualberto Carvalho de Meneses, por seu conhecimento,  
sua paciência diante de minhas limitações;  
à amiga Picida pelas conversas, pela amizade;  
aos professores Eleny Mitrulis e Jair Militão, pelas valiosas sugestões na  
banca de qualificação; e  
a todos que estiveram presentes durante esse período tão valioso de minha  
vida.*

*“Assim compreendida, a administração da escola passa a ser responsabilidade do coletivo escolar que abrange todos os indivíduos envolvidos na instituição, internos e externos, direta e indiretamente.”*

*João Gualberto de Carvalho Meneses*

## RESUMO

**BARBOSA**, Roselena Ferraz. A função supervisora de ensino: encontro e desencontros. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

O objetivo desta pesquisa bibliográfica é a análise da função supervisora de ensino no sistema estadual de ensino do Estado de São Paulo e sua relação com o cotidiano das escolas jurisdicionadas, no âmbito de uma abordagem multidisciplinar, em que se articula legislação, literatura crítica e experiência. Busca-se, portanto, na análise, depreender sobre 'visões de educação' e de micros e macrosistemas de valores da cultura supervisora do Estado de São Paulo. Assim, lança-se o seguinte questionamento: o supervisor está causando avanço na busca da educação emancipatória? Para tratar desta problemática, utiliza-se metodologia de pesquisa bibliográfica exploratória; releitura crítica de textos legais e resgate de registros e práticas da pesquisadora. A relevância da pesquisa, em termos sociais, está na emergência da democratização da escola e da inclusão social, tornando imprescindível o desenvolvimento de um Projeto Político-Pedagógico que incentive e possibilite a ampla participação da sociedade na superação de limitações impostas de dentro e de fora da escola. Em termos pessoais, a relevância da pesquisa está na sua assunção como iniciativa de formação continuada e um referencial de qualidade para o memorial, já que o Mestrado está estreitamente articulado com exaustiva e constante ampliação de saberes via formação continuada e em serviço. Neste percurso identifica-se a realidade da educação formal sob variados contextos: político, cultural, econômico, social. Justifica-se o trabalho ao esperar que a análise contribua para que o leitor identifique uma proposta da supervisão para efetivação da autonomia na escola e os papéis de todos os envolvidos na educação: corpo docente e discente, professor coordenador, grupo gestor, supervisor de ensino, comunidade, e sociedade. À guisa de conclusão, entende-se que se deve reconhecer a prática supervisora, com embasamento teórico e reflexão na ação, como um fator que contribui de maneira significativa para a efetivação de uma educação democrática, cidadã, libertária e emancipadora. Portanto, cabe partir para as mudanças necessárias e urgentes.

**Palavras-chave:** Supervisão de Ensino. Legislação de Ensino. Prática Pedagógica. Mudança. Democracia.

## ABSTRACT

**BARBOSA**, Roselena Ferraz. The supervisor of education's function: agreement and disagreements. 76 sheets. Dissertação (Mestrado em Educação) – São Paulo City University, São Paulo, 2008.

The objective of this bibliographical research is to analyze the speech and practice of the supervisor of education in the State of São Paulo, and its relation with the daily routine of the schools under the state jurisdiction, in the scope of a multidisciplinary approach, which joints legislation, critical literature and experience. In the analysis, therefore, we infer on "visions of education" and the micro and macro-systems values of the supervising culture in the State of São Paulo. Thus, the following question is posed: is the supervisor causing the search for the emancipatory education to advance? To deal with this problem, the research methods are: bibliography exploration, critical reading of Educational Laws, and revisiting the researcher's registers and practices. The relevance of the research, in social dimension, is in the emergency of the school democratization and the social inclusion, making the development of a Political-Pedagogical Project essential, in order to stimulate and make possible the ample participation of the society in the overcoming of imposed limitations inside and outside the school wall. In personal dimension, the relevance of the research is in its assumption as an initiative of continuing education and a quality reference for educational memorial, since a Master degree course is strictly jointed to an exhaustive and constant knowledge enhancement, via continuing education and on duty. Along this course, the reality of the formal education can be identified under varied aspects: political, cultural, economical, social. This work is justified for expecting the analysis to contribute for the reader to identify a supervision proposal to make the autonomy at school real, and the roles of all people involved in education: the teaching staff, the student body, the lead teacher, the managing group, the supervisor of education, the community, and society. Under the guise of conclusion, it is needed to recognize the supervising practice, along with a theory basis and a reflection on the action, as a factor which contributes in a significant way in order to make a democratic, citizen, libertarian and emancipating education real. Therefore, it is suitable to go for the necessary and urgent changes.

**Key words:** Supervision of Education. Legislation of Education. Pedagogical Practice. Change. Democracy.

## SUMÁRIO

		Pág.
	<b>APRESENTAÇÃO: MEMORIAL DE FORMAÇÃO .....</b>	<b>8</b>
	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>1</b>	<b>O SUPERVISOR DE ENSINO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER, SER E CONVIVER .....</b>	<b>22</b>
<b>2</b>	<b>A SUPERVISÃO DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO: UM CAMINHO DEMOCRÁTICO EM CONSTRUÇÃO .....</b>	<b>31</b>
<b>3</b>	<b>INSPEÇÃO ESCOLAR E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: A DUALIDADE DO CARGO DE SUPERVISOR DE ENSINO PAULISTA .....</b>	<b>40</b>
<b>4</b>	<b>O SUPERVISOR DE ENSINO E A DIFÍCIL PRÁTICA DO DIÁLOGO: RECONHECIMENTO DA AUTONOMIA DA ESCOLA .....</b>	<b>45</b>
<b>5</b>	<b>GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA .....</b>	<b>61</b>
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>74</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>77</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA .....</b>	<b>82</b>

## APRESENTAÇÃO: MEMORIAL DE FORMAÇÃO

Não há dúvidas que, ao narrar minhas memórias, introduzo nelas conhecimentos cristalizados e, também, novas significações mais elaboradas, pois uma escrita reflexiva leva à recriação, ao fazer de novo, diferente. O fazer diário precisa ser pensado para que a ação ultrapasse o fazer automático, diante de tanta complexidade que envolve o ambiente da escola, sua gestão e suas culturas.

Em 1982, aos dezoito anos, concluí o Curso Normal de Formação de Magistério, que meu pai considerava um bom caminho, ou seja, uma boa profissão para uma mulher prestes a se casar, pois o trabalho era de quatro horas diárias e sobrava tempo, ainda, para cuidar da família – papéis estereotipados para o sexo feminino.

Aos dezenove anos, casei-me, dando início ao exercício das atividades de professora eventual, em escola pública, onde sempre atuei. Nessa época, vigia a Lei Federal nº. 5.692/71, Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. e 2º. graus, que, em seu Art. 30, dispunha, quanto à formação docente: “Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério: a) no ensino de 1º. grau, da 1ª. à 4ª. séries, habilitação específica de 2º. grau”. Significava dizer, o curso Normal em nível de Ensino Médio (BRASIL, 1971).

Durante dez anos, bastou-me a missão de lecionar, contudo, não conseguia compreender, com mais profundidade, o porquê de algumas crianças não aprenderem em nossa prática reprodutora. Lidávamos com a homogeneização, secundarizando a diversidade. No final do ano letivo, no mínimo quatro crianças ficavam retidas na 1ª. série do 1º. Grau – antigo primário –, mesmo oferecendo a eles a recuperação, atividade prevista nas diretrizes educacionais. “[...] para, além de outras atividades, proporcionar estudos de recuperação aos alunos de aproveitamento insuficiente [...]” (BRASIL, 1971).

Na verdade, refazendo meu percurso, éramos ótimas “lecionadoras de aula” e, quanto a isto, Gadotti (2003) argumenta que uma escola que puramente leciona deixa de possibilitar a descoberta pelo aluno, que apenas acumula informação e não

aprende a construir o conhecimento.

Estes porquês não se calavam dentro de mim. Acredito que, quando realmente queremos respostas para nossos problemas, Deus nos coloca diante de pessoas e situações que nos ajudam a respondê-las e, assim, aconteceu comigo.

Em 1988, efetivou-se como diretora da escola onde eu trabalhava, uma prima, filha de um irmão de meu pai, com quem pouco me relatei durante a infância e adolescência, pois ocorrera certo desentendimento entre mamãe e meu tio João, ainda na minha infância, o que resultou no corte de relações com todos os membros da família. Nenhum de nós tinha autorização para se relacionar com o *inimigo*, pois minha mamãe sempre foi um *general*. Éramos formados para a obediência e passividade, e sua palavra de ordem nunca fora contrariada. Não o seria, agora.

Contudo, com sua vinda para a escola, eu e minha prima passamos a nos relacionar e a nos conhecer melhor.

A chegada foi um ponto marcante em meu desenvolvimento como educadora, levando-me a encontrar algumas respostas que procurava. Picida, apelido dessa prima, trouxe para a minha bagagem pedagógica nomes de educadores que eu havia lido superficialmente na passagem pelo Magistério.

Comecei a ler e conhecer, com mais profundidade, os pressupostos de Paulo Freire, Freinet, Piaget e Emília Ferreiro. Minha visão educacional ampliava-se. Tive, então, a oportunidade de freqüentar um curso de alfabetização, na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), com base na teoria construtivista, ministrado por Telma Weiss,<sup>1</sup> cuja professora me acrescentou novos nomes, como Ana Teberosky, Ana Maria Kaufman e Vygotsky.

Telma Weiss, com sua competência e notável fundamentação teórica, fez com que eu compreendesse as possibilidades significativas de alfabetização da criança, tornando-a competente também nas práticas sociais de leitura e escrita.

Na busca por novas informações, pude observar em Weiss (1985) que o processo de construção da escrita na criança é uma longa estrada, que começa

---

<sup>1</sup> Doutora em psicologia da aprendizagem pela Universidade de São Paulo e pesquisadora da *Psicogênese da língua escrita*, com atuação na formação continuada de professores.

pelas garatujas e se desenvolve até chegar à leitura e escrita da maneira como nós adultos a concebemos.

Apaixonei-me, também, pela poesia de João Cabral de Melo Neto, em especial, *Tecendo a Manhã*:<sup>2</sup> “Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos” (MELO NETO, 1966, p. 3).

E a poesia levou-me a Fernando Pessoa, Walt Whitman, Brecht, Adélia Prado, Drummond e tantos outros.

Fui descobrindo que não eram as crianças que não sabiam aprender, mas os professores que não enxergavam como elas aprendiam, a partir do que já sabiam. Mudava meu olhar pedagógico, aprendia a observar o desenvolvimento de meus alunos, a desacreditar na reprovação, saber que todos são capazes de aprender em seu tempo e com o incentivo necessário, proporcionado pelos professores, companheiros e facilitadores da jornada do aluno e não meros instrutores, passadores de um saber pronto e acabado. Meu mundo estava maior e me exigia maiores conhecimentos.

Aos 29 anos, voltei para a faculdade. Desta feita, para cursar Pedagogia, passando a ler muito. Lia tudo o que me caía às mãos, de modo que me formei pedagoga com a visão educacional de que a pedagogia era, em primeiro lugar, um campo de conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, também, uma diretriz orientadora da ação educativa.

No curso de Pedagogia, pude melhor avaliar o cargo do Inspetor Escolar, que passava a ser a atribuição do Supervisor de Ensino, cuja função era assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis do sistema de ensino. As palavras de Libâneo, Oliveira e Toschi (1994) ampliaram a visão do processo de ensino e aprendizagem. Segundo os autores, para compreender o campo da pedagogia é necessário compreender o campo do didático que se refere, especialmente, à teoria e à prática do ensino e aprendizagem, ou seja, todo conhecimento teórico com intenção prática de modo que o professor possa pensar a sua ação.

---

<sup>2</sup> Obra poética lançada em 1966, pelo escritor, poeta e político, João Cabral de Melo Neto, falecido em 1999.

Guardo da época da Pedagogia, sobre Supervisão de Ensino, a observação de que se trata de uma função tão importante quanto complexa e de difícil atuação, pois, tem estreita relação com a qualidade do sistema educacional, que envolve o local, o temporal, o estadual e o nacional. Quanto a isso, Ferreira (1999) trata da inquestionável importância do Supervisor de Ensino, numa sociedade tão diversificada e cheia de contrastes como a brasileira, em que o cotidiano escolar é palco de numerosos conflitos que podem levar ao avanço ou à estagnação da educação formal.

Em 1996, tornei-me vice-diretora na escola onde lecionava, justo quando a Secretaria Estadual da Educação, na Gestão Covas, fez a separação do ensino primário, dividindo-o em Ciclo I e Ciclo II, alteração radical na organização escolar, outrora estruturada em séries, em que a evasão e a reprovação eram uma constante. As estatísticas disponíveis apontam que muitas das crianças que entravam na 1ª. série do Ensino Fundamental, eram retidas ou repetiam no final do ano.

Nos anos de 1997 e 1998, passou-se a adotar o sistema de ciclos no Estado de São Paulo, para reverter a perversa realidade da exclusão escolar provocada pela seriação e reprovações contínuas. O sistema tinha suporte na Lei Federal nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na Indicação CEE nº. 08/1997 e na Deliberação do Conselho Estadual de Educação nº. 09/1997, que instituíram, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada, com duração de oito anos, divididos em ciclos parciais – 1ª à 4ª. série e 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental –, ampliando, em muito, a responsabilidade da Supervisão de Ensino, pois, ao possibilitar o acesso e a permanência de milhares de alunos na escola, cabe à supervisão orientar e acompanhar a elaboração e execução da proposta educacional dos estabelecimentos de ensino.

A escola em que eu atuava, oferecia Ciclo II e Ensino Médio e, a partir daí, comecei a conviver com questionamentos extra-sala de aula. Minhas preocupações voltaram-se aos professores, e a relação professor-aluno que, ao invés de ser construtiva, colocava a transmissão do saber como foco principal da prática docente e tornava o aluno passivo e não-motivado.

Pessoalmente, entrei na crise dos 30 anos. Quis viver a adolescência, como

diria Prata (1997), na envelhescência, mas o germe da busca de respostas para a problemática da não-aprendizagem não parara de crescer em mim.

### **O início da caminhada para a Supervisão de Ensino**

No ano de 2003, prestei concurso público para Direção de Escola. Estava aguardando a chamada, quando foi divulgado o concurso para Supervisor de Ensino. Valorizei a bibliografia do concurso, que apontava para uma educação democrática e de qualidade. O perfil proposto pela Secretaria da Educação, em seu comunicado SE, de 30 de julho de 2002, para o preenchimento do cargo de Supervisor de Ensino, era de um profissional participativo, colaborador na implementação das políticas públicas da educação do novo milênio (SÃO PAULO, 2002).

Fui aprovada no concurso e efetivei-me como Supervisora de Ensino da Rede Pública Paulista. Ao assumir o novo cargo comecei a perceber que as coisas não eram bem como eu esperava, de modo que, com certa preocupação, me questionava: *quem sou eu?*

Assim me sentia, em 2004. Entristecia-me o fato de deixar uma escola que, por mais de 15 anos, havia sido meu local de trabalho e onde eu pensava saber agir, mas, ao mesmo tempo, a mudança constituía um desafio. Estava num ambiente estranho, sem experiência para atuar, e o que me era solicitado fazer, soava-me de pouco sentido. Não conseguia entender o tecnicismo, que transparecia “desperdício de tempo”. Assinar calendários, verificar... verificar... verificar... E eu me perguntava: *Qual o sentido de tudo isto? O que estou fazendo aqui?* A educadora, dentro de mim, gritava. Minha visão de educação resumia-se, ainda, a uma escola e suas salas de aula. Precisava de visão global.

Continuava, eu, a pensar: nas muitas crianças que estavam saindo das escolas públicas sem *saber, fazer, ser e conviver*; nos professores que imprimiam em suas aulas o mesmo ritmo de trabalho, sem reflexão na ação; sobre o fato de as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), solicitadas pelos professores nos anos 80, não serem momentos destinados a discussões e reflexões acerca das questões vitais para a qualidade do ensino. Restava-me, pois, questionar: *que papel a direção da escola desempenhava diante de tudo isso? Que faço eu no meio desta*

*papelada, sem saber para onde ir?*

Chegou, afinal, uma luz. Uma oportunidade de contribuir mais, ou seja, como Supervisora, eu poderia participar de grupos de formação de professores do Programa Letra e Vida<sup>3</sup> – curso para formação de professores baseado na proposta construtivista.

Encontrei, então, uma atividade que já havia exercido e que sabia valer a pena desenvolver, pois eu possuía fundamentação teórica, adquirida nos cursos e estudos anteriores, ou seja, refletir com os professores sobre a forma como as crianças aprendem a ler e escrever e como ajudá-las a se sair bem na empreitada, embasada nos pressupostos de pesquisadores comprometidos com o sucesso da educação popular. Uma ação educacional fecunda.

Contribuí, então, com aquilo que acreditava fazer parte do trabalho do Supervisor de Ensino. Por outro lado, a prática administrativa continuava entre minhas tarefas.

No final do ano, nova luz no final do túnel, isto é, a oportunidade de freqüentar um Programa de Mestrado. Uma chance única de poder pesquisar, conhecer, avaliar e refletir sobre meus caminhos e descaminhos na trajetória da educação. Apresentei minha proposta e, após o processo de seleção, fui aceita no Programa de Mestrado da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID)<sup>4</sup>.

Pesquisar a respeito da Supervisão de Ensino consiste na oportunidade de refletir, criticamente, no meu desejo de contribuir para a concretização de uma educação de qualidade para todos os alunos da escola pública. Os Supervisores de Ensino podem colaborar para que a educação cidadã realmente se efetive nas escolas. Retornei às leituras em busca de respostas, desta feita, para compreender, numa visão mais ampla, as políticas educacionais. *Como e quando são criadas? Quando são implementadas? Por quê? Para quem? Neste universo, qual o papel do Supervisor de Ensino?* São questionamentos que constituem o foco deste trabalho de pesquisa.

---

<sup>3</sup> Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores (PROFA), Letra e Vida – SEESP, iniciado em 2003.

<sup>4</sup> Instituição de ensino particular, com cursos de graduação e pós-graduação “Strictu-Sensu”.

Conheci autores que me deram condições de avançar no caminho de uma prática supervisora voltada a uma educação democrática, ou seja, uma educação em que toda criança deve ser socialmente incluída, após aprender a *saber, fazer, ser* e *conviver*. Convivi com os professores na Universidade, interagi com o conhecimento e com as pessoas, refleti e avancei nos caminhos traçados.

Tive a oportunidade de escolher novos rumos, sempre na busca de uma educação realmente democrática, em que o aluno e a comunidade são os beneficiários principais. Nesse ponto, encontro-me navegando num mar, às vezes turbulento, outras vezes calmo demais, informando que novas tempestades estão por vir. Recordo-me, então, de Fernando Pessoa, em “Mar Portuguez”, quando diz: “quem quer passar além do Bojador, tem que passar além da dor” (PESSOA, 1993, p. 34).

Assim, navegando de um porto ao outro, vou buscando, nessas passagens, a construção de uma prática supervisora embasada em estudos e reflexões de educadores realmente comprometidos com uma educação voltada à cidadania. Não aquela para poucos, mas aquela para todos, em que os frutos são divididos na escola, para a escola e sua comunidade.

[...]  
São as águas de março,  
Fechando o verão,  
É promessa de vida  
No meu coração  
[...] (JOBIM, 1972).

### **Março de 2004 – recordando...**

Ao recordar a minha chegada à Supervisão de Ensino, imagino-me uma criança que chega à escola pela primeira vez. Quantas expectativas e sonhos o *novo* traz. Expectativas de mudanças e, ao mesmo tempo, insegurança do *novo*. Não tinha experiência na função e cheguei sem ser bem-vinda, pois a maioria dos Supervisores de Ensino era ocupante da função, em comissão, e, ao assumir o cargo em caráter efetivo, ocupei o lugar de quem se sentia *dono do espaço*.

Na Diretoria de Ensino de Jacareí, me vi diante de uma prática automatizada

e estabelecida por uma Dirigente Regional muito temida. Sua palavra era lei. Não se buscavam, na legislação, as respostas necessárias à resolução dos casos pendentes. Bastava consultar a Dirigente e seguir sua orientação; uma situação desejável para os acomodados.

Não formávamos um grupo reflexivo e crítico de supervisores, mas uma brigada de incêndio, apagando fogo causado pelos problemas que surgiam no dia-a-dia, de modo que não buscávamos suas causas para solucioná-los definitivamente. Atacávamos os efeitos e eles persistiam e até pioravam, exigindo esforços cada vez mais extenuantes. Este quadro foi me causando um grande mal-estar, pois o meu trabalho diário não fazia sentido, ou seja, não era orientado pelos meus conceitos sobre educação para todos.

Acredito ser, também, função da Supervisão – assim como é função de todos os envolvidos na educação – zelar pela parte pedagógica da escola, pois ela não é só administração e gestão. Desejo contribuir para a melhoria da aprendizagem das crianças, dos jovens e dos adultos que se encontram nas escolas jurisdicionadas à nossa Diretoria. Uma aprendizagem útil para a vida.

Deste modo, pergunto: *como deve ser o agir do supervisor diante da infinidade de problemas enfrentados, hoje, pelos educadores?* Nesta perspectiva, comecei a questionar minhas ações, considerando o fato de ser este o último cargo provido por concurso na Secretaria da Educação, em São Paulo, do qual eu poderia participar, destacando que os demais cargos, em nível superior ao de Supervisor de Ensino, não são preenchidos por concurso. Imaginei, então, como seriam os próximos anos aguardando uma aposentadoria, sentindo-me uma inútil e incompetente funcionária pública, já que, como educadora, eu não estava contribuindo para a melhoria do Ensino Público, segundo a minha concepção de direito público subjetivo ao ensino de qualidade.

*Quem é este ser que ocupa um cargo que tão pouco ou quase nada significa? O que fazer para que o educador saia de seu casulo e abra espaços ou ocupe brechas, para tornar o ambiente da Diretoria de Ensino, e das escolas jurisdicionadas, um lugar onde se viva momentos de diálogo e discussão diante dos conflitos administrativos, ideológicos e pedagógicos?*

Como defende Haas (2005):

Dialogar com quem? Por quê? Para quê? Tem nos parecido que o primeiro diálogo necessário na prática docente é com os autores. O conhecimento, o domínio do conteúdo ainda é a condição primeira para uma boa docência. (HAAS, 2005, p. 18-19).

Busquei um primeiro diálogo e os autores foram me revelando o caminho a trilhar. Teorias e práticas de quem já viveu a experiência de buscar caminhos que levem em consideração, também, a formação do ser humano, do desenvolvimento da humanidade, da busca, do ser feliz. Autores que foram procurar na história da educação e na própria identidade da função supervisora, esclarecimentos para que compreendêssemos como as políticas públicas em educação são implantadas e implementadas.

Ao pensar em como o Supervisor de Ensino pode buscar sua profissionalização tal qual ação democratizadora, encontrei nas palavras de Freire (1979, p. 20), o sentido de relevante procura:

Uma vez que 'profissional' é atributo de homem, não posso, quando exerço um que fazer atributivo, negar o sentido profundo do que fazer substantivo e original. Quanto mais me capacito como profissional, quando mais sistematizo minhas experiências, quanto mais utilizo o patrimônio cultural que é patrimônio de todos e ao que todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem.

No fazer diário entramos na rotina, de modo que não há um pensar reflexivo-crítico sobre quem beneficiamos com nossa prática e nos conformamos com este "status quo" laboral. Portanto, resgatando mais uma vez Paulo Freire, pode-se observar:

Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo, se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenho para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes. (FREIRE, 2000, p. 33).

Mais que mãos suplicantes em busca de migalhas, precisamos estruturar braços que construam riquezas. Este é o papel da escola cidadã e a formação do homem livre e autônomo.

## INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objeto de investigação as funções desempenhadas pelo Supervisor de Ensino, na rede pública regular de ensino do Estado de São Paulo.

A metodologia adotada para a coleta de dados é bibliográfica e documental, fundamentada, além dos registros e experiências da pesquisadora, nas seguintes fontes de consulta: diretrizes da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP); a proposta de democratização do ensino declarada na Constituição Federal, de 1988; na Lei Federal nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); e a contribuição de textos de educadores e pesquisadores que se aprofundaram no assunto.

O objetivo inicial da pesquisa era verificar se a prática supervisora na rede pública regular de ensino do Estado de São Paulo, que vai além da simples verificação dos aspectos administrativos – caso da rede privada de ensino – contribui para a efetivação de uma educação de qualidade aos alunos que freqüentam a escola pública estadual paulista. Porém, com a dificuldade da prática, focou-se apenas a função relativa à Supervisão de Ensino.

A relevância do projeto de pesquisa está no impacto social e científico da investigação proposta, na medida em que amplia a visão da função supervisora no âmbito da co-gestão escolar e revisita os pressupostos para a concretização do direito público subjetivo à educação democrática, por meio de reflexão crítica, cujo referencial é o passado, o comparativo é o presente e a projeção é o futuro.

Afinal, como defende Ferreira (1999), se a supervisão educacional for compreendida como prática profissional do educador comprometido com os princípios da Carta Magna, que impõe outra visão de mundo e de sociedade que se almeja, mais justa e humana, seriamente articulada com as políticas, o planejamento, a gestão, a avaliação da educação e o ensino, aí, então, será encontrada a supervisão educacional como prática articuladora, dinâmica e cônica de seu papel histórico na educação.

Também, ao observar o comunicado SE de 2002, relativo ao perfil do Supervisor de Ensino, no concurso público de provas e títulos de 2003, na questão

da responsabilidade e do compromisso do Supervisor de Ensino com a qualidade do ensino oferecido pela escola pública, deparou-se com a seguinte caracterização:

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, avaliar 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 (SÃO PAULO, 2002).

Ao refletir quanto ao sentimento de desconforto gerado com a efetivação no cargo, em 2004, focou-se a distância entre perfil desejado e a prática da supervisão da rede pública regular de ensino do Estado de São Paulo. No documento citado, encontrou-se a seguinte referência às responsabilidades e compromissos relativos ao cargo de supervisor de ensino:

Como agente da supervisão o supervisor é co-responsável pela qualidade do ensino oferecido pelas escolas, resultante da implementação das políticas educacionais centrais, regionais e locais, devendo:

- identificar os pontos possíveis de aperfeiçoamento ou de revisão encontrados nos processos de formulação e ou execução das diretrizes e procedimentos decorrentes dessas políticas;
- avaliar os impactos dos programas e das medidas implementadas;
- propor alternativas de melhorias, superação ou correção de desajustes detectados às respectivas instâncias;
- buscar, em conjunto com as equipes escolares, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e a consolidação da identidade da escola (SÃO PAULO, 2000, p. 3).

Em relação à vivência, os compromissos assumidos pelo Supervisor de Ensino levam à sobrecarga de serviços técnico-burocráticos, que impedem a realização eficaz dos compromissos propostos.

Anísio Teixeira, no texto intitulado *Valores proclamados e valores reais nas*

*instituições escolares brasileiras*, defende que a cultura entre o oficial e o oficioso é um traço que remete ao início da colonização brasileira.

Teixeira (1962, p. 59) reconhece a grande distância do discurso e da prática da política brasileira, ao argumentar sobre a realidade das políticas públicas:

A realidade, porém, é que nos acostumamos a viver em dois planos, o 'real', com as suas particularidades e originalidades, e o 'oficial' com os seus reconhecimentos convencionais de padrões inexistentes. [...] cada uma de nossas leis representa um plano ideal de perfeição à maneira da utopia platônica. Chegamos, neste ponto, a extremos inacreditáveis. Leis perfeitas, formulações e definições ideais das instituições, e, como ponto entre a realidade, por vezes, mesquinha e abjeta, e essas definições ideais da lei, os atos oficiais declaratórios, revestidos do poder mágico de transfundir aquela realidade concreta em uma realidade oficial similar à prevista na lei.

Dessa forma, convém refletir sobre o perfil proposto e a prática do Supervisor de Ensino que atua na rede pública paulista.

Ao desenvolver esta pesquisa, buscou-se compreender como as políticas públicas de Educação no Estado de São Paulo conceituam o trabalho do Supervisor de Ensino, com base na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN/96, e, a partir daí, fazer uma análise entre o real, o esperado e o necessário, de modo que realmente haja contribuição da Supervisão de Ensino para a efetiva democratização da escola pública, oferecida à população paulista pela Secretaria de Estado da Educação.

Ao percorrer o caminho entre o real e o idealizado, o objetivo, por meio de da prática profissional e da troca com colegas Supervisores da Diretoria de Ensino, deve ser o de analisar a prática e até onde ela contribui para a melhoria da educação pública neste Estado.

Pesquisaram-se, também, anais dos últimos Congressos de Supervisores de Ensino do Estado de São Paulo (APASE)<sup>5</sup>, em busca de contribuições para

---

<sup>5</sup> Encontro anual promovido pelo Sindicato dos Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo.

compreender o que se pensa sobre a ação supervisora e suas contribuições à educação renovada e democrática.

Assim, ampara-se na leitura de educadores-pesquisadores da ação supervisora, para compreender historicamente como se formou o conceito de Supervisão Educacional, no qual o Supervisor de Ensino é visto como um visitante, sem ligação estreita com a escola e seu cotidiano.

Parece haver, no âmbito da SEESP, uma cultura em que o supervisor, como agente do sistema educacional, exerce função técnico-burocrática, ou seja, alguém estranho à comunidade escolar, mas com a tarefa de controle.

Em outros termos, quando o Supervisor de Ensino está presente na escola, muitas vezes, percebe-se que há um disfarce da realidade, que impede até uma orientação adequada para a solução dos problemas enfrentados no dia-a-dia. *Culpa de quem? Como mudar essa cultura? Medo?*

Diante deste quadro, há que se destacar que o presente estudo é caracterizado como pesquisa bibliográfica com relatos de experiência, estruturada com base nos seguintes passos: levantamento bibliográfico do material produzido a partir da Constituição Federal de 1988 sobre a Supervisão de Ensino e sua contribuição para a efetiva democratização da escola pública; consulta à legislação federal e estadual; seleção de textos para a leitura e fichamento de artigos, capítulos de livros considerados relevantes, teses, dissertações de mestrado; e pesquisa nos “sites” disponíveis na “internet”.

Quanto ao problema de pesquisa, a pesquisadora procura responder a seguinte questão: *Qual a contribuição do Supervisor de Ensino para consolidar a democratização e a autonomia da escola pública estadual paulista?*

Para responder a esse questionamento, durante um ano buscaram-se autores que discutem a temática da função supervisora, entre eles: Ferreira (1999); Meneses (1977); Mitrulis (1993); Muramoto (1991); cujo material permitiu leitura interpretativa para compreender os conceitos e percebê-los de modo mais crítico, com elaboração de fichamento e posterior redação do texto.

Durante o desenvolvimento do trabalho, ficou claro que a ação supervisora de ensino pode contribuir para uma escola pública de qualidade, ou seja, uma escola na qual os profissionais da educação reflitam sobre a sua prática e se conscientizem

de que o objetivo da escola pública é a formação de sujeitos/cidadãos capazes de construir uma sociedade mais igualitária, justa e democrática.

Quando se menciona profissionais da educação faz-se referência a professores, diretores, coordenadores, supervisores que atuam na educação pública paulista e que vivenciam no dia-a-dia os problemas sociais que afloram no ambiente da escola.

A reflexão parte da prática como supervisora de ensino na rede pública estadual, portanto, procurou-se desenvolver uma análise situada na função supervisora dentro da escola pública estadual paulista, a fim de verificar se a função do Supervisor de Ensino adequou ou não a democratização proposta pela nova legislação de ensino, a partir da Constituição Federal e da LDBEN. Assim, objetiva analisar se as funções desempenhadas pelos Supervisores de Ensino, no âmbito da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, contribuem para a efetivação de uma educação de qualidade para os alunos que freqüentam a escola pública em São Paulo.

Pensar na função supervisora como propulsora de uma educação de qualidade significa contribuir para a transformação da função de agente fiscalizador para a função de apoio pedagógico nas escolas tão carentes de profissionais capacitados e preparados.

O foco da reflexão é a compreensão da função supervisora de ensino, que requer planejamento de trabalho, reflexão conjunta e conhecimento das políticas públicas voltadas à educação, tendo como escopo a qualidade da escola pública.

A pesquisadora inicia o trabalho com o memorial de formação, analisando o caminho percorrido durante sua trajetória de vida profissional no exercício do magistério público. O primeiro capítulo aponta o percurso histórico da democratização proclamada nos documentos legais na ação supervisora e a morosidade encontrada na sua consolidação. O segundo capítulo aborda o contexto e o trabalho do Supervisor de Ensino na Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, onde é analisada a realidade vivida pelos supervisores e a construção de novos caminhos para a função supervisora visando à democratização do ensino público. O terceiro capítulo discute a questão da inspeção escolar que, embora tenha sido um cargo eliminado no Estado de São Paulo, continua incorporado à

função supervisora em seus aspectos burocráticos. O quarto capítulo conduz a uma reflexão sobre a importância da função supervisora na construção da autonomia da escola pública paulista. O quinto capítulo analisa o papel de cada profissional da educação na construção da gestão democrática, e, por último, são tecidas as considerações finais.

## 1 O SUPERVISOR DE ENSINO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO SABER, SER E CONVIVER

A democracia está no papel:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

No capítulo III da Carta Magna, intitulado *Da Educação, da Cultura e do Desporto*, mais precisamente no Art. 206, consta o elenco dos princípios que regem o ensino no Brasil:

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

[...]

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais do ensino [...];

VI - gestão democrática [...];

VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Portanto, entre outros, se assim o for, ter-se-á uma educação verdadeiramente democrática.

Embora a Constituição Federal de 1988 estivesse em vigor, somente em 1996 foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exaustivamente discutida entre poder público e sociedade, na busca da democracia educacional e de coerência com a Lei Magna e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 1996; 1990).

A LDBEN atual obedece às prescrições constitucionais, ao prever gestão democrática e garantia de padrão de qualidade no ensino, ou seja, democracia no ensino. Conforme Houaiss (2004, p. 215), democracia significa “governo em que o povo exerce a soberania; sistema de governo comprometido com a igualdade ou a distribuição igualitária de poder”.

Considerando a gestão democrática instituída pela Constituição e consolidada pela LDB, propõe Ferreira apud Rangel (2005, p. 86):

Assim, do ponto de vista lógico, epistemológico e normativo, fica claro que toda a administração da educação e as práticas profissionais decorrentes necessitam seguir o que expressa a lei magna em todos os âmbitos ou níveis. Liberdade e solidariedade humana são o ponto de partida da educação brasileira e das políticas de formação de profissionais da educação que formarão cidadãos e cidadãs com qualificação para o mundo do trabalho. Liberdade e solidariedade humana são a fonte da qual devem emanar todas as práticas profissionais no âmbito da educação e do ensino. Constituem o ponto de partida da administração da educação brasileira. Constituem a fonte da supervisão educacional.

Liberdade e solidariedade humana não podem deixar de nortear o rumo da busca de uma educação cidadã, ou seja, a busca da construção de uma sociedade onde todos sejam considerados, apesar de suas individualidades, pertencentes ao todo, onde a inclusão seja parte da aprendizagem.

Considerando o objetivo da pesquisa, que é buscar a Supervisão de Ensino direcionada para a prática dos princípios democráticos propostos, deve-se refletir criticamente sobre a legislação que ampara o pensar e a prática supervisora, utilizando-a em favor da construção de uma educação de qualidade para todos, ou seja, nas dimensões técnica e político-pedagógica.

Embora a atual legislação atenda às exigências da educação cidadã, continua havendo ainda uma visão tecnicista, o que causa empecilho à efetivação da educação democrática, fim do processo educativo formal.

Silva (1997, p. 103) argumenta sobre o compromisso do Supervisor:

Do ‘caos teórico-político-institucional’ com que hoje se debate, o supervisor deverá emergir uma ‘práxis’ essencialmente

pedagógica na qual o ponto obrigatório de referência constituir-se-á no encaminhamento das soluções possíveis para as grandes questões do cotidiano do ensino. Essas soluções terão que ser construídas em conjunto pelos educadores. No processo dessa construção coletiva encontrará o Supervisor os contornos desejáveis de sua prática profissional.

O mesmo autor afirma que caminhar na contramão da história gera insatisfação profissional e pessoal. Assim, tirar do papel a democratização da educação e transformá-la em realidade é imprescindível a todos os educadores. Nenhuma legislação se efetiva se não houver compreensão de que é o educador o sujeito do processo de transformação e quando não se acredita que o cidadão é um sujeito histórico. Então, como fazer diferente sem conhecer o passado e o presente da história? Freire (2000, p. 126) orienta que:

[...] o empenho a ser intensamente vivido por nós deve ser em favor de uma concepção da história como possibilidade. Na História como possibilidade não há lugar para o futuro inexorável. Pelo contrário, ele é sempre problemático. Sublinhe-se ainda que a inteligência da História como possibilidade implica reconhecer ou constatar a importância da consciência no processo de conhecer, de intervir no mundo. A História como tempo de possibilidade pressupõe a capacidade do ser humano de observar, de conhecer, de comparar, de avaliar, de decidir, de romper de ser responsável. De ser ético, assim como de transgredir a própria ética. Não é possível educar para a democracia, para a liberdade, para a responsabilidade ética na perspectiva de uma concepção determinista da História.

O presente trabalho não busca maior aprofundamento histórico, mas pretende ressaltar os momentos políticos e sociais do nascimento e do desenvolvimento da prática de Inspeção e Supervisão Escolar, para que se possa refletir sobre o fato de que o momento atual necessita de uma prática diferenciada e concretizadora dos princípios estabelecidos pela legislação vigente.

Portanto, de acordo com Mitrulis (1993, p. 4), pode-se afirmar que:

O olhar para o passado é um risco quando tal empreendimento se faz sem os devidos cuidados de investigação. Uma aproximação do passado é tão complexa como um exame do

presente, se se tem clareza que ao longo da história a prática cria diferentes objetos e novas justificativas em diferentes estruturas, conservando algumas vezes as mesmas designações. Neste sentido, o passado não é nem modelo, nem uma etapa superada em um processo de evolução, mas uma fonte de conhecimento que pode propiciar hipóteses que auxiliem um melhor entendimento do presente e a definição de ações futuras.

Esse olhar para o passado como fonte de conhecimento é que possibilita a reflexão crítica sobre a atual ação supervisora de ensino. Justamente por falta desse conhecimento histórico que muitos supervisores não conseguem modificar uma prática focada em demasia nas questões administrativas da escola, esquecendo-se da principal função da escola que é propiciar uma educação de qualidade, contribuindo para a construção do cidadão crítico e reflexivo

No exercício da Supervisão Escolar, é necessário identificar quando ela se torna realmente Supervisão Educacional.

Em sua maioria, os Supervisores de Ensino foram formados em Pedagogia entre as décadas de 1960 e 1970, que previa a divisão técnica do trabalho pedagógico, para que fosse executado pelos professores, separando os que pensam dos que executam. Conforme afirma Saviani (1999, p. 31):

A nova estrutura do curso de Pedagogia decorrente do Parecer nº. 252/69 abria, pois, claramente a perspectiva de profissionalização da supervisão educacional na esteira da orientação educacional cuja profissão já havia sido regulamentada por meio da Lei nº. 5.564, de 21 de dezembro de 1968, antecipando-se, portanto, ao próprio Parecer nº. 252/69. Com efeito, estavam preenchidos dois requisitos básicos para se constituir uma atividade com o status de profissão: a necessidade social, isto é, um mercado de trabalho permanente representado, no caso, por uma burocracia estatal de grande porte gerindo uma ampla rede de escolas; e a especificação das características da profissão ordenadas em torno de um mecanismo, também permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu no curso de Pedagogia reaparelhado para formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional.

A profissionalização da supervisão ocorreu no momento em que o ideal da pedagogia tecnicista era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. Saviani (1999, p. 30) complementa:

Em suma, o que se buscou foi aplicar a 'taylorização' ao trabalho pedagógico, visando à sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento de tarefas, tal como o fizera Taylor em relação ao trabalho industrial. O curso de Pedagogia, organizado na forma de habilitações, teria o papel de formar os técnicos requeridos pelo processo de objetivação do trabalho pedagógico em vias de implantação. Com isso abria-se o caminho para o reconhecimento profissional da atividade do supervisor no sistema de ensino.

Assim, considerada a questão do conceito de educação vigente e da maneira de conceber a escola e sua função social, determinava-se o sentido técnico da supervisão. O Supervisor era o responsável pela eficácia dos resultados do trabalho didático-pedagógico da e na escola.

Neste contexto, chegou-se à década de 1970 e ao sistema de Supervisão Escolar paulista, descrita por Quaglio (2008):

A partir da aprovação da Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus (Lei nº 5692/71-Federal) o Governo do Estado de São Paulo tomou uma série de medidas com o fim de propiciar as condições para sua implantação e implementação. Dentro de uma visão tecnoburocrática, a Secretaria Estadual da Educação foi reorganizada (Decreto nº 7510/76 - Estadual) e os serviços de supervisão que tiveram como marco inicial a inspeção foram estruturados segundo os princípios da supervisão 'esclarecida'. [...] A supervisão passou a ser encarada como um processo e não como função de papel específico. [...] A CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) estruturada para que a ação pedagógica nas escolas estaduais, municipais e particulares fosse eficiente e eficaz, além de ter suas atribuições legais gerais bem especificadas, contava com uma Divisão de Supervisão que, por sua vez, contava com um Serviço de Ensino de 1º Grau, um Serviço de Ensino de 2º Grau, um Serviço de Ensino Supletivo, um Serviço de Educação Especial e uma Equipe Técnica de Avaliação e Controle da Educação Pré-Escolar,

todos com atribuições legais específicas bem determinadas. [...] A CENP pretendendo ter como ponto de referência básica o aproveitamento ótimo dos recursos empregados e a melhoria da produtividade do ensino, teve entre as suas várias atribuições, a de elaborar diretrizes para o apoio da ação supervisora do Sistema de Supervisão Escolar Paulista. Ela esperava que a supervisão fosse o conjunto das ações e atividades desempenhadas pôr [sic] indivíduos ou grupos de indivíduos, visando à melhoria da produtividade do ensino nos seus aspectos quantitativos e qualitativos. Dentro das tarefas e papéis da supervisão, ela dava grande importância às habilidades técnicas que permitissem o comportamento necessário à ação supervisora, buscando o alcance dos objetivos não diretamente, mas através do envolvimento de indivíduos ou grupos de indivíduos.

Foi, porém, ao longo da década de 1980, que a Supervisão de Ensino começou a despontar, no período de transição do regime autoritário para o Estado Democrático. Período em que se reiniciou a reestruturação dos sistemas escolares com vistas à sua redemocratização. A implementação de ciclos de alfabetização foi uma das medidas tomadas com a intenção de reorganização da escola pública e de diminuir a distância entre o desempenho dos alunos das diferentes camadas da população.

Nesse período, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) publicou o livro *Supervisão Pedagógica em Ação*, tendo como coordenadora a professora Loyde A. Faustini. O livro trazia um novo conceito de supervisão e de ação supervisora. O supervisor foi caracterizado, segundo Faustini (1979), como: “um profissional da educação altamente qualificado e que possui autoridade de conhecimento aliada a uma grande experiência e vivência com problemas práticos da escola”. Enfim, um supervisor pedagógico.

A partir de 1990, teve início um momento mais expressivo da globalização, marcando sobremaneira o processo educacional no Brasil, surgindo novos rumos para o desenvolvimento do trabalho do Supervisor de Ensino paulista.

Quanto a esse momento, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 139-140) defendem que:

A modernização educativa e a qualidade do ensino, nos anos 90, assumiram uma conotação nova, ao se relacionarem à proposta neoconservadora que inclui a qualidade da formação

do trabalhador como exigência do mercado competitivo em época de globalização econômica. O novo discurso da modernização e da qualidade, de certa forma, impõe limites ao discurso da universalização da ampliação quantitativa do ensino, pois traz ao debate o tema da eficiência, excluindo os ineficientes, e adota o critério da competência.

Nesse novo contexto sócio-histórico, foi aprovada a LDB/96 e, segundo Severino (2000, p. 61):

A discussão, votação e promulgação da atual LDB deram-se num momento específico da história político-econômica do Brasil, marcado por uma tendência apresentada como inovadora e capaz de trazer a modernidade ao país. Assim, no contexto da globalização de todos os setores da vida social, as elites responsáveis pela gestão político-administrativa do país rearticularam suas alianças com parceiros estrangeiros, investindo na inserção do Brasil na ordem mundial desenhada pelo modelo neoliberal.

Ao falar em qualidade, convém ressaltar a qualidade defendida por Rios (2001, p. 74), ao afirmar que: “O que se deseja para a sociedade não é uma educação de qualidade total, mas uma educação da melhor qualidade, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem”.

Na década de 1990, de acordo com Alonso apud Ferreira (1999, p. 169), a Supervisão foi redescoberta como instrumento necessário para a mudança nas escolas:

Durante esses anos todos, procurou-se apresentar a supervisão sem o cunho autoritário de que sempre se revestiu, acrescentando-lhe outras dimensões que a tornariam mais consoante com o trabalho pedagógico. Recentemente, assistimos ao movimento de recuperação dessa função nos sistemas de ensino procurando envolvê-la inclusive nos programas de formação do professor em serviço.

Em termos de mudanças, tanto a Constituição quanto a LDB/96 garantem o acesso e a permanência das crianças no Ensino Fundamental.

Trata-se de um grande avanço. No entanto, quando se aborda o princípio

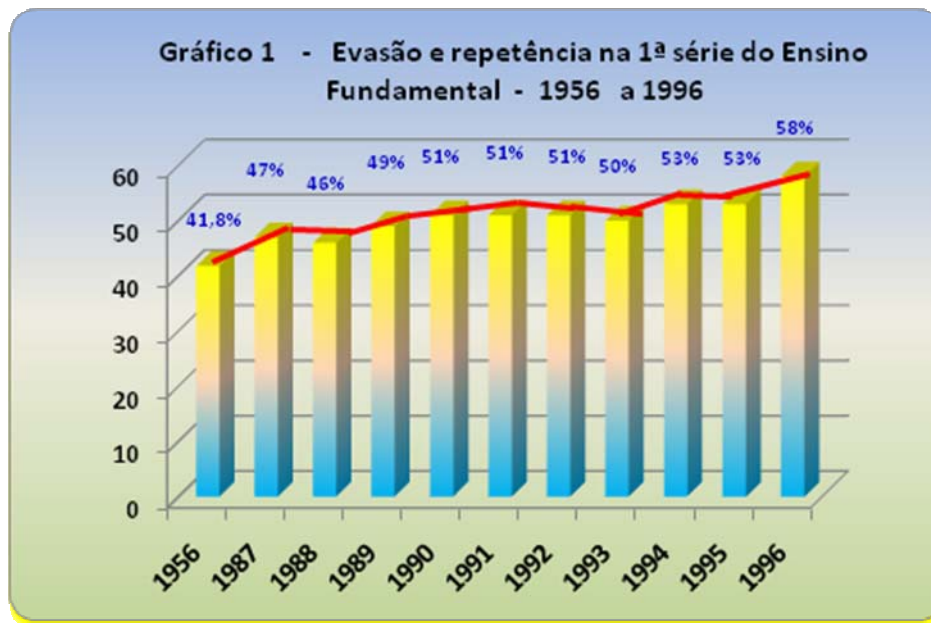
qualitativo, é necessário pensar na forma como a escola vem organizando seu trabalho pedagógico e qual a contribuição desse trabalho para a qualidade da educação oferecida, uma vez que não se criaram condições para que o aluno das classes populares aprenda, apesar de todo o trabalho de formação em serviço que o Estado vem oferecendo. Os resultados não são os esperados. Prova disto é o resultado do Sistema de Avaliação, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e da Prova Brasil, entre outros.

Quando a escola pública não cumpre sua função social básica, ou seja, quando a formação dos alunos não está colaborando para minimizar as diferenças sociais presenciadas na globalização, é o momento de refletir sobre o argumento de Jares (2004, p. 16), ao afirmar:

O exercício da cidadania está diretamente ligado ao cumprimento do direito à educação. Assim, a principal missão da educação para a cidadania consiste em formar pessoas politicamente e moralmente ativas, conscientes de seus direitos e obrigações, responsáveis e respeitosas, comprometidas com a defesa da democracia dos direitos humanos, sensíveis e solidárias com as circunstâncias dos demais e com o meio em que vivemos. Tudo isso em um contexto de inevitáveis relações de conflito e poder que acompanham, inexoravelmente, a convivência humana.

A privação dos direitos básicos aos saberes necessários para se ter uma educação de melhor qualidade, vem recaindo sobre as classes populares. A escola com todo o trabalho realizado pelos gestores, professores, programas, disciplinas, entre outros, ainda traz na sua prática a organização do trabalho pedagógico de maneira a transmitir os conhecimentos sistematizados e cientificamente elaborados, sem se dar conta de que a pedagogia da transmissão de conhecimento não é suficiente para uma efetiva aprendizagem.

Cabe, assim, à equipe da Supervisão de Ensino, nortear suas ações, para tornar realidade a construção da gestão democrática da educação. Considerando que as condições para acesso e permanência na escola começam a se tornar realidade. Prova disto são os dados estatísticos apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Urge, assim, a reflexão sobre a qualidade que essas escolas estão oferecendo.



O gráfico apresenta resultados que determinam o seguinte questionamento: *Qual é o entendimento a respeito do substantivo “qualidade”?* Com certeza, não será a qualidade concebida sob a ótica empresarial, ou seja, qualidade total. Para compreensão aprofundada, Rios (2001, p. 74-75) afirma que:

Adjetivar de total a qualidade indica, na verdade, um tratamento inadequado do conceito de totalidade. Se a qualidade se coloca no espaço cultural e histórico, ela terá sempre condições de se ampliar e aprimorar. Falar em qualidade total é, pois, fazer referência a algo que se cristaliza, fica preso num modelo. O que se deseja para a sociedade não é uma educação de qualidade total, mas uma educação da melhor qualidade, que se coloca sempre à frente, como algo a ser buscado pelos sujeitos que a constroem. É a essa qualidade que tem se referido Arroyo (s.d.). Para ele, a idéia de qualidade ‘sócio-cultural’ [sic] passa pela ‘construção de um espaço público, de reconhecimento de diferenças, dos direitos iguais nas diferenças’ e, mais especificamente, na contemporaneidade, pela ‘dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais’, pela ‘resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento’, pelo ‘alargamento da função social e cultural da escola e intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo

sistema escolar’.

No momento em que se pensa no sentido filosófico de qualidade, surgem caminhos para a gestão democrática da educação pública. Como exemplo, quando os Supervisores de Ensino valorizam o relacionamento com o Grupo Gestor da escola; quando se tornam parceiros na busca de soluções para os problemas enfrentados, sejam eles de ordem pedagógica ou administrativa. Valorizando estes momentos de crescimento para todos, certamente, haverá contribuição relevante para a construção da escola de melhor qualidade.

A pedagogia da reprodução não contribui para a melhoria da aprendizagem, provocando na maioria dos alunos, ao final da 8ª. série do Ensino Fundamental e da 3ª. série do Ensino Médio, um aprendizado deficiente para o convívio numa sociedade tão complexa e cheia de obstáculos como a atual.

Na perspectiva desta análise, depreende-se que a contribuição da supervisão de ensino para a democratização da educação pública é a busca de uma proposta embasada em definições como, por exemplo, as apresentada por Chauí (1997, p. 431): “[...] o direito à educação e à informação. Um direito, ao contrário de necessidades, carências e interesses, não é particular e específico, mas geral e universal, válido para todos os indivíduos grupos e classes sociais”.

No Brasil, o processo de democratização caminha devagar, de modo que a educação ainda é marcada pelo autoritarismo que, por mais de 30 anos, foi utilizado pelo regime militar, portanto, buscar uma educação voltada à formação de cidadãos requer mudanças que só ocorrem pela ação coletiva, fundada em reflexões das teorias desenvolvidas por pesquisadores que compreendem a importância da cidadania, segundo expõe Sander (2005, p. 39):

O que os sistemas de ensino podem e devem fazer é oferecer à cidadania oportunidades e condições propícias de educação e de formação, visando à sua inserção e reinserção qualitativa no mundo do trabalho. Para que isso seja possível, a escola necessita adotar uma orientação pedagógica abrangente, capaz de promover uma genuína formação intelectual aliada a uma preparação geral para o trabalho. Aqui também, tal orientação pedagógica há de favorecer o aprender acima do ensinar, o pesquisar acima do memorizar, o construir acima do repetir.

Favorecer o aprender acima do ensinar e igualdade de condições para todos os alunos que freqüentam a escola pública são metas que não podem ser ignoradas. Deve-se ter consciência de que, para atingi-las, é necessário propor uma educação em que o ser humano seja ressignificado a cada instante do processo educativo e por todos que compõem o sistema educacional, neste caso, especificamente, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

## 2 A SUPERVISÃO DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO: UM CAMINHO DEMOCRÁTICO EM CONSTRUÇÃO

Meneses (2005, p. 67) defende que:

Gestão democrática é sinônimo de gestão ou administração participativa, compartilhada, cujas decisões são tomadas por maioria ou consensualmente. O termo democrático é usado por extensão de seu significado político: governo do povo, governo ou gestão em que todos os cidadãos participam. É claro que, embora haja sempre a participação de todos, o encargo ou o poder de mandar e se fazer obedecido (executar as decisões) pode ficar com uma única pessoa da instituição. Por isso a gestão democrática não abole, necessariamente, a figura ou a função do diretor da escola.

Nesta perspectiva, a partir do ano de 1988, o Estado de São Paulo (delimitação da pesquisa) busca uma educação democrática. Observa-se que, no período de 1988 a 2007, muitas mudanças ocorreram no interior das escolas e nos sistemas de ensino. De acordo com o proposto pela LDB Lei 9.394/96, recursos financeiros foram destinados para atender a todos os alunos matriculados, com prioridade para o Ensino Fundamental.

Nestes termos, as escolas do Estado de São Paulo foram dotadas de recursos físicos, materiais e humanos, considerados necessários ao bom desenvolvimento de um Projeto Escolar. No entanto, ainda não se concretizou a educação proposta, pois se exclui o diferente. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 176) defendem que: “[...] a principal qualidade da escola pública é seu caráter democrático, como direito e dever do Estado”.

Cabe, portanto, ao Supervisor de Ensino que atua na rede pública, mais precisamente na rede estadual de ensino, analisar se este é o momento para se pensar no processo histórico, colocando-se como espectador que interage com o “filme” da atualidade educacional e, porque não, também o contexto socioeconômico, perguntando-se: *quem é esse profissional da educação denominado Supervisor de Ensino? Como poderá ele contribuir para que, por meio da educação de qualidade, a sociedade encontre formas mais justas de se viver*

*coletivamente?*

Talvez não sejam encontradas grandes respostas, mas surgirão ações, muitas vezes pequenas, que poderão causar resultados relevantes. Como, por exemplo: o exercício do diálogo crítico; o olhar voltado à solidariedade e para o relacionamento dos seres humanos; ações que visam colocar a supervisão a serviço da escola e do desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos os alunos que freqüentam a escola pública no Estado de São Paulo.

Muramoto (1991, p.13), ao tratar do espaço da supervisão, contribui para a reflexão sobre as ações, ao discorrer a respeito das discussões necessárias, tanto nas escolas quanto entre direção e supervisão.

Aos diretores que atuam na escola pública, comprometidos com a transformação social, incumbe cavar tempo para propor e coordenar a discussão em pequenos grupos, sobre a prática sociopedagógica desenvolvida na sua jurisdição. É um caminho humanizante, que induz à reflexão, à busca de teorias elucidativas, à superação na prática dos problemas equacionados, provocando novas dúvidas, reflexões e ações. Pelo mesmo caminho, aos supervisores de ensino cabe tirar os diretores da 'solidão' autoritária em que eles estão estrategicamente colocados e colocá-los em comunicação verdadeira, mediada por aquela prática pedagógico-administrativa que está se construindo na escola. Desta solidariedade crítica pode resultar uma práxis administrativa transformada e transformadora que pode: propiciar a emergência de sujeitos coletivos nas instâncias que atingir; propiciar a redefinição das especialidades no terreno do ensino, acima do estatuto fragmentário e hierárquico da organização burocrática em que se bate.

Percebe-se que cada escola possui sua especificidade, sua comunidade própria, suas diferenças regionais, mas todo aluno deve ter o direito de se apropriar do saber historicamente acumulado, nesta instituição formal chamada escola.

É conveniente que essas crianças, esses jovens que freqüentam as escolas, possam, além do saber historicamente acumulado, também levar consigo os valores de uma vida digna, de uma vida em que se sintam felizes e esperançosos de um futuro melhor.

Delors (2001, p. 89) destaca a seguinte reflexão:

A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficarem submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.

*Como oferecer contribuição de Supervisores de Ensino?* Entre o fazer diário e o fazer necessário ainda existe uma longa distância a percorrer e, pensando em formação descaracterizada por anos de política educacional autoritária, que apenas previa o cumprimento de normas vindas de instâncias superiores, é difícil pensar ações que estejam à contramão do que foi aprendido, ou seja, discutir, questionar e perguntar.

Haverá continuidade no cumprimento de normas prontas e acabadas ou haverá possibilidade de usar o *pensar reflexivo* sobre o que é apresentado acerca das leis, decretos, resoluções, a fim de interpretá-las de maneira a servir àqueles para os quais a escola foi pensada, ou seja, os meninos e meninas das classes populares?

Há consciência de que uma questão tão ampla não se responde apenas com o agir reflexivo dos Grupos de Supervisão, mas, há consciência também de que esta mudança tem relação com a postura de um Supervisor de Ensino que apenas acata e responde às ordens superiores, ou seja, um profissional educador com clareza de sua contribuição para os fins maiores da educação e capaz de transformar-se para desenvolver coletivamente um projeto de educação, cujos princípios constitucionais democráticos sejam o seu norte. Tem-se, assim, um Supervisor de Ensino imprescindível.

Na realidade, o que se pode observar pela prática diária com os demais Supervisores é apenas a junção de diversos e diferentes olhares. Embora os supervisores cumpram praticamente as mesmas funções, no desenvolvimento das atividades, não há homogeneidade e nem clareza quanto ao objetivo principal de todas as ações, ou seja, a concretização de uma autogestão da qualidade de ensino na escola pública.

Observa-se a existência de outro fator a interferir no trabalho do Supervisor. Ao grupo de Supervisão, anualmente, faz-se distribuição das escolas que ficarão sob sua responsabilidade no decorrer do ano. Nem sempre são mantidas para o Supervisor as mesmas escolas que compunham seu setor do ano anterior, o que provoca a desarticulação do trabalho desenvolvido.

Estas questões estão ligadas ao fazer da supervisão brasileira em seu caminhar histórico, nascida com a Inspeção Escolar e influenciada pelo tecnicismo das décadas de 1960 e 1970, em que o controle e a limitação dificultam ao Supervisor articular a prática administrativa e pedagógica com a equipe escolar sob sua responsabilidade. Por esta e outras razões, o Supervisor de Ensino, dotado de valores autoritários, limita-se, muitas vezes, a apontar defeitos, cobrar prazos, representar a figura da lei e da ordem, ao invés de se manter como elo construtivo constante.

A título de exemplo, cabe ressaltar um projeto iniciado pelos Supervisores de Ensino na Diretoria de Jacareí, em 2007, quando da necessidade de efetivação de um trabalho em equipe. Refletiu-se sobre o perfil do atual Supervisor de Ensino da rede pública, e, a partir desse perfil, buscou-se construir, de maneira crítica e articulada com a legislação vigente, formas de trabalho que contribuíssem para a construção de uma escola em que a aprendizagem significativa, objetivo final da educação, se efetivasse, nascendo assim a proposta pedagógica do Grupo dos Supervisores.

O projeto contava com o aval da Dirigente de Ensino, que embora impossibilitada de participar de todas as reuniões, tomava ciência das discussões e avanços, por meio das atas, contribuindo, de forma construtiva, nas decisões da equipe. Construíram-se, então, espaços de reflexão e fortalecimento da equipe. Ainda que o poder de decisão coubesse, como cabe, à Dirigente de Ensino, as

decisões tomadas representavam o resultado coletivo e consensual das discussões do grupo.

É interessante destacar a imprescindibilidade da figura do Dirigente de Ensino, cuja presença deve somar esforços na busca da realização dos princípios democráticos da educação, de tal sorte que a cultura autoritária seja transformada numa cultura em que a decisão do Dirigente represente a vontade coletiva, ou seja, o resultado de discussões devem estar pautados em critérios ou gestão em que todos os envolvidos participem ativamente.

Por outro lado, na escola, deve-se evitar a atenção exclusiva para as questões administrativas da função supervisora.

Cabe citar o XX Encontro Estadual de Supervisores do Magistério realizado pela APASE, em junho de 2006, que tratou dos aspectos pedagógicos e administrativos na função supervisora.

Quanto ao referido encontro, Muramoto (2006, p. 23) afirma que:

Não se deve apartar administrativo e pedagógico, mas sim subordinar os meios aos fins, dar-lhes sentido. Fazer as mínimas coisas, com cabeça e coração grande. Isto é, compreendendo o significado que aquilo tem para o processo educativo, para o bom andamento das atividades-fim, lá na escola. Que nada seja em vão, perdido, mas sim que valha para um resultado positivo do trabalho de toda a comunidade educativa de que fazemos parte. Seja análise de prontuário de aluno ou de professor, seja inscrição para concurso ou atribuição de classes e aulas, seja autorização para lecionar, atendimento em plantão. A intenção e o significado que eu atribuo ao que faço é que vão constituir ou não um investimento para a transformação da realidade e para meu crescimento pessoal e profissional, de modo independente.

Ao efetuar a leitura das transcrições das palestras proferidas no encontro, cujos eixos norteadores foram Educação, Política e Democracia, emergiu a questão que orientou todas as discussões e exposições e que levou os participantes a refletirem criticamente: *que profissionais são estes que fazem parte da rede estadual de ensino em São Paulo?* A problemática vem ao encontro do tema da pesquisa, isto é, a busca de um Supervisor de Ensino reflexivo e crítico, que realize seu

trabalho sem perder de vista a busca de uma educação democratizadora e possibilitadora de transformações na sociedade. Do encontro, convém resgatar a palestra cujo tema foi “A ação do supervisor: democracia e política na escola e na diretoria de ensino”, na qual princípios das relações na escola e na Diretoria de Ensino foram discutidos. Nela, Arena (2006, p. 20) argumenta:

[...] sobre as bases da construção de relações democráticas nas escolas e nas diretorias de ensino, de modo articulado ao trabalho do supervisor de ensino. Entendi que essas bases podem ser construídas se alguns princípios forem observados: 1. o princípio do diálogo, criado nas relações do microcosmo por onde navega o supervisor, dirigido pelo princípio da emancipação do outro; 2. o princípio da reflexão sobre as ações cotidianas para evitar o envolvimento total pela sua rede de baixa reflexão; 3. o princípio da desconfiança sobre o discurso que se revela consensual e único; 4. por fim, o princípio fundamental do educador: ensinar para a ampliação do universo do outro, em oposição clara e direta às ações de controle do trabalho e de amordaçamento do outro.

Destacam-se, portanto, os princípios do diálogo e da reflexão sobre a ação, sem os quais nada se faz para tornar a ação verdadeiramente democrática. Assim, ao analisar as falas que permearam o encontro e a pesquisa em desenvolvimento com relação à concretização da “proposta da educação democrática”, destacam-se uma vez mais os argumentos de Arena (2006), ao tratar da necessidade das relações dialógicas que ocorrem no microcosmo do cotidiano de um Supervisor de Ensino e que são essenciais ao especialista em educação.

[...] os novos supervisores trazem, como eu também trouxe, a intenção de que vão poder realizar muito, se não pelo poder do mando, mas sobre tudo [sic] pela capacidade de dialogar com os dois eixos com os quais entretetece suas relações. Nesta situação quase sempre dramática, envolvida com frustrações, é que entendo ser possível reordenar intenções e ações para encontrar a satisfação no trabalho. Essa reorganização solicita voltar o olhar para as relações que se situam mais próximas, as relações micro, em que também possam se dar as relações

dialógicas, para construir, com elas as relações de dialogismo de idéias fecundas e emancipadoras da alma. Quero com isso entender que, além da conversa, o diálogo, em sua matriz conceitual, exige troca, o respeito pelo pensamento do outro, o contraponto, a contra-argumentação lógica, sem os respingos do mando, que se configuram como situações ótimas para que o supervisor contribua para a emancipação do outro – do dirigente, do pai, dos ATPs, dos colegas, do diretor, mas ao mesmo tempo, emancipando-se (ARENA, 2006, p. 22)

Embora, como já visto, tenham sido iniciados os encontros de reflexão coletiva na Diretoria de Ensino de Jacareí este é apenas um microcosmo do sistema.

Quando da realização da reunião do grupo focal na APASE, em maio de 2007, observou-se que ainda são poucas as Diretorias de Ensino que assumiram o trabalho, mesmo com toda a capacitação recebida, durante o ano de 2006, através do programa de Capacitação à Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), promovido pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Ainda não se formaram sujeitos coletivos no sistema.

Para Militão da Silva (1996, p. 95),

Um sujeito coletivo é um grupo de pessoas que possui uma identidade comum, um juízo comum sobre a realidade e reconhece-se participante do mesmo 'nós-ético', ou seja, percebe-se fazendo parte de uma mesma realidade comportamental, que é, por assim dizer, extensão de suas próprias pessoas.

A constituição de sujeitos coletivos dentro de uma organização, não é espontânea e nem depende de vontade própria das pessoas. São necessárias algumas ações desencadeadoras e promovidas por um líder:

Conforme a pedagogia do sujeito coletivo,

O primeiro contato com o grupo é regido mais pela afetividade, do que por considerações analíticas de razão como: simpatia, antipatia, apatia ou empatia que são manifestações sempre presentes. Aquele que busca educar para a democratização

mediante a criação de sujeitos coletivos, deve estar atento a esse momento 'emocional' do grupo, favorecendo 'simpatias' e procurando superar 'antipatias' [...]. A fase posterior, igualmente importante, é a de assumir uma tarefa comum, caracterizada por uma avaliação comum da realidade e do empreendimento que se pretende realizar. É freqüente, nesse momento do grupo, uma adesão quase total de todos os integrantes, pois trata-se de um envolver-se hipotético com uma missão. É a ocasião de participar opinativamente e, havendo clima propício, poderá ser uma oportunidade para afinar os julgamentos sobre a realidade. A fase seguinte é o amadurecimento dos componentes do grupo em relação ao trabalho a ser feito: é pedido o comprometimento pessoal e grupal em relação a objetivos e metas. Este momento do grupo é um divisor de águas: separam-se os que julgam relevante a tarefa daqueles que não só a julgam relevantes, mas com ela comprometem-se efetivamente (MILITÃO DA SILVA, 2003, p. 53).

Ao final dessas fases de constituição do sujeito coletivo, haverá os que se comprometerão com a realização dos projetos que o grupo escolheu e os que apoiarão nas realizações do grupo. Deste modo, serão formados grupos, cada qual com identidade própria, mas que fortalecerão a identidade grupal, primordial para o fortalecimento do sujeito coletivo. Assim, de acordo com Militão da Silva (1996, p. 99):

Um autêntico sujeito coletivo procura sempre realizar uma obra; isto é conatural à sua existência. A tentativa de adequar o ambiente às suas necessidades e aos seus desejos é que impulsiona o sujeito a modificar a realidade. Nesse sentido, a autonomia da escola pública será realizada por sujeitos que sintam essa necessidade e tenham esses desejos. A expressão desse anseio será a concretização de unidades escolares autônomas que interagirão responsabilmente com o restante do sistema escolar. [...] Uma unidade escolar autônoma só acontecerá quando existir, responsabilizando-se por ela, sujeito ou sujeitos autônomos.

Não se conseguem mudanças significativas com trabalho solitário, por isso convém adotar uma nova concepção da função supervisora, tendo como base a pedagogia do sujeito coletivo. E o supervisor poderá ser o líder na condução desse processo, propiciando:

a) uma situação de encontro onde predominem sentimentos de simpatia e identificação; b) a oportunidade de realizarem uma tarefa comum onde possam exercitar julgamentos comuns, de modo a construir uma visão comum de mundo. c) Um comprometer-se pessoal e grupalmente com objetivos e metas; d) Assumir ou escolher uma identidade comum; e) Atuar publicamente com essa identidade, enfrentando os desafios do ambiente físico e social; f) Conservar a memória da criação e as experiências do grupo; g) propor obras concretas que ajudem a vida do grupo; h) Interagir com outros sujeitos em clima pluralista e democrático. (MILITÃO DA SILVA, 2003, p. 56).

Neste contexto, a constituição do sujeito coletivo é essencial para a consolidação da autonomia da escola. *Seria diferente em nível de sistema?* Uma resposta cabível poderia mostrar que, ao buscar uma educação democrática, não se pode perder de vista a participação de todos e os objetivos comuns almejados. Urge, pois, a construção de um novo modelo de Supervisão de Ensino na Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. À medida que a legislação é pesquisada, a partir da Constituição de 1988 e da LDB/96, é possível observar que ao se estabelecer a redemocratização da educação, são construídos uma nova visão dos caminhos da educação formal e o campo de trabalho da supervisão. Deste modo, tratar o público como direito de todos, torna-se, mais do que nunca, um dever.

Embora tenha decorrido uma década desde a aprovação da LDB/96, ainda está sendo vivenciado um momento de transição de políticas educacionais, como citado no Parecer CEB/CNE 04/98:

Ora, as federações brasileiras, baseadas na noção de colaboração, supõem um trabalho conjunto no interior do qual os parceiros buscam, pelo consenso, pelo respeito aos campos específicos de atribuições, tanto metas comuns como os meios mais adequados para as finalidades maiores da Educação Nacional. Esta noção implica, então, o despojamento de respostas e caminhos previamente prontos e fechados, responsabilizando as Secretarias e os Conselhos Estaduais do Distrito Federal e Municipais de Educação, pela definição de prazos e procedimentos que favoreçam a transição de políticas educacionais ainda vigentes, encaminhando mudanças e aperfeiçoamentos, respaldados na Lei 9394/96, de forma a não provocar rupturas e retrocessos, mas a construir caminhos que propiciem uma travessia fecunda (BRASIL, 1998).

Desde a edição desse parecer, nove anos se passaram, porém, a reconstrução do modelo de gestão participativa ainda não se efetivou nas escolas. Portanto, a nova visão em direção ao compromisso político-pedagógico com a educação que os alunos da escola pública de São Paulo estão recebendo, torna urgente a prática do desenvolvimento de um trabalho conjunto, alicerçado nos princípios da Carta Magna. A educação, como direito de todos e dever do Estado, precisa ser garantida, com equidade, aos alunos da escola pública.

### 3 INSPEÇÃO ESCOLAR E SUPERVISÃO PEDAGÓGICA: A DUALIDADE DO CARGO DE SUPERVISOR DE ENSINO PAULISTA

Encontra-se, nos Princípios e Métodos de Inspeção Escolar, o seguinte esclarecimento:

A Inspeção Escolar observa, orienta, examina e estimula, levando em conta as atividades–fim do sistema escolar. A Inspeção Escolar, como um dos elementos do processo da administração escolar, tem sempre presente os objetivos da escola. O próprio adjetivo **escolar** atribui maior sentido à função de inspeção. Isto traz um matiz especial ao exercício da inspeção no ambiente escolar. Todos os autores dão maior realce à atividade pedagógica enfatizando mais o adjetivo (escolar) do que o substantivo (administração, inspeção) (MENESES, 1977, p. 25, grifo do autor).

No capítulo anterior, refletiu-se sobre a importância de uma prática supervisora voltada para os aspectos pedagógicos da escola, porém não há que se desconsiderar a importância dos aspectos administrativos como parte do processo educativo e, se não forem resolvidos de forma a facilitar o aspecto pedagógico, certamente, serão um entrave ao pleno desenvolvimento da aprendizagem.

Após décadas de educação formal autoritária, as palavras inspeção e controle soam, hoje, de maneira desagradável aos ouvidos, porém, não se deve ignorar o fato de que esses instrumentos continuam sendo utilizados no ensino, que é sistematizado e exige organização. *Mas, será que a prática é tradicional ou ocorre nos moldes democráticos?*

É possível tratar a Inspeção Escolar como instrumento para a contribuição de uma escola pública de qualidade. Observe-se o sentido etimológico do termo inspeção, assim descrito em Meneses (1977, p. 21): “vem do latim inspecto, onis, que quer dizer ação de olhar, exame, inspeção, verificação”.

Ao se refletir sobre a prática supervisora, é possível encontrar a ação de olhar de maneira a examinar todos os documentos que se toma às mãos, estabelecendo-se uma aproximação entre a direção e a visão do Inspetor Escolar. A verificação é prática cotidiana. Os olhos acostumam-se, de tal forma, ao comando da inspeção

que, ao adentrar as escolas, tudo o que se olha, de fato, constitui-se objeto de inspeção.

Examinam-se as condições do prédio, a qualidade do atendimento oferecido, o sabor dos alimentos servidos na merenda, os aspectos legais da documentação, enfim, o olhar está sempre verificando.

Essa verificação, como parte do trabalho do Supervisor de Ensino, embora necessária, não pode ser resumida em simples detecção, pois é a partir do que foi constatado que se inicia o processo de análise, para eventuais correções de rumo. Daí, a articulação com o pedagógico, que exige coerência com a atividade-fim da educação, para, a partir deste objetivo, encaminhar as ações da Supervisão.

Como lembra Meneses (1977, p. 99):

A função policiadora, aplicadora de sanções, foi substituída pela função de controle de funcionamento, da qual os aspectos de comparação entre o planejado e o executado implicam medidas saneadoras ligadas ao desenvolvimento de um programa de relações públicas e humanas.

Meneses (1977) lista quarenta e dois termos, que representam os principais sentidos da inspeção, ou seja: ação de observar; ação de olhar; ação de examinar; ato de olhar; cargo de inspetor; cargo de chefia; compreensão; controle; critério; cuidado; direção; emprego de inspetor; encargo de vigiar; exame; exame atento; exame feito por um ou mais inspetores; guarda; inspecionar; junta encarregada de inspecionar; junta encarregada de fiscalizar; junta encarregada de dar parecer; laudo de inspeção; levantamento; observar; observar com cuidado; opinião; parecer; reexame; revista; revistar; repartição pública encarregada de inspecionar; repartição pública encarregada de fiscalizar; repartição pública encarregada de dar parecer; superintendência; supervisão; tribunal encarregado de inspecionar; tribunal encarregado de fiscalizar; tribunal encarregado de dar parecer; ver; verificação; vigiar; e vistoria.

Ao atentar para os termos elencados, encontram-se, em sua maioria, as atividades desenvolvidas no cotidiano do Supervisor de Ensino na atualidade, ao “visitar” as Unidades Administrativas sob sua responsabilidade. Na verdade, não são os termos que indicam o tradicional ou o novo, mas para que servem, ou seja, para

estabelecer fins ou para subsidiar mudanças?

A inspeção continua presente no dia-a-dia do Supervisor, sendo parte e, muitas vezes, a maior parte de seu trabalho. *Então, como a ação supervisora pode, enquanto co-gestora, contribuir para a construção de uma escola pública onde a qualidade do ensino seja o principal enfoque?*

Masur (2001) defende que tudo depende do jeito que “a gente vê”. Assim, por exemplo, uma observação cuidadosa e que contribui para a reflexão do processo do ensino aprendizagem, é o resultado bimestral do Conselho de Classe e Série, já que por meio do resultado deste se consegue saber não só o desenvolvimento ocorrido no bimestre como também o número de alunos faltosos, evadidos, criando-se nova possibilidade de estudos e reflexão para mudança dos parâmetros estabelecidos, os quais não estão contribuindo para o sucesso dos alunos e sua permanência na escola.

Também, ao inspecionar a qualidade dos alimentos servidos aos alunos na merenda escolar, participa-se para que todos os envolvidos compreendam a importância desse trabalho ao selecionar produtos e preparar um cardápio de qualidade que, na maioria das vezes, será a única refeição para muitas crianças que freqüentam a escola pública.

Os critérios utilizados pelos Supervisores, no início do ano letivo quando do processo de atribuição de aulas, é decisivo para o desenvolvimento das atividades das escolas durante o ano. A interpretação da legislação sempre em favor dos objetivos da educação, voltada para uma educação da melhor qualidade, envolve o papel da inspeção, mas... “tudo depende do modo que a gente vê”, conforme manifesta Masur (2001), ou seja, pode-se usar a inspeção para classificar, ou, ainda, tratá-la como instrumento para reflexão quanto ao próximo passo em favor de uma educação pública de qualidade, isto é, uma escola que ofereça oportunidade de *saber, fazer, ser e conviver*.

Convém interpretar a inspeção como um dos elementos do processo da administração que envolve os objetivos maiores da escola, ou seja, uma educação de melhor qualidade para todos os alunos que dela participam.

Meneses (1977) observa que o controle como elemento relevante das

atividades administrativas é composto de princípios e métodos. Os princípios determinam os padrões do exame e os métodos, atividades caracteristicamente técnicas, determinam a maneira de proceder ao exame.

Segundo Ribeiro (apud MENESES, 1977), a função primordial do controle é facilitar a realização das atividades planejadas e organizadas, e a inspeção, como elemento do controle é, desta maneira, utilizada como elemento facilitador do processo e não como ocorre no senso comum, ou seja, vista como elemento que não facilita o desenvolvimento das atividades do sistema. Trazendo, ainda, esclarecimento sobre o sistema de controle, Meneses (1977, p. 29) argumenta:

A natureza da administração educacional é, geralmente, determinada por dois fatores: a teoria do Estado e a teoria educacional prevalentes. O Estado totalitário (e o autoritário) tende a ser centralizado e o Estado democrático, a ser descentralizado. No primeiro, todos os aspectos do processo educacional são prescritos e controlados; no segundo, apenas são oferecidas diretrizes gerais e as autoridades locais e o magistério são incentivados a tomarem as principais iniciativas no processo educativo. O sistema de controle dos sistemas educacionais em um regime totalitário e em um regime democrático varia. Naqueles, faz-se o controle da educação por meio de normas, regulamentos e inspeções em que a máquina administrativa adquire maior importância do que o desenvolvimento da iniciativa e inteligência daqueles a quem, realmente, incumbe dirigir uma escola ou os trabalhos da sala de aula. Nestes, o controle se concentra nas mãos de um corpo administrativo que determina e faz cumprir as diretrizes da política nacional da forma que melhor se adapte às condições locais.

Desta maneira, considera-se a inspeção um procedimento necessário, porém, há que se perguntar: *a serviço de quem é realizado o trabalho de inspeção? Será a serviço de um fazer administrativo voltado para o pleno desenvolvimento do trabalho pedagógico ou será para um fazer administrativo que controla as atividades desenvolvidas na escola?* A inspeção, como elemento de controle, pode e deve fazer cumprir uma política educacional que favoreça o pleno desenvolvimento do processo educativo.

Ainda, Meneses (1977) aponta o termo “princípios” como o conjunto de proposições, diretrizes, características, ao qual se deve subordinar todo o

desenvolvimento ulterior e “princípio”, neste sentido, dá idéia daquilo que é primeiro em importância – fundamental –, e este esclarecimento é necessário para que se compreendam os “princípios de Inspeção Escolar” como conjunto de atividades para facilitar a compreensão das características de um empreendimento, no caso da Inspeção Escolar, um conjunto de regras práticas que não somente facilita a compreensão, mas, também, auxilia na definição de soluções para os problemas encontrados.

Embora a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo tenha eliminado o cargo de Inspetor Escolar, cabe ao Supervisor de Ensino arcar com as responsabilidades da inspeção e também da supervisão pedagógica, como bem demonstra o Art. 78, do Decreto Estadual nº. 7.510, que continua em vigor, integrando o conjunto de normas a serem observadas pelos grupos de Supervisão de Ensino (SÃO Paulo, 1976).

Porém, com essa sobrecarga de trabalho, muitas vezes os supervisores tendem a se perder no desenvolvimento das funções, sem dar conta de atender o pedagógico, tampouco o administrativo, tornando-se apenas um cumpridor das tarefas burocráticas inacabadas do sistema. Tais questões revelam a necessidade da construção de um novo perfil profissional para os supervisores que atuam na rede de ensino paulista.

Compreender a escola como um sistema que engloba os eixos pedagógico e administrativo, requer planejamento de trabalho, reflexão conjunta e conhecimento das políticas públicas da educação. Portanto, a formação de Equipes de Supervisores que realizem seus trabalhos tendo como foco a real aprendizagem dos alunos, embasados nos eixos administrativo e pedagógico, é urgente e necessária para a construção de uma nova identidade do Supervisor de Ensino.

#### **4 O SUPERVISOR DE ENSINO E A DIFÍCIL PRÁTICA DO DIÁLOGO: RECONHECIMENTO DA AUTONOMIA DA ESCOLA**

O presente capítulo traz uma análise dos entraves encontrados para o desenvolvimento do trabalho do Supervisor de Ensino como co-gestor na busca de uma escola pública de qualidade, bem como apontar os aspectos necessários para a construção de uma escola autônoma.

De início, todavia, ao observar o encadeamento do trabalho dos profissionais de educação, há que se abrir um parêntese, por vir à lembrança o ensinamento de João Cabral de Mello Neto, ao apontar, com muita sensibilidade, em uma de suas obras:

Um galo sozinho não tece uma manhã:  
Ele precisará sempre de outros galos.  
De um galo que apanhe esse grito que ele  
E o lance a outro; de um outro galo  
Que apanhe o grito que um galo antes  
E o lance a outros; e de outros galos  
Que com muitos outros galos se cruzem  
Os fios de sol de seus gritos de galo,  
Para que a manhã, desde uma teia tênue,  
Se vá tecendo, entre todos os galos (MELO NETO, 1966).

A profundidade desse ensinamento permite assegurar o quão importante é a união de forças quando se pretende estabelecer vínculos, mormente ao se tratar de assunto de interesse como é o caso da educação.

Essa identidade de propósitos determina remissão à Diretoria de Ensino de Jacareí, em São Paulo, local de observação da pesquisa, que abrange seis municípios, dos quais o mais afastado é o município de Arujá, com, aproximadamente, 50 quilômetros de distância da sede.

Além da distância a percorrer e do excesso de funções que cabe aos Supervisores, outro fator agravante que dificulta o contato entre os Supervisores de Ensino e as escolas supervisionadas é que ainda não se desenvolveu um projeto de ação consistente. Ainda que a equipe de Supervisores tenha iniciado um trabalho no ano de 2007, como já citado, a proposta de trabalho pedagógico em equipe

necessita de um longo caminhar para a sua consolidação.

Os Supervisores terão de ampliar seus espaços no âmbito da Diretoria de Ensino, para ter autonomia e criar um Projeto Político-Pedagógico que guie a prática de todos, implicando criação de grupos de estudo de supervisão, pois, antes de dialogar com o grupo gestor das escolas, não se pode deixar de dialogar com os colegas, considerando, também, como parceiros nessa questão, a equipe da oficina pedagógica da Diretoria de Ensino, composta pelos ATPs (Assistentes Técnico-Pedagógicos).

São os ATPs o elo entre o supervisor e os professores das Unidades Escolares. Por meio de reuniões técnico-pedagógicas informam aos supervisores sobre a necessidade de orientação para as equipes gestoras.

Esses grupos devem levar em conta a leitura da legislação em vigor, necessária para o trabalho diário, como os pareceres dos conselhos de educação, decretos e resoluções, além de estudo de questões educacionais relativas à avaliação, currículo e programas, formação continuada de professores, planejamento e encaminhamento dos projetos da SEE a serem desenvolvidos pela escola, formulação de propostas para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, gestão escolar, relação educação e sociedade, bem como refletir sobre a ação supervisora, objetivando o atendimento das necessidades da escola e dos alunos. A realização da leitura crítica de pesquisadores servirá como bússola para seguir o caminho da educação cidadã, cujos princípios democráticos deverão ser contemplados na prática diária do educador.

Ferreira (1999, p. 238) defende as questões apresentadas ao afirmar que:

Etimologicamente, supervisão significa 'visão sobre', e de sua origem traz o viés da administração, que a faz ser entendida como gerência para controlar o executado. Desta forma, quando transposta para a educação, passou a ser exercida como função de controle no processo educacional. Efetivamente, esta função era de controle de uma determinada ciência que orientava o projeto educativo do Estado e se traduzia nas formas e meios de se fazer a educação. A partir daí que se pode aferir seus compromissos, seus vínculos com a administração e com políticas públicas – o cumprimento de funções implícitas, decorrentes da política da época, racional, funcional, tecnicista.

Urge a mudança dessa visão de gerenciamento, de controle de produtos prontos e acabados. O Supervisor de Ensino, ao desenvolver sua função cotidiana, precisa ter clareza da importância do diálogo, da construção de um relacionamento com a Equipe escolar. Abranches (2003, p. 27) ressalta que:

O diálogo é o que possibilita aos homens revelarem as questões públicas a todos os outros, é pela palavra que podemos construir uma interação política. E a ação é a capacidade dos homens de produzir fatos e eventos em um espaço no qual é garantido o seu aparecimento para outros homens, e, portanto, de caráter político.

É por meio desse diálogo construtivo, com foco nas questões educacionais de cada escola e sua especificidade, que se caminha para a autonomia da Unidade Escolar e sua comunidade.

Uma comunidade como descrita por Militão da Silva (1996, p. 93) que “vive uma experiência de unidade e solidariedade, dotada de identidade própria, capaz de iniciativa no seio da sociedade civil, no interior da qual vai elaborando as etapas sucessivas do projeto comum para uma nova convivência social”, ou seja, composta pelo sujeito coletivo.

A Constituição Federal e a LDB outorgam autonomia às escolas, porém, sabe-se que a autonomia não é dada, ela se constrói pelos sujeitos no cotidiano, na experimentação, na troca, na interação, no enfrentamento da diversidade e dos conflitos. Urge tratar da autonomia da escola pública, mas, sem compreendê-la, pode constituir risco de sérias distorções como esclarece Mitrulis (2002):

A autonomia também constitui um risco em sociedades que se caracterizam por pluralismo de caminhos divergentes, ou seja, nas quais os diferentes grupos sociais estão distribuídos em instituições distintas, internamente homogêneas. Nesses casos, a autonomia pode estar a serviço da segregação e não propriamente da integração dos diferentes. De um lado, há possibilidade de se ter currículos aligeirados para uma população de origem socioeconômica desfavorecida, geralmente identificada erroneamente como um grupo social que não valoriza a educação e, portanto, pouco afeito aos estudos e aos desafios de uma sólida escolarização. De outro, os riscos de segregação estão em uma interpretação equivocada da prática social e da contextualização que

preconizam as diretrizes educacionais vigentes.

A partir da década de 1980, com o processo de redemocratização pelo qual passou o país, começaram a ser discutidas as questões que envolvem a autonomia da escola pública, contudo, falar em autonomia após duas décadas de regime ditatorial, não é tão simples.

Para Militão da Silva (1996), a existência de uma instituição autônoma não depende somente da participação da comunidade ou de condições institucionais propícias para que ela ocorra, nem de legislação ou regulamentação legal própria, mas, sobretudo, dos sujeitos que a conduzem.

A autonomia da escola não nasce a partir da publicação de um decreto ou de uma lei, ela precisa ser construída no dia-a-dia de cada instituição.

Sem o sujeito, segundo Militão da Silva. (1996), uma estrutura não tem vida e pode, quando muito, ser algo a facilitar ou dificultar a ação dos seres humanos que a utilizam. O autor ainda afirma, ainda:

Fruto desse esquecimento do sujeito é a tendência a 'coisificar' a autonomia, considerando-a algo que os governantes podem implantar ou não conforme sua disposição política, independente dos que por ela serão atingidos (MILITÃO DA SILVA, 1996, p. 69).

Assim, foi com a gestão democrática proposta pela Constituição Federal de 1988, regulamentada nos Art. 205 e 206, no Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei Federal nº 10.172/2001 e na Lei Federal nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 14, ao estabelecer que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades, conforme a participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes (BRASIL, 1988; 2001; 1996).

Nesta perspectiva, visando implementar a autonomia no interior das escolas públicas estaduais paulistas, foram criados os Conselhos de Escola, órgão colegiado

que tem como objetivo principal instituir a gestão democrática da escola.

No estado de São Paulo, o Conselho de Escola foi regulamentado pela Lei Complementar Estadual nº. 444/85, que dispõe: “O Conselho de Escola é um colegiado constituído por membro nato (diretor de escola), por representantes dos pais e por representantes dos alunos” (SÃO PAULO, 1985). Conforme CEESP (1992, p. 3), são atribuições do Conselho da Escola:

#### Seção I

##### Do Conselho de Escola

Artigo 16 - O conselho de escola, articulado ao núcleo de direção, constitui-se em colegiado de natureza consultiva e deliberativa, formado por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar.

Artigo 17- O conselho de escola tomará suas decisões, respeitando os princípios e diretrizes da política educacional, da proposta pedagógica da escola e a legislação vigente.

Artigo 18- O conselho de escola poderá elaborar seu próprio estatuto e delegar atribuições a comissões e subcomissões, com a finalidade de dinamizar sua atuação e facilitar a sua organização.

Apesar de garantir a existência de colegiados no âmbito da escola, os Conselhos de Escola não funcionam como deveriam, ou seja, não atingem a participação, a transparência e a democracia que poderiam atingir.

Em pesquisa realizada por Daniel Garcia Flores, objetivando conhecer as razões do mau funcionamento do Conselho de Escola, observa:

Grande porcentagem dos pais entrevistados declaram nada conhecer sobre as atribuições legais e sobre o funcionamento dos Conselhos de Escola, os alunos apresentam maior índice de desconhecimento, mas há também professores que declaram não ter conhecimento desses aspectos. Apenas o funcionário, o supervisor e o Dirigente responderam conhecer tudo a respeito do conselho de escola (FLORES apud FERREIRA, 2001, p. 69).

Percebe-se que há falta de informação e de preparação da comunidade escolar para a participação no Conselho de Escola, ninguém participa do que não conhece. Ninguém nasce sabendo participar e não é uma ação espontânea. Para

haver participação, são necessários dois passos importantes: primeiramente, um convite para a comunidade participar e, depois, o desenvolvimento de um projeto visando à formação de uma comunidade participativa. O gestor poderá ser o responsável pelo desenvolvimento desse projeto na sua comunidade escolar.

Exemplo disso, afirma Luck (2000, p. 88):

Nem sempre os membros da escola estiveram preparados para formas complexas de ação e passam a simplificá-las e a estereotipá-las, burocratizando-as e estabelecendo, desnecessariamente, hierarquização e segmentação inadequada.

No entanto, a passagem de uma administração autoritária para uma gestão democrática e participativa é complexa e terá de enfrentar vários desafios ou superar diversos obstáculos, antes de produzir os resultados esperados. Mas o maior e mais difícil desafio a ser superado é fazer a administração escolar, nas instituições de ensino, atingir um grau satisfatório de autonomia, que lhe garanta recursos e condições capazes de permitir a implantação de novas idéias pedagógicas e administrativas surgidas no coletivo.

Cabe salientar que o Conselho de Escola tem sido uma prática em que as comunidades, escolar e local, atuam como aprovadores de projetos que já estão prontos, de modo que não há participação coletiva, pois a maioria não “domina” os conhecimentos institucionais, a burocracia do processo, ficando de fora da concepção pedagógica do ensino. Ao se aceitar o conceito de autonomia como o fundamento da concepção democrática participativa, pensa-se que uma escola autônoma requer a participação ativa de todos e isto leva à seguinte questão: *como envolver a todos nos processos de decisão da escola?* Militão da Silva (1996, p. 96), quanto à questão da autonomia e ao problema do sujeito coletivo não-participativo, argumenta que:

Um sujeito coletivo político, com propostas culturais, isto é, com capacidade de julgar a realidade e propor soluções, caminha necessariamente para a criação de obras materiais, educacionais, financeiras etc, que tornem os ambientes físico e social adequados à vida das pessoas que o integram. Numa unidade escolar, a presença de um sujeito coletivo resultará em

esforço para que surjam estruturas organizacionais compatíveis com o modo de vida pretendido por esse mesmo sujeito coletivo atuante. Na hipótese de surgirem diversos sujeitos coletivos, para que haja convivência humana digna, que garanta o pluralismo, a democracia efetiva deverá acontecer.

Pode parecer utópico pensar em sujeitos coletivos em uma sociedade tão individualista como a atual, entretanto, é a utopia que move o ser humano a acreditar no impossível e tornar os sonhos realidade. Assim, convém resgatar Drummond de Andrade (2007, p. 972): “[...] Eu tropeço no possível, e não desisto de fazer a descoberta do que tem dentro da casca do impossível”.

Convém repensar o caráter público que possui a escola estadual paulista. Neste sentido, Meneses (2005, p. 42) esclarece que:

É comum o entendimento de que o público é o estatal, isto é, os bens pertencentes ao Estado. Pouco se ouve falar sobre o sinônimo de público como coisa do povo. O seu conceito deve estar intimamente ligado à noção de cidadania e aos direitos e deveres do cidadão (grifo do autor).

Por falta de entendimento, ou esclarecimentos, costuma-se ainda tratar o que é público como propriedade privada. Um dos problemas decorrentes é a postura do Diretor, que se sente dono da escola sob sua responsabilidade, impedindo que os envolvidos na comunidade escolar tomem decisões coletivas.

A busca da autonomia da escola pública requer compreensão da importância do envolvimento significativo de toda a comunidade nas decisões escolares, participação esta que determina compromisso político e ético. Portanto, volta-se à questão histórica do país, para compreender que a cultura do apenas obedecer, do cumprir ordens prontas e acabadas, vindo sempre de instâncias técnicas externas à realidade escolar, não se transforma da noite para o dia. Há resistência à mudança e medo de perder o domínio dos saberes.

Ao focar a gestão escolar, é possível defender a idéia de que ser um Gestor eficaz é, na melhor das circunstâncias, trabalhoso. Mas os administradores escolares de hoje enfrentam desafios especiais. O desafio da competitividade global leva a procurar novos meios de aumentar a qualidade do ensino. Em função disso,

os Gestores estão repensando os relacionamentos no cotidiano escolar e procurando novos meios para aproveitar os talentos e os recursos de cada colaborador da comunidade escolar, na busca da qualidade para todos.

*Cabe, então, questionar: As escolas estão pondo de lado suas estruturas hierárquicas tradicionais e lançando mãos da administração participativa e grupos de trabalho? Estão atentas para a questão ética, pois, toda decisão administrativa ou pedagógica afeta o presente e o futuro de muitos?*

Conforme consta dos *PCN: introdução aos temas transversais e ética*, para que haja conduta ética é preciso que exista o agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre o bem e mal, certo e errado, permitido e proibido, virtude e vício. A coerência moral não só conhece tais diferenças, mas também se reconhece capaz de julgar o valor dos atos e das condutas e de agir em conformidade com os valores morais, responsável por suas ações e seus sentimentos e pelas conseqüências do que faz e sente. Consciência e responsabilidade são condições indispensáveis da vida ética (BRASIL, 1997).

Ao analisar a legislação vigente, constata-se, a partir de 1985, no processo de redemocratização do País, o art. 95 da Lei Complementar nº 444/85, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado de São Paulo, quando trata da estruturação dos Conselhos de Escola, abrindo a oportunidade de participação e, sobretudo, de decisão nas questões que envolvem a escola e sua comunidade.

Art. 95 - O conselho de escola de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo diretor de escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e no máximo 40 (quarenta) componentes, fixados sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino (SÃO PAULO, 1985).

Ainda, no Parágrafo 1º. do Art. 95, do mesmo diploma legal, encontra-se a composição do conselho, que prevê a participação de docentes, funcionários, diretor, pais de alunos e de especialistas da educação. Tem-se, então, instituído legalmente o processo de democratização da educação, com a participação de todos nas decisões da escola, de forma coletiva.

Na perspectiva do processo de democratização da educação, encontra-se,

nos Art. 14 e 15, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, também sedimentada a participação de todos nas decisões da escola, com a seguinte redação:

Art. 14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 15 – Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Ao se prever a participação de toda a comunidade nos processos de decisão da educação pública, as escolas compõem seus colegiados, com representação da comunidade interna e externa, como os Conselhos de Escola, Associação de Pais e Mestres (APM), os Conselhos de Classe e Série e o Grêmio Estudantil. Contudo, precisam ser experimentados, já que os colegiados devem ser construídos pelos sujeitos que dele participam, de forma ativa.

No desenvolvimento de suas pesquisas relativas aos colegiados escolares, Abranches (2003, p. 68-69) defende que:

Os colegiados revelam-se, ainda, como um espaço capaz de expressar diferentes interesses do poder público e da comunidade e, como tal, permite a circulação de valores, de articulação de argumentos diferenciados e a formação de várias opiniões. Desta forma, a efetivação desses espaços apresenta-se como possibilidade de elaboração sociopolítica; e, ainda que pequena, ganha visibilidade a partir de um processo de construção coletiva de políticas ou ações para a educação. O referido processo anuncia-se bastante rico, por tornar nítidas as clivagens entre o público e o privado, quando não só o poder do Estado, mas também da sociedade, se constituem como fundamentais para a transformação da ordem estabelecida.

Por meio da construção coletiva de políticas ou ações para a educação, a qualidade da escola ganha sentido e é construída por todos os que nela estão envolvidos. É nesse espaço de construção que a presença do Supervisor de Ensino na escola precisa ser repensada, pois, na maioria das vezes, é vista como intromissão e ações rotineiras de mando e desmando. Assim, o Supervisor não se sente parte da comunidade escolar, já que não há uma cultura de participação efetiva nas decisões dos colegiados da escola.

O Supervisor de Ensino como parte do sistema – na Secretaria da Educação de São Paulo – continua como uma espécie de Inspetor, responsável por um determinado número de escolas que são distribuídas entre o grupo da Supervisão das Diretorias de Ensino. Prática que não facilita a criação de vínculos com as escolas pelas quais é responsável.

Normalmente, o Supervisor efetua visitas mensais ou bimestrais, dependendo da localização e dos problemas apresentados pelas escolas. Se a escola é pequena e não mostra nenhum problema, suas visitas tornam-se ainda mais esporádicas.

Encontra-se, portanto, um Supervisor tarefeiro, preocupado com o cumprimento de prazos e ordens vindas de fora da escola, sem tempo e oportunidade de conhecer o tipo de trabalho educacional que se realiza nas unidades escolares sob sua responsabilidade.

A esse respeito, Ferreira (1999, p. 239) apresenta a seguinte argumentação a respeito dos compromissos do supervisor com a qualidade da educação:

Quais os compromissos que a supervisão educacional deve assumir hoje? São compromissos com uma nova compreensão da qualidade da educação que se consubstancia no compromisso da formação de homens mais humanos, através de uma educação comprometida com essa humanização nesta época de globalização em que a humanidade apresenta uma característica surpreendente e ameaçadora: o declínio do indivíduo, ele próprio que singular e coletivamente produz e reproduz as condições materiais e espirituais da sua subordinação e eventual dissolução. São compromissos com outra qualidade que permita esclarecer estas complexidades e

contraditoriedades a fim de permitir a humanização do homem, da escola, das instituições, do mundo.

Uma das principais preocupações do Supervisor de Ensino, como especialista em educação, é o número crescente de crianças chegando ao final dos ciclos (4<sup>a</sup>. e 8<sup>a</sup>. séries) sem saber, ao menos, ler ou escrever um texto conforme a prática social vigente. Embora os ciclos tenham sido instituídos, segundo Barreto e Mitrulis (1999), justamente para “passar da universalização das oportunidades de acesso ao provimento de condições de permanência do aluno na escola garantindo-lhe efetiva educação de qualidade”, ainda não se consegue atingir este patamar de excelência na escola pública do Estado de São Paulo.

Barreto e Mitrulis (1999, p. 43) asseguram, ainda:

A proposta dos ciclos tem vindo ancorada em projetos políticos que passam a estar mais atentos à autonomia das unidades escolares para formularem suas propostas educativas de modo contextualizado e de acordo com o perfil do alunado; a um currículo definido de forma mais dinâmica e articulado às práticas sociais e ao mundo do trabalho; à formação continuada de professores; a um tempo regulamentar de trabalho coletivo na escola e à flexibilização das rotinas escolares. Ela tem também de se defrontar com as tensões provocadas pelo confronto entre a flexibilidade exigida em torno da avaliação contínua do processo de aprendizagem realizada no interior da escola, e a pretensa rigidez dos parâmetros subjacentes à avaliação externa no âmbito dos sistemas escolares.

Cabe, então, ao supervisor, a tarefa de, juntamente com a comunidade escolar, refletir e encontrar soluções para as questões acima elencadas. Pois, mesmo sabendo que embora já se tenha obtido a regulamentação das horas de trabalho coletivo, que há toda uma legislação que ampara e garante o desenvolvimento dos ciclos, Barreto e Mitrulis (1999, p. 46) apresentam sábia reflexão sobre o assunto:

Em diferentes momentos nos quais se advogou a idéia e se propôs a implantação de ciclos ou de alguma medida de flexibilização dos tempos escolares com o intuito de implantar

uma educação capaz de atender aos anseios de uma sociedade mais democrática, as justificativas tem destacado como providencia primordial o envolvimento de educadores, o esclarecimento da sociedade e o debate com as famílias. Em todos os casos a questão subjacente é a de que sem a adesão desses diferentes segmentos sociais nenhuma medida, por mais defensável que seja no plano ideário político e pedagógico, logrará sucesso no domínio das críticas que tem impacto nos processos de mudanças sociais. Os ciclos não se implantam por decreto.

Toda mudança social produz resistências. O novo causa medo, estranheza e espanto. Vencer esse desafio é tarefa que cabe ao supervisor.

Outra preocupação importante é quanto ao número de crianças que abandonam a escola, antes mesmo de concluir a oitava série. É certo afirmar que com a implantação dos ciclos o quadro de abandono e as reprovações diminuíram muito nos últimos anos, mas o número ainda é preocupante e implica exclusão – falta de cidadania.

O Supervisor de Ensino, quanto à evasão e retenção escolar, tem sua cota de responsabilidade e, neste sentido, deve contribuir para reverter o quadro, à medida que se insere como co-gestor do processo de ensino e aprendizagem que ocorre nas escolas. Há que se ter clareza de que não basta acompanhar e verificar os resultados educacionais obtidos pelas escolas sob sua responsabilidade, mas é importante analisar dialeticamente o que está ocorrendo na sala de aula com o professor e o aluno, colocando-se como mediador e amparado teoricamente, para que possa ajudar o Grupo Gestor a refletir e responder sobre o que afasta as crianças da escola, e o motivo de permanecem sem aprender. Apresenta-se, assim, um compromisso político e ético do Supervisor.

O supervisor como parte da equipe escolar pode e deve contribuir para a promoção do aperfeiçoamento profissional do Magistério ao acompanhar o planejamento e orientar a execução do projeto político pedagógico sem perder de vista a autonomia da escola e sua especificidade – crenças, valores, sujeitos, práticas.

Nesta perspectiva e considerando o que prescreve o Art. 14 da LDB, não há que se esquecer da “[...] participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (BRASIL, 1996).

A esse respeito, Meneses (2005, p. 66) argumenta que:

A participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico de sua escola ainda deixa a desejar. Não só falta um preparo técnico desses profissionais como também não há uma disposição pessoal para essa tarefa. Também se questiona o que é o projeto pedagógico, de modo que as ações para sua elaboração variam grandemente: de uma simplicidade inócua até uma complexidade inibidora de sua concretização no cotidiano escolar.

O projeto não deve ser apenas uma carta de intenções ou uma norma de ordem administrativa, mas a expressão da reflexão e do trabalho realizado coletivamente por toda a comunidade escolar, no sentido de atender às necessidades locais e específicas dos alunos de cada escola e da comunidade. Se assim for, o projeto torna-se a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino cidadão.

Veiga (1997, p. 12), para ampliar a compreensão sobre a concepção de projeto, afirma que:

Todo projeto supõe ruptura com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma estabilidade em função de promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente.

Meneses (2003, p. 243) argumenta sobre as incumbências dos docentes propostas pela LDB:

A Lei de Diretrizes e Bases para estabelecer o rol das atribuições dos entes federativos, dos estabelecimentos de ensino e dos docentes usa o verbo incumbir. O artigo 13 da Lei arrola seis incisos de incumbências dos docentes. O primeiro refere-se à proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, cuja elaboração deve contar com a participação dos professores da escola. Esta responsabilidade não pode, pois, ficar a cargo de empresas que vendem propostas pedagógicas prontas; nem mesmo ser entregue aos membros da equipe escolar. Os professores não podem eximir-se da responsabilidade de efetivamente participarem da proposta pedagógica de sua unidade escolar. O segundo é decorrência

do primeiro, isto é, deve o professor apresentar o seu plano de trabalho coerente com o projeto pedagógico, e cumpri-lo. O terceiro e o quarto complementam os incisos anteriores: zelar pela aprendizagem dos alunos e estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento. Se os dois primeiros referem-se à obrigação com o ensinar, estes dois correspondem à outra mão do processo, a aprendizagem. Não basta, pois, dizer que se ensina; é importante que o aluno aprenda.

Daí, o zelo e a atenção que o professor deve ter com o processo de aprendizagem. A incumbência do professor vai além: cuidar dos casos de alunos com menor rendimento escolar.

Para tanto, ele proporciona condições ou estabelece estratégias para as atividades de recuperação. Isto deve significar que os resultados da atividade do ensino-aprendizagem não podem depender, exclusivamente, de mecanismos pedagógicos da escola ou do sistema escolar. O papel do professor na aprendizagem é obrigatório e fundamental.

Na perspectiva atual, pode-se defender que a escola foi invadida pela terceirização, trabalho temporário, longas jornadas de trabalho, desvalorização dos profissionais da educação, não integração da teoria na prática escolar, baixo rendimento dos alunos, salas superlotadas, professores e gestores com funções além do normal, excessivo controle da eficiência da escola, complementação orçamentária por meio de iniciativas privadas, entre outros.

Em particular, para a profissão docente, pode-se elencar: exigência de formação superior; competências como mediador e facilitador da aprendizagem; participação no planejamento político-pedagógico; formação continuada; competência em novas tecnologias; e novas teorias.

Oliveira (2004, p. 1131), considerando a realidade docente atual, afirma:

A expansão da educação básica realizada dessa forma sobrecarregará em grande medida os professores. Essas reformas acabarão por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se farão presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade.

A mesma autora defende que:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (OLIVEIRA, 2004, p. 1132).

A escola e toda a comunidade escolar passaram a ser produtores de serviços de educação, como se a escola fosse uma indústria do conhecimento.

Oliveira (2004, p. 1139) argumenta, ainda:

Ocorre, porém, que esses novos modelos de organização escolar expressam muito mais um discurso sobre a prática do que a própria realidade, melhor dizendo, a distância entre o que é propugnado nos programas de reforma educacional e o que é de fato implementado nas escolas apresenta uma grande defasagem. Daí a importância de se chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que ocorrem no cotidiano docente.

Na verdade, Professores e Gestores já não formam um grupo profissional como uma categoria auto-regulada de pessoas que trabalham diretamente para o mercado numa situação de privilégio, com autonomia e sem regulação alheia.

Por outro lado, Grupo Gestor e Corpo Docente não devem esquecer que as mudanças nas diretrizes educacionais trouxeram ferramentas importantes para enfrentar os desafios da autonomia: gestão coletiva, flexibilização administrativa e pedagógica, formação em serviço, interdisciplinaridade, transversalidade, estratégias facilitadoras, planejamentos, avaliações diagnósticas, cumulativas e formativas, PCN, HTPC, material didático, para que o professor possa permitir que o aluno adquira competências básicas necessárias para enfrentar o mercado de trabalho e suas relações desiguais.

O Supervisor, atuando como co-gestor, dá ênfase ao fato de o papel do

professor ser fundamental na aprendizagem do aluno. Esta participação do professor prevista na lei, quanto à elaboração da proposta pedagógica e à elaboração dos planos de trabalho, não é ainda prática efetiva das escolas. Mais uma vez, convém insistir na busca do diálogo reflexivo junto à equipe escolar, para que se efetivem estes passos na escola, ou seja, a busca da democratização do ensino, que exige a participação significativa do Supervisor de Ensino.

Collares (1988 apud NUNES; ANDRADE, 1996, p. 7) observa:

[...] na escola também se tem explicado que o fracasso das crianças é decorrente da desnutrição, das verminoses, enfim de uma condição adversa à saúde. Com o passar dos anos um outro contexto veio sendo enfatizado, o de que mecanismos educacionais e principalmente a prática docente, levam à discriminação e marginalização de certos alunos, resultando no fracasso dos mesmos. Entendemos que neste aspecto intra-escolar a presença do supervisor na escola poderia se transformar num meio de promoção pedagógica do professor, resgatando principalmente a auto-imagem, a crença em suas próprias capacidades educadoras e o envolvimento afetivo saudável em suas tarefas cotidianas e com seus alunos.

O Supervisor Escolar pode se tornar um agente de mudanças na escola, e, mais do que técnico, transformar-se num profissional comprometido na articulação com os Professores em busca da melhoria do ensino. Ele torna-se estimulador do trabalho em equipe.

Entretanto, ao pensar na realidade do Estado de São Paulo, em que o Supervisor de Ensino não está na escola, mas no sistema, ainda assim há espaço para um trabalho em equipe. Trabalho esse que se dá na reflexão conjunta com o Grupo Gestor da escola, para possibilitar a autonomia do trabalho em equipe, nas unidades escolares.

Contudo, o trabalho em equipe, importante para o Supervisor com postura democrática, é mais um desafio a ser vencido, exigindo atitude dos profissionais da educação não existente nos conteúdos de formação. Na verdade, assim, caminha-se para a valorização da relação multidisciplinar, Supervisor de Ensino-Grupo Gestor-

Professor.

Quanto à presença do Professor Coordenador para a construção da autonomia escolar, é, também, fator indispensável a sua competência para criar uma relação com o Corpo Docente que inspire confiança, respeito à diversidade, fonte de orientação e parceria.

Se essa premissa for realidade, certamente o Professor Coordenador atenderá ao que estabelece a Resolução SE nº. 35/2000, ou seja: assessorar a direção da escola na articulação das ações pedagógicas desenvolvidas pela unidade, incluindo as de todas as classes vinculadas; auxiliar a direção da escola na coordenação dos diferentes projetos, inclusive os de reforço da aprendizagem; assessorar a direção da escola na relação escola/comunidade; subsidiar os professores no desenvolvimento de suas atividades docentes; potencializar e garantir o trabalho coletivo na escola, organizando e participando das HTPC; executar, acompanhar e avaliar as ações previstas no Projeto Político-Pedagógico da escola (SÃO PAULO, 2000).

Há que se estabelecer um vínculo de confiança entre Supervisão, Direção e Professores, a fim de desmistificar a visão da Supervisão como função fiscalizadora da escola e que o Supervisor de Ensino possa ser visto como um co-gestor, que some forças rumo à consolidação de uma escola autônoma.

Como na poesia de Melo Neto (1966), possam todos os cantares tecerem uma nova manhã, em que uma escola autônoma e com sujeitos coletivos possam tecer essa teia da escola pública de qualidade para todos que dela participem ou venham a participar.

## 5 GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA PÚBLICA: PAPEL DE QUEM?

Este capítulo é iniciado com uma importante observação de Militão da Silva (1996, p. 126), sobre a fragilidade do sistema educacional de São Paulo, em que observa:

A 'destruição da estátua' em que se constitui hoje o sistema estadual paulista acontecerá quando for tocada em 'seus pés de barro' que a sustentam – as unidades escolares – por uma pedra que se desloca 'sem intervenção de mão alguma', ou seja, quando a dignidade humana for o critério que oriente as ações de planejamento, execução e avaliação das atividades.

A gestão democrática da escola pública tem sido, portanto, a grande preocupação de pesquisadores como um dos fatores primordiais para a democratização e a melhoria da qualidade do ensino, sobretudo após a publicação da LDB, em 1996.

Mas, apesar da grande contribuição das normas legais publicadas na última década, ao se chegar à escola é possível constatar uma realidade onde a administração ainda é centralizadora e burocrática, baseada nos fundamentos gerais e na Teoria Geral da Administração, o que tem refletido de forma bastante inadequada na atividade fim da escola, portanto, no sucesso da aprendizagem dos alunos. Hora (2002), ao argumentar sobre os fundamentos gerais das teorias administrativas, defende as teorias administrativas críticas, que surgiram entre as décadas de 1970 e 1980, observando que tais teorias estabelecem como critério chave na orientação dos atos e fatos administrativos a "relevância Humana", ou seja:

No sistema educacional, a concepção teórica do critério de relevância está em função direta com a postura participativa dos responsáveis pela sua administração. Desse modo, quanto mais participativo, solidário e democrático for o processo administrativo, maiores as possibilidades de que seja relevante para indivíduos e grupos e também maiores as probabilidades para explicar e promover a qualidade de vida humana necessária. O papel da administração da educação aí, será o de coordenar a ação dos diferentes componentes do sistema

educacional, sem perder de vista a especificidade de suas características e de seus valores de modo que a plena realização de indivíduos e grupos seja efetivada (HORA, 2002, p.41).

A participação na Gestão da escola está, pelo menos teoricamente, garantida por meio do funcionamento do Conselho de Escola, cuja forma atual é resultado de uma longa e dura luta política que data do início da década de 1980, com o sentido de dotar a escola de autonomia para poder elaborar e executar seu projeto educativo (FERREIRA, 2001, p. 69).

Gestão democrática exige a superação da formação autoritária e burocrática inculcada pelo meio social em sentido amplo (familiar, escolar, profissional, político, etc).

A superação dessa formação, só pode ser bem sucedida porque a realidade que nos cerca é essencialmente contraditória, ou seja ao mesmo tempo em que se convive com políticas conservadoras e violentas que induzem a infantilização das pessoas, também assistimos a experiências progressistas, principalmente no campo da educação, cultura e sociabilidade espontânea, que incentivam a participação responsável dentro de grupos com posturas críticas, o amadurecimento moral e o autoconhecimento (FERREIRA, 2001 p.64).

Neste contexto, com o objetivo de construir uma escola que realmente cumpra com seu objetivo final, especificamente o sucesso da aprendizagem dos alunos, há que se redefinir na gestão democrática da escola pública o papel de cada um dos participantes, ou seja, diretor, professor, coordenador pedagógico, supervisor de ensino e a própria sociedade.

Considerando que todos são responsáveis pela construção da gestão democrática da escola, não se podem desconsiderar as dificuldades encontradas individualmente ao se propor uma mudança de paradigmas na gestão escolar. Sabe-se que mudança de mentalidade constitui um processo lento, demorado e, para tanto, há que se ter clareza com relação ao tipo de escola necessária na atual sociedade.

Para uma escola equitativa, deve-se pensar no tipo de educação que esta

escola proporciona aos alunos. *Será uma educação que liberta ou que subordina? Uma educação que permite o desejo de vislumbrar um horizonte de maior igualdade social ou será uma educação que prepara o sujeito para subordinar-se às regras do mercado e aceitar o caos, para o qual caminha a humanidade sem esperanças de transformação social?*

Não há culpados – a educação é historicamente construída –, mas há que se refletir sobre o tipo de educação proporcionada ao aluno que frequenta a escola pública no Estado de São Paulo.

A busca da concretização de uma escola que ofereça condições para que ali a aprendizagem se efetive, com sucesso, esteja ela localizada em zona urbana ou rural, em qualquer bairro de qualquer cidade, necessita da participação consciente de todos os envolvidos.

Alarcão (2003, p. 79) concebe a escola como um organismo vivo, em desenvolvimento, que tem por finalidade educar; educação que se concretiza no projeto educativo, o qual se não for coletivo está fadado ao abandono e à falência, “[...] a escola é uma comunidade reflexiva, ou então, é um edifício sem alma”.

Existe um projeto de gestão democrática, legitimado pela LDB, em vigor desde 1996, que necessita urgentemente ser posto em prática. Apesar do fato de toda escola estadual já possuir seu projeto político-pedagógico, na maioria, esse projeto não constitui um expediente norteador das ações da escola, pois é visto apenas como mero documento burocrático a constar no Plano Gestor da escola.

Com relação a essa democratização das relações organizativas no interior da escola, Hora (2003, p. 49), apresenta o seguinte argumento:

Há, então, uma exigência ao administrador-educador de que ele compreenda a dimensão política de sua ação administrativa respaldada na ação participativa, rompendo com a rotina alienada do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia a dominação das organizações modernas. É a recuperação urgente do papel do diretor-educador na liderança do processo educativo.

Observa-se, assim, que a gestão democrática inicia-se com a tomada de consciência de que qualquer função a ser desempenhada necessita, antes, ser

pensada por um educador que compreenda a importância da participação de todos os envolvidos no processo educacional.

O Diretor de escola deve se convencer da necessidade de liderar sua comunidade para o resgate da legitimação da escola como lugar de formação, portanto, urge fazer da gestão um instrumento de apoio à atuação dos professores em sala de aula e de articulação entre escola e comunidade, bem como de contribuição voltada à concepção de um planejamento em direção à democratização da escola, isto é, oferecer chances iguais a todos, alunos, pais, professores, funcionários e comunidade, traçando os caminhos que fazem sentido para todos e para os quais todos estão comprometidos. O foco é: todos juntos.

Os conhecimentos sistematizados e informais sobre o planejamento educacional e a avaliação na escola estão atrelados a uma série de fatores, como: função de liderança; coordenação na elaboração coletiva; necessidade de pesquisa; formação crítica, solidariedade; liberdade; reflexão dialética; diálogo; possibilidades de mudança; limitações; e dificuldade de planejar e avaliar. Porém, esbarra-se numa questão primordial, isto é, ainda que munidos desses conhecimentos sistematizados e informais, necessita-se, também, de cultura geral, de leitura do mundo, de contextualização do local para o planetário. *Como integrar tudo isso no cotidiano escolar que está infestado de consumismo, individualismo, falta de perspectiva, pobreza, falta de recursos, diversidade, apesar de envolvimento, participação, esforços, vontade e esperança?*

Conforme Bittencourt e Oliveira Júnior (2005), o planejamento, como instrumento de gestão da escola, ganha novo sentido quando traduz o movimento de aprendizagem dos sujeitos da escola e a realidade vivenciada por eles. Assim, é dialético – reflexão na ação, para fazer diferente –, é dialógico – contato pessoal, troca de informações pessoais –, é espaço de produção de conhecimento – todos são aprendizes –, que se torna válido, porque partiu do sujeito coletivo – gestor, professor, supervisor, alunos, comunidade, sociedade, pais, enfim, todos os envolvidos.

Considerando que o princípio para a gestão democrática da escola pública seja a elaboração de um planejamento participativo, para que os problemas a serem tratados partam do seio da comunidade escolar, é necessário que os segmentos envolvidos na educação, representados por pais, professores, funcionários, alunos,

especialistas, comunidade e sociedade direcionem seus esforços para transformar o cotidiano da escola, enfrentando desafios, superando limitações, quebrando paradigmas, enfim, trazendo uma nova significação para a escola pública e que seja coletiva.

Neste processo, destaca-se o papel do diretor, pois ele é o representante da Unidade e o elo entre escola, Comunidade, Diretoria de Ensino e Sociedade.

O primeiro passo para a valorização do planejamento como instrumento de gestão é a abordagem histórica da prática escolar, que tem grande importância para a identidade de cada escola. É através da historicidade que se podem usufruir de todas as fontes, fatos e acontecimentos que marcam momentos de transformação ou de continuidade, num processo de renovar conhecimentos, pensar oportunidades, mudanças, e contribuir para a emancipação dos alunos, ensejando exercício de cidadania e fazendo da escola um local de entendimento da pluralidade social, cultural, política e econômica em direção ao bem comum.

A história de uma Unidade traz valores, práticas educacionais que a perpassa, marcando o passado e caracterizando o presente, abrindo possibilidades para o futuro. A comunidade, alunos, professores, gestor, supervisor e sociedade estão sempre construindo a escola ao transformar coisas, espaços, móveis, práticas, pessoas. Cabe, portanto, ao gestor, realizar uma viagem retrospectiva na vida pregressa da escola, para resgatar sentidos, significações e compreender, de forma construtiva, que a Educação se constrói no tempo e no espaço.

Para Bittencourt e Oliveira Júnior (2005), um educador-historiador articula a relação do particular com o geral, de modo que não considera a trajetória da escola de forma isolada, sem sentido. É importante o conhecimento profundo da história da educação, pois o passado é um componente indispensável para a compreensão da escola e seu cotidiano. Por isso, é importante a preservação de documentos escritos oficiais, fotos, notícias e acontecimentos.

Para Mészáros (2005), considerando a questão da historicidade da escola, é preciso recuperar o sentido da educação humanizadora, isto é, aquela que leva o aluno a conhecer-se a si mesmo, aprender por diferentes meios. O pensamento crítico precisa ser desenvolvido, pois só ele tem a força para libertar o sujeito da alienação e da falta de sentido.

A partir do momento que o diretor conhece historicamente a sua escola, ele pode partir para o planejamento do futuro, articulando a história passada e o presente. O projeto da escola deve ser historicamente formulado.

A palavra projeto vem do verbo projetar, lançar-se para frente, dando idéia de mudança. De acordo com Veiga (1997, p. 12), a origem da palavra "vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projecere*, que significa lançar para diante". Assim, pode-se afirmar que o projeto pedagógico representa a articulação entre presente e futuro, com respaldo no passado.

Defendeu-se, já neste capítulo, que o princípio para a gestão democrática da escola pública é a elaboração de um planejamento participativo, contudo, um desafio ao diretor é conduzir o plano de mudanças. Assim, cabe a ele envolver toda a comunidade escolar para desdobrar o Projeto Político-Pedagógico na prática da escola, no seu cotidiano. As idéias precisam se tornar ações individuais, na busca do objetivo coletivo.

O projeto não deve ser apenas uma carta de intenções, ou uma norma de ordem administrativa, mas a expressão da reflexão e do trabalho realizado coletivamente por toda a comunidade escolar, no sentido de atender às necessidades locais e específicas dos alunos de cada escola e da comunidade. Se assim for, o projeto pedagógico torna-se a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino cidadão.

Segundo Libâneo (2001, p. 125) O Projeto Pedagógico "deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola". Não para o Estado, mas para a sua comunidade. O projeto deve ser uma ferramenta para causar mudanças na escola e não apenas reproduzir o sistema educacional.

Ao considerar as limitações da escola, torna-se visível a dificuldade em desdobrar o projeto na prática escolar, pois é um processo naturalizado pelas políticas públicas e suas orientações. Assim, na medida em que o diretor levar a comunidade escolar a envolver-se na reflexão, constrói uma cumplicidade, um vínculo, uma parceria, de modo que o projeto se efetive. Os tempos em que se vive exigem uma nova postura do diretor. É preciso que o Gestor, por meio de reflexão crítica sobre sua prática, reveja sua atuação e mude seus rumos, atuando no sentido de modificar e humanizar a escola na qual está inserido.

Seria irrealista pensar que se pode construir um sistema educacional democrático do dia para a noite, em função de decisões políticas tomadas administrativamente. Mas a instância político-administrativa pode coordenar o processo de diagnóstico das necessidades da realidade da escola, o qual deve nortear a elaboração de plano com objetivos a curto, médio e longo prazo, na direção da implementação gradativa e fundamentada do processo de construção da democracia (ARANHA, 2001, p. 16).

O desdobramento do Projeto Político-Pedagógico é a consequência de um trabalho gestor bem feito, com os pés no chão e a união de pequenas forças que, somadas, geram mudanças significativas e privilegiam a formação do aluno.

Por outro lado, a democracia da escola pública exige um papel renovado do professor, ou seja, o de um agente de mudanças com competências para mudar-se e mudar a sala de aula, os alunos e a maneira de ensinar.

Competência de acordo com Perrenoud (1999, p. 32), é a “capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. Mas que competências? Produtividade, qualidade, eficiência, domínio tecnológico, solução de problemas? Estas competências e valores neoliberais não levam a uma formação integral e solidária.

Os professores precisam desenvolver competências, tais como: capacidade de abstração, desenvolvimento do pensamento sistêmico, ou seja, compreensão interdisciplinar dos fenômenos naturais e sociais, criatividade, curiosidade, capacidade de pensar múltiplas alternativas, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Nesta perspectiva, pode-se considerar que o ensino será democrático, conforme defende Delors (2001, p. 30):

A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do

seu próprio destino. Aprender a viver e aprender a ser decorrem, assim, das duas aprendizagens anteriores - aprender a conhecer e aprender a fazer - e devem constituir ações permanentes que visem à formação do educando como pessoa e como cidadão.

Considerando Frigotto (1995), o professor precisa conscientizar o aluno sobre a concepção integral e plena das dimensões humanas, que vai além do plano do conhecimento histórico-científico, ou seja, ao pensar em trabalho e produção, o aluno precisa articular bem-estar, afetividade, cultura, ética, política, lúdico, estética, auto-estima, conhecimento e realização.

O professor, ao assumir uma postura pedagógica comprometida com a formação integral, leva o aluno a interagir com o meio onde vive, para formular suas possibilidades de inserção neste meio, para reproduzir, produzir e transformá-lo.

Neste sentido, a prática educativa deve significar a emergência de novas formas de se lidar com o processo de ensino e aprendizagem, que devem tratar o conhecimento de modo interdisciplinar, por meio de conteúdos, métodos, técnicas, planejamento, avaliação, relação professor-aluno, gestão participativa, trabalho coletivo, debates, discussões, troca, para o avanço na compreensão da aprendizagem como fonte de prazer, significação, sentido e busca da plenitude humana.

Segundo Libâneo (1999), cabe ao professor, em sala de aula, assumir o ensino como aprendizagem ativa do aluno com a sua ajuda pedagógica, pois eles precisam ter competências significativas e praticar a interdisciplinaridade, de modo que o aprendizado seja algo coerente, interdependente e integral.

A pedagogia de projetos atende à prática interdisciplinar e envolve várias linguagens como meios de aprendizagem, entre elas a linguagem visual, que pode ser preservada como registro histórico e que é o objeto deste projeto.

A prática de projetos oferece estratégias para ensinar a pensar, ensinar a aprender a aprender, pois todos precisam ser aprendizes em busca do conhecimento significativo, que faça sentido, que cause desenvolvimentos cognitivo, afetivo, social e político. O projeto permite a participação ativa dos alunos.

Ensinar e aprender devem ser ações prazerosas, auxiliando os alunos a

desenvolverem espírito crítico, reflexão, diálogo, discussão e análise. O aluno precisa interagir; ampliar as suas possibilidades de aprender por meio de utilização de estratégias variadas, o que inclui o uso de imagens, que podem contextualizar a sua realidade, ou seja, o meio em que vive, as tecnologias de informação e comunicação, a diversidade cultural, as diferenças. As imagens que perpassam o processo de ensino e aprendizagem precisam receber tratamento de documentos historicamente construídos.

Há prática pedagógica nos jornais, nas rádios, na TV, no vídeo, no cinema, nas transparências, na produção de material informativo, como livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, guias de turismo, mapas, revistas, na criação e elaboração de jogos, brinquedos, entre outros. As imagens acompanham a prática pedagógica.

Se tudo isso não for considerado e incorporado para discussão, verificando prós e contras, a escola estará descontextualizada e formando um aluno alienado e distante da realidade, sujeito a todas as ideologias e preconceitos.

Libâneo (1999) afirma que a qualidade do ensino oferecido deve estar voltada para uma educação emancipadora e crítica, capaz de transformar a sociedade, rever conceitos e retomar valores significativos para a formação humana, hoje perdidos. Esse é um trabalho que pode acontecer na escola, na sala de aula, na comunidade, no lar. Quanto ao professor, ele pode fazer muito neste processo de mudança, por meio de capacitação contextualizada com a realidade tecnológica, econômica e social. Essa realidade pode ser trabalhada de modo a se tirar proveito dela para o bem comum, para a diminuição das desigualdades sociais, para a inclusão de todos no processo educativo e muito mais. Portanto, os professores devem iniciar a busca pela transformação, registrando e refletindo a sua prática atual, resgatando a sua prática passada e traçando planos para a sua prática futura.

Candau (2000) observa que uma prática pedagógica crítica justifica-se em virtude de ter como característica essencial o pensamento relacional, em que se procura investigar o que ocorre nas instituições, no caso, a escola, relacionando as ações humanas com a cultura e as estruturas sociais e políticas, buscando compreender como as redes de poder são produzidas, medidas e transformadas. Certamente, fazem parte desta prática os projetos mediados pela linguagem visual,

que está indelevelmente impressa na rotina das práticas sociais e reflete a cultura, as ideologias e as relações humanas.

A perspectiva cultural introduzida no debate educativo sobre a prática docente extrapola o domínio da escola neutra, o que significa que o professor, ao invés de transmitir uma cultura homogênea de forma não problematizadora a uma nova geração, alimenta a prática das reflexões, de modo que a cultura passa a ser percebida como prática social.

Nesta perspectiva, a prática docente extrapola a dimensão do conteúdo curricular e incorpora a noção de currículo real vivido, efetivando na prática pedagógica a incorporação das condições subjetivas e objetivas presentes, que podem estar contidas em uma simples imagem, a princípio inerte, por exemplo.

Esse redimensionamento do currículo, ao permitir pensá-lo a partir do cotidiano escolar, abre novas pistas para a reflexão sobre a prática pedagógica dos professores. Uma prática que, como pretende mostrar este projeto, valoriza a memória imagética do professor, a qual alimenta o processo de ver, refletir, contextualizar e concluir.

Cabe ao professor: gerenciar a classe como um grupo heterogêneo, complexo, e especial; organizar seu trabalho numa visão global, envolvido num plano educacional de maior amplitude; estender a sua atuação para um intercâmbio entre seus colegas, pais de alunos e comunidade; munir-se de epistemologia pedagógica; trabalhar em projetos, buscando o cumprimento das etapas num processo contínuo de fazer, verificar, corrigir, avançar; ter sensibilidade para identificar carências, propiciar crescimento significativo.

Abordaram-se os papéis do Diretor e do Professor na busca da escola democrática, contudo, numa instância superior, existe o Supervisor de Ensino, que também precisa cumprir o seu papel de propiciar subsídios técnicos, administrativos e pedagógicos para a concretização da escola de todos, para todos e em nome de todos.

O papel do Supervisor exige uma renovação, embora suas funções continuem as mesmas citadas no Decreto Estadual nº. 7.510/76, alterado pelo Decreto nº. 39.902/95, através do qual as Delegacias de Ensino passaram a se denominar Diretorias de Ensino e suas áreas de abrangência e jurisdição foram reorganizadas.

A função supervisora não foi alterada pelo Decreto, portanto, o supervisor continua sobrecarregado com funções administrativas e burocráticas e a democratização do ensino na escola pública paulista ainda não é o foco principal de suas ações. Quanto à renovação, Garcia (apud FERREIRA, 1999) defende que:

Irrecuperáveis otimistas que somos, ou não seríamos educadores, propomos que se repense a escola, sem a ingenuidade de outrora nem tampouco com o pessimismo de novos tempos que aceitam não haver qualquer alternativa ao projeto capitalista que se amplia, ocupando novos espaços sem cerimônia, mostrando a cara despudorada e impondo o que denominam 'democracia' [...].

Na busca da democracia na escola, Rangel (2005) afirma que a consciência da necessidade do movimento emancipatório, ou seja, da superação da dependência de grupos hegemônicos, é condição e qualidade de ser e estar educador, função do Supervisor, também.

Portanto, na relação entre educação e sociedade é preciso notar não só os compromissos com o conhecimento e sua finalidade crítico-social, mas, também, os compromissos do Estado com a educação. Este é um papel relevante na liderança do Supervisor. Não a preocupação somente com competências, habilidades e posturas de liderança, e sim o sentido, a direção e o significado de liderar para o futuro melhor e possível.

Em outros termos, além das tarefas de protocolo, arquivamento, finanças, administração, pessoal, pagamento, gestão pedagógica, o Supervisor deve:

- a) perceber a relação que existe entre os problemas que a escola enfrenta e o contexto social, político e econômico no qual está inserida, e estar convencido de que o mundo não termina no portão da escola, mas informado do que ocorre na sociedade brasileira, procurando observar de que forma a sua prática é influenciada pelo contexto e o que é possível fazer para alterar este contexto;
- b) capacitar-se e capacitar os profissionais da educação e, juntos, enfrentarem a tarefa da educação de crianças, jovens e adultos para

uma vida solidária, cooperativa, cidadã e saudável;

- c) encontrar alternativas de ação junto ao grupo gestor, que possibilitem aos professores viver a práxis, trocar experiências e buscar, juntos, novas alternativas de ação;
- d) criar estratégias que permitam detectar o tipo de vínculo que se estabelece nas relações educando-educador e também entre os próprios professores para uma orientação na direção do trabalho de equipe;
- e) conhecer História da Educação, procurando fundamentar-se de maneira a analisar conhecimentos atuais na área de educação como parte de tendências históricas, há décadas;
- f) entender e aplicar a Lei como parte viva, pois o embasamento histórico faz com que a Lei não seja mecânica, mas resultante de uma negociação feita em dado momento histórico de disputa de lideranças e políticas da sociedade, desta forma, tem-se a possibilidade de examinar seus limites, elaborar a crítica e encontrar formas de se fazê-la cumprir em favor dos grupos marginalizados do poder; lei é uma construção da sociedade;
- g) investigar a realidade, através de pequenos projetos de pesquisa, de maneira a dispor de dados que serão objetos de reflexão por parte de todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem;
- h) recuperar e formar conceito de planejamento junto aos professores, retomando sua essência; planejamento com atitude, modo de ser, que implica conhecimentos e reflexão sobre a realidade em que se vai atuar; seleção de meios para intervenção tendo em vista a mudança pretendida, reflexão sobre os resultados obtidos e nova proposição de metas;
- i) contribuir para dar um sentido mais profundo e conseqüente à seleção de conteúdos, dos procedimentos metodológicos e do processo de avaliação, assegurando a integração entre todos os aspectos;
- j) conhecer e participar do trabalho das escolas através da ação de suas

lideranças, professores e pais;

- l) dominar os fundamentos dos componentes curriculares, dos campos dos conhecimentos (Ciências Exatas, Humanas, Biológicas, Letras e Artes), de maneira tal que possa travar um diálogo aberto com os professores; e
- m) avaliar criticamente seu desempenho e exigir de si um esforço contínuo de aperfeiçoamento profissional, mas, especialmente, como pessoa, uma vez que a operacionalização de um conjunto de procedimentos postos em execução pela supervisão incide sobre pessoas que vivenciam o trabalho educativo.

Em outros termos, o papel do Supervisor de Ensino é mediar a atuação de diretores, coordenadores e professores, com o intuito de melhorar a capacitação profissional e conseqüentemente a melhoria de ensino e da aprendizagem por parte dos alunos, tão simples quanto complexo, pois envolve a subjetividade humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa iniciou-se com a ansiedade em compreender a prática do Supervisor de Ensino na rede pública estadual de São Paulo, porém, ao longo do desenvolvimento do tema, optou-se tão-somente para a função supervisora de ensino, servindo-se apenas dos levantamentos bibliográfico e documental.

No decorrer da pesquisa, encontraram-se muitas formas diferentes de pensar a supervisão, mas há muitos diferentes pensando de forma parecida, com algo em comum entre todos, ou seja, a preocupação com a escola pública e com seu público, com aqueles e com aquelas entre os quais, como aluno, percebeu-se a necessidade de romper muitas barreiras para, hoje, falar-se do lugar da supervisão.

Veiga (1997) faz importante observação sobre as relações educativas e a construção do projeto político-pedagógico, como fruto do envolvimento coletivo em prol da educação:

As relações educativas que ocorrem no cotidiano escolar são amplas, complexas e em permanente construção/reconstrução, daí por que já dizíamos de início que qualquer relato de experiência é limitado e nunca atualizado, pois a dinamicidade do processo histórico faz com que as construções de um tempo e de um lugar determinados sejam sempre provisórias. Isso significa que os fragmentos da experiência aqui relatada ao chegar ao leitor já deverão ter sofrido modificações. No entanto, quaisquer que sejam as mudanças impostas pelas circunstâncias históricas, não invalidarão a riqueza da experiência construída em dado momento e em dado lugar, sobretudo pelas convicções construídas de que o trabalho coletivo, o comprometimento, o enraizamento da escola em sua realidade, a explicitação da intencionalidade política e a abertura da escola à participação são ingredientes necessários à construção de um projeto político-pedagógico: elementos que dão sustentação a práticas comprometidas e conseqüentes (VEIGA, 1997).

Compreendeu-se o fato de o supervisor de ensino é agente desse sistema que lhe impõe muitas funções, como as administrativas, técnicas e pedagógicas, mas, dentre todas, não pode perder a função maior, qual seja, a de um educador

que, no cumprimento das determinações legais, deve, em primeiro lugar, tornar a lei um instrumento em favor de uma educação crítica e reflexiva para o aluno das classes populares integrantes da escola pública, de tal sorte que possa participar efetivamente do projeto político-pedagógico, nos moldes apregoados por Veiga (1997).

Tem-se, entretanto, uma legislação que serve de amparo ao desenvolvimento das ações diárias, mas não se pode esquecer que a interpretação da lei é feita por sujeitos que trazem consigo idéias pré-concebidas no desenvolvimento de suas vidas profissionais ou pessoais. Portanto, há que se pensar, também, sobre as razões que levam a uma ou outra interpretação das leituras efetuadas. É necessário ter clareza de que se é sujeito histórico e que, no decorrer da história, o indivíduo forma e é formado por idéias e ideais, assim encontra muitas teorias que serviram e servem para amparar o desenvolvimento da função supervisora.

Como lembram Libâneo, Oliveira e Toschi (2003): “que não se confunda uma atitude de respeito ao legal com uma atitude legalista, de subordinação inconseqüente ao império da lei”.

O indivíduo deve lembrar, também, de que é sujeito político como observa Meneses (2003, p. 22):

Pensadores gregos afirmavam que o homem é um animal político, mas também é muito comum a concepção de que ele é apolítico, ou seja, a política está fora dele. Hannah Arendet em seu livro *O que é política?* Diz que ‘a política trata da convivência entre diferentes’. E comenta que os homens se organizam politicamente para certas ações em comum. Querino Ribeiro, ao estudar questões educacionais, escreve que a filosofia estabelece os objetivos do empreendimento e a política determina as estratégias ou *modus facciendi* para as ações do administrador. De um modo simplista, pode-se dizer que político é o espaço das relações sociais.

Pensando em como contribuir para a formação de sujeitos políticos conscientes de seu papel de cidadão da polis, o supervisor de ensino necessita conduzir seu trabalho, suas ações em seu fazer diário. Ao repensar a sociedade,

deve-se pensar sobre o tipo de cidadão se pretende formar.

A escola, como está hoje, não corresponde às necessidades educacionais necessárias à formação e transformação do ser humano na sua forma mais adequada. Há que se ter uma educação para a hominização do ser humano. Todos os dias surgem informações das condições deploráveis pelas quais passa o planeta. *E que educação está sendo transmitida aos alunos para que encarem esse problema de maneira sensível e reflexiva?*

O educador responsável será aquele que começar a ouvir as necessidades básicas do ser humano; aquele que, mesmo em meio ao caos social, em meio à violência que bate às portas todos os dias, ainda acreditar que é possível; aquele que acreditar que vale a pena lutar por uma sociedade mais igualitária, como foi escrito na proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (ONU, 1948).

Portanto, o ensino e a educação podem ser considerados mote para o desenvolvimento de um mundo onde a justiça social realmente se estabeleça.

A educação formal promovida pela escola não é uma panacéia a ser ministrada à sociedade, mas, como nas palavras de Paulo Freire (2000, p. 91) “Se, de um lado, a educação não é alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela”. Assim, pensar uma escola pública de qualidade, na prática, pode parecer utópico, mas que este sonho seja a alavanca que estimule o educador a estar sempre caminhando.

O Supervisor de Ensino, como agente do sistema, não pode se eximir da

responsabilidade de implementações de políticas públicas que contribuam para a realização do sonho de uma escola pública de qualidade. Afinal, conhecer tanto as políticas públicas para a educação que já se efetivaram quanto as que ainda são apenas propostas, é uma necessidade do grupo de supervisores que compõe as equipes de Supervisão da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Há que se conhecer e refletir a respeito.

Enfim, a função Supervisora de Ensino pode contribuir, segundo o Art. 22 da LDB, para a construção de uma escola pública que atenda às necessidades de formação comum indispensáveis para o exercício da cidadania. Entretanto, sabidamente, para se atingir esse status, há muito a ser feito.

## REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, M. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade. São Paulo: Cortez, 2003.
- ALARCÃO. I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.
- ARANHA. M. S. F. A inclusão social e municipalização. In: MANZINI E. J. (Org.) **Educação especial**: temas atuais. Marília: UNESP, 2001.
- ARENA. D.B. Dialogismo. **Revista Apase**, São Paulo, a. 5, n. 5, p.17-20, 2006.
- BARRETTO, E.S.S.; MITRIULIS, E. Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.
- BITTENCOURT, A.B.; OLIVEIRA JÚNIOR, W.M. **Estudo, pensamento e criação**. Campinas/SP: FE/UNICAMP, 2005.
- BRASIL. **Lei Federal nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de diretrizes e bases para o ensino de 1º. e 2º. graus. Brasília/DF: MEC, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.
- \_\_\_\_\_. Lei Federal nº. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Senado Federal, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: MEC, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: temas transversais. Brasília: MEC, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Parecer CNE nº. 04/98 - CEB**. 1998. Disponível em: <[www.microeducacao.pro.br/Concurso/LeisDoc/ParecerCNE0498CEBDiretrizesEnsinoFundam.doc](http://www.microeducacao.pro.br/Concurso/LeisDoc/ParecerCNE0498CEBDiretrizesEnsinoFundam.doc)>. Acesso em: 14 jul. 2008.
- \_\_\_\_\_. **Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 12 jun. 2008.
- CANDAU, V.M. **Didática em questão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2000.
- CHAUÍ, M.S. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1997.
- DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.
- DRUMMOND DE ANDRADE, C. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007. Coleção Nova Aguilar.

FAUSTINI, L.A. (Coord.). **Supervisão pedagógica em ação**. 2. ed.. São Paulo: CENP, 1979.

FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. Marília/SP: Unesp, 2000.

FRIGOTTO, G. **A educação e a crise do capitalismo real**. Rio de Janeiro/RJ: Cortez, 1995.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre/RS: Artmed, 2003.

HAAS, C.M. O sentido da prática educativa. In: MENESES, J.G.C. (Org.). **Revisitando o saber e o fazer docente**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. v. 1.

HORA, D.L. **Gestão democrática na escola**. Campinas/SP: Papyrus, 2002.

HOUAISS, A. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

JARES, X.R. A educação diante do processo de globalização neoliberal. **Pátio**, Porto Alegre/RS, a. 7, n. 28, p. 13-15, jan. 2004.

JOBIM, A.C. **Águas de março**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1972.

LIBÂNIO, J.C. **Adeus professor, adeus professora?** novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

\_\_\_\_\_; OLIVEIRA, J.F.; TOSCHI, M.S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, H. et al. Apresentação. In: LUCK, H. **Gestão escolar e formação de gestores**. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n. 72. fev./jun. p 1-195, 2000.

MASUR, J. **O frio pode ser quente**. São Paulo: Ática, 2001.

MELO NETO, J.C. **Tecendo a manhã**. Rio de Janeiro: UFF, 1966.

MENESES, J.G.C. **Princípios e métodos de inspeção escolar**. São Paulo: Editora Saraiva, 1977. v. 1.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática: participação de todos no funcionamento da escola**. In:

**Revisitando a prática docente:** interdisciplinaridade, políticas públicas e formação. São Paulo: Thomson, 2003. v. 1. p. 61-70.

\_\_\_\_\_. **Revisitando o saber e o fazer docente.** São Paulo: Thomson, 2005.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MILITÃO DA SILVA, J. **A autonomia da escola pública.** 7. ed. Campinas/SP: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Como fazer trabalho comunitário?** São Paulo: Paulus, 2003.

MITRULIS, E. **Os últimos baluartes:** uma contribuição ao estudo da escola primária - as práticas de inspeção escolar e de supervisão pedagógica. 1993, 214 p. Tese (Doutorado em Educação). USP, São Paulo, 1993.

\_\_\_\_\_. Ensaio de inovação no ensino médio. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo. v.116, p. 217-244, jul., 2002.

MURAMOTO, H.M. **Supervisão da escola:** pra que te quero? São Paulo: Iglu, 1991.

\_\_\_\_\_. Educação, política e democracia. **Revista Apase.** São Paulo, a. 5, n. 5, p. 21-23, 2006.

NUNES, C.M.F.; ANDRADE, A.S. Em busca da melhoria do ensino na 1ª. Série do 1º. grau através da supervisão escolar: uma proposta coletiva de trabalho inspirada nos princípios do psicodrama de J. L. Moreno. In: GOYOS, A.C.; ALMEIDA, M.A.; SOUZA, D. (Orgs.). **Temas em educação especial III.** São Carlos: UFSCar, 1996, p. 443-450.

OLIVEIRA, D.A. **A reestruturação do trabalho docente:** precarização e flexibilização. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2007.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** 1948. Disponível em: <[http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis\\_intern/ddh\\_bib\\_inter\\_universal.htm](http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm)>. Acesso em 15 jul. 2008.

PESSOA, F. Mar Portuguez. In: PESSOA, F. **Mensagem.** Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1993.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PRATA, Mario Alberto Campos de Moraes. **100 crônicas.** Rio de Janeiro: Globo, 1997.

QUAGLIO, P. **A supervisão escolar paulista e o professor coordenador pedagógico.** Disponível em: <[http://www.firb.br/interatividade/\\_private/A%20supervis%C3%A3o%20escolar.htm](http://www.firb.br/interatividade/_private/A%20supervis%C3%A3o%20escolar.htm)>. Acesso em: 10 jul. 2008.

RANGEL, M. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 5. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2005.

RIOS, T.A.R. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANDER, B. **Políticas públicas e gestão democrática da educação**. Brasília: Líber Livro, 2005.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Legislação de Ensino de 1º e 2º graus: atualização**. Compilação e organização de Leslie Maria José da Silva Rama e outros. São Paulo: SEE, 1976.

\_\_\_\_\_. **Lei Complementar nº. 444, de 27 de dezembro de 1985**. Estatuto do magistério público do Estado de São Paulo. Disponível em: <[http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocerp/Arq/LC%20444\\_%2085.doc](http://lise.edunet.sp.gov.br/legislacaocerp/Arq/LC%20444_%2085.doc)>. Acesso em 14 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. **Decreto Estadual nº. 39.902, de 1º de janeiro de 1995**. Altera os Decretos nº. 7.510, de 29 de janeiro de 1976, e nº. 17.329, de 14 de julho de 1981, reorganiza os órgãos regionais e dá providências correlatas. Disponível em: <[http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/integra\\_ddilei/decreto/1995/decreto%20n.39.902,%20de%2001.01.1995.htm](http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/integra_ddilei/decreto/1995/decreto%20n.39.902,%20de%2001.01.1995.htm)>. Acesso em: 14 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. Câmara de Ensino Fundamental. **Indicação CEE nº. 08/1997**. 1997a. Regime de progressão continuada. Disponível em: <[http://dersv.sites.uol.com.br/indicacao\\_08\\_ef.htm](http://dersv.sites.uol.com.br/indicacao_08_ef.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. Câmara de Ensino Fundamental. **Deliberação do CEE nº. 09/1997**. 1997b. Regime de progressão continuada. Disponível em: <[http://dersv.sites.uol.com.br/indicacao\\_08\\_ef.htm](http://dersv.sites.uol.com.br/indicacao_08_ef.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2008.

\_\_\_\_\_. **Parecer 67/98 - CEF CEM**. São Paulo: SE/CENP, 1998.

\_\_\_\_\_. **Resolução SE nº. 35, de 7 de abril de 2000**. Dispõe sobre o processo de seleção, escolha e designação de docente para exercer as funções de professor coordenador em escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. 2000. Disponível em: <[http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/35\\_2000.htm](http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/resolucoes/35_2000.htm)>. Acesso em 21 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Departamento de Recursos Humanos. **Comunicado SE de 30/07/2002 – Perfil do supervisor de ensino**. 2002. Disponível em: <[http://drhu.edunet.sp.gov.br/Centro\\_de\\_selecao\\_legislacao/ING\\_001.asp](http://drhu.edunet.sp.gov.br/Centro_de_selecao_legislacao/ING_001.asp)>. Acesso em: 30 jun. 2008.

\_\_\_\_\_. **Programa de formação continuada de professores alfabetizadores – profa: letra e vida**, São Paulo: [s.n], 2003.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissionalização pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

SEVERINO, A.J. **Filosofia da educação**. São Paulo: AverCamp, 2000.

SILVA, C.A. **Supervisão da educação**: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva  
3. ed. São Paulo:Loyola, 1997.

TEIXEIRA, A. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares  
brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, n. 86, Rio de Janeiro,  
1962.

VEIGA, I.P.A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção  
possível. Campinas/SP: Papirus, 1997.

WEISS, T. Representando a prática de alfabetização: as idéias de Emília Ferreiro na  
sala de aula. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, 1985.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ARROYO, M.G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. 5. ed. Petrópolis,/RJ: Vozes, 2000.

AZANHA, J.M.P. **Proposta pedagógica e autonomia da escola**. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/constr\\_prop\\_p018-024\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/constr_prop_p018-024_c.pdf)>. Acesso em 20 ago. 2007.

AZEVEDO, F. Autonomia da unidade escolar. XX Encontro Estadual de Supervisores do Magistério. **Anais...** São Paulo: APASE, 2006.

BRASIL. **Estatísticas oficiais e políticas públicas**. Rio de Janeiro/RJ: IBGE, 2003.

CHIAVENATO, I. **Gestão de pessoas**. Rio de Janeiro: Campus, 1999.

DEMO, P. **Saber pensar**. São Paulo: Cortez, 2002.

FAZENDA, I. (Org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FAUSTINI, L.M. (Coord.). **Supervisão pedagógica em ação**. São Paulo: CE/CENP/FLE, 1981.

FERREIRA, N.S.C. Gestão Democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília/DF, v. 17, n. 72, p. 167-177, jun. 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L.C. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, Abril, v. 25, n. 86, 2004.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J.E. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

MELLO, G.N.; SILVA, R.N. A gestão e a autonomia da escola nas novas propostas de políticas educativas para a América Latina. **Estudos Avançados**. São Paulo, v. 5, n. 12, maio/ago. 1991.

MENESES, J.G.C.; QUERINO, R. J. **Ensaio de uma teoria de administração escolar: atualização e ampliação**. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1988. v. 1. 209 p.

\_\_\_\_\_ et al. **Educação básica: estrutura e funcionamento**. Leitura. 2. ed. São Paulo: Pioneira/Thomson, 2000.

MIZURINI, V.L.T. O supervisor de ensino paulista: da proletarização às perspectivas de desenvolvimento profissional, 2004, 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação). USP. São Paulo.

MORAES, E. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964.

MURAMOTO, H.M. Alternativas para a organização do trabalho de supervisão. **Revista Idéias**, São Paulo, FDE n. 24, p. 133-142, 1994.

OYAFUSO A.; MAIA, E. **Plano escolar**: caminho para autonomia. São Paulo: ETE, 1998.

PARO, V.H. **Administração escolar**: introdução crítica. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 2000.

\_\_\_\_\_. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 28, n. 2, jul./dez. 2002.

QUAGLIO, Paschoal. **Importância da supervisão na formação do professor reflexivo**. Disponível em: <<http://www.isecure.com.br/anpae/367.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2006.

ROMÃO, J.E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOMÉ, J.T. **Educação em tempos de neoliberalismo**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 4. ed. Campinas/SP: Autores Associados, 1998.

SCHNECKENBERG, M. A relação entre política pública de reforma educacional e a gestão do cotidiano escolar. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais**, Brasília/DF, v. 17, n. 72, p. 113-124, fev./jun. 2000.

SEVERINO, A.J. Metodologia do trabalho científico. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, C.A.; RANGEL, M. (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 11. ed. Campinas/SP: Papyrus, 1997.