

LOURDES MICHEL RACHID CHEDID

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DA SUPERVISÃO DE ENSINO
DO ESTADO DE SÃO PAULO**

**Universidade Cidade de São Paulo
UNICID
SÃO PAULO
2009**

LOURDES MICHEL RACHID CHEDID

**POLÍTICAS E PRÁTICAS DA SUPERVISÃO DE ENSINO
DO ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, junto à Universidade Cidade de São Paulo – UNICID, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Celia Maria Haas.

**Universidade Cidade de São Paulo
UNICID
SÃO PAULO
2009**

Chedid, Lourdes Michel Rachid

Políticas e Práticas da Supervisão de Ensino do Estado de São Paulo / Lourdes Michel Rachid Chedid – São Paulo: [s.n.], 2009.

90 f.; 30 cm.

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

Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Celia Maria Haas.

1. Políticas públicas de educação 2. Supervisão de ensino
3. Formação de profissionais de educação I. Título

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

COMISSÃO JULGADORA

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

Dedico este trabalho às minhas filhas, Maria Fernanda e Natalia, dádivas que Deus colocou sob meus cuidados e que contribuíram para o meu crescimento pessoal.

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em primeiro lugar, pelas surpresas ao longo de minha vida;

Aos meus pais, Michel Rachid Chedid, "in memoriam", e Genevieve Michel Chedid, por sempre acreditarem em mim e me apoiarem;

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Celia Maria Haas, pela atenção, cuidado e conhecimentos dispensados durante o Programa de Mestrado e, principalmente, pelas sábias orientações que possibilitaram a conclusão desta Dissertação;

Aos Professores integrantes da banca examinadora, Prof^a. Dr^a. Helena Machado de Paula Albuquerque e Prof. Dr. Potiguara Acácio Pereira, pela importante contribuição;

Aos professores do Programa de Mestrado da Universidade Cidade de São Paulo, pela valiosa colaboração para a efetivação desta pesquisa de mestrado;

Aos colegas supervisores de ensino das Diretorias de Ensino Leste 5 e Leste 1 da Capital pela colaboração na coleta de dados;

À minha irmã, Amal Michel Chedid, e às minhas filhas, Maria Fernanda Chedid Chahine e Natalia Chedid Chahine, por incentivarem o meu retorno à Universidade; e

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho acadêmico.

Buy Now to Create PDF without Trial Watermark!!

"Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão"

Paulo Freire

Created by eDocPrinter PDF Pro!!

RESUMO

A pesquisa – A Supervisão de Ensino do Estado de São Paulo – tem por objetivo compreender as funções da supervisão de ensino propostas na legislação educacional e nos estudos teóricos e verificar as práticas realizadas no exercício dessa função. O procedimento metodológico adotado foi o da análise documental, com especial atenção à legislação, para identificar o percurso político-histórico da ação supervisora no Estado de São Paulo. Com o propósito de esclarecer sobre as funções hoje atribuídas a esse profissional, foi aplicado um questionário aos supervisores de ensino de uma Diretoria de Ensino da Capital (SP). Albuquerque (1990), Saviani (2003) e Silva Jr. (2003, 2006) contribuíram para a compreensão da supervisão educacional no país e, em especial, no Estado de São Paulo. O referencial teórico ampliou-se, ainda, com o apoio dos estudos realizados por Rangel (2002), Alarcão (2002), Alonso (2003), Ferreira (2003), Fernandes (2006), Muramoto (2006), que auxiliam quanto ao entendimento do papel da supervisão de ensino no contexto atual. Concluiu-se que as iniciativas político-administrativas levadas a efeito pela Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo preconizam um perfil mais participativo do supervisor de ensino, caracterizando-o como propositor e executor partícipe de políticas educacionais e, simultaneamente, articulador e mediador entre as políticas macro e as propostas pedagógicas desenvolvidas nas unidades escolares, mas as atribuições e as competências do supervisor de ensino conferem-lhe um perfil e um papel técnico-administrativo e burocrático, em dissonância com as proposições políticas da função.

Palavras-chave: Políticas públicas de educação. Supervisão de ensino. Formação de profissionais de educação.

ABSTRACT

The aim of this study - Supervising Teaching in the State of São Paulo – is set to understand the functions of teaching supervision as they are presented in the educational legislation and in the writings of theorists besides checking those practices carried out during the exercise of such function. The methodological procedure comprised the analysis of documents, special attention being directed to legislation in order to identify the political and historical route followed by the practice of supervision in the State of São Paulo; a questionnaire was submitted to teaching supervisors from an Education Directory at São Paulo (capital city), which expected to make the current attributions of this professional clear. Scholars in the field as Albuquerque (1990), Saviani (2003) and Silva Jr (2003, 2006) offered their views about how to evaluate education supervision in Brazil and particularly in the State of São Paulo. Based on researches made by further authors, Rangel (2002), Alarcão (2002), Alonso (2003), Ferreira (2003), Fernandes (2006), Muramoto (2006), an attempt to broaden the understanding of the role played by teaching supervision in the present context was intended. It was concluded that the political and administrative steps taken by São Paulo State Secretary of Education leading to a more integrative profile of education supervisors depict them as propounders and active performers of education policies, simultaneously playing the role of articulators and mediators between macropolicies and pedagogical propositions developed in the single school units. The attributions and competences of education supervisors, however, accord them a bureaucratic, technical and managerial profile, a far way removed from the political implications of their function.

Key words: Public policies of education. Teaching supervision. Forming professionals in education.

SUMÁRIO

	Pág.
INTRODUÇÃO	9
1 A SUPERVISÃO EDUCACIONAL: DA FUNÇÃO À PROFISSÃO	15
1.1 A Inspeção Escolar.....	20
1.2 A Supervisão Escolar	24
1.3 A Supervisão Educacional na Visão dos Teóricos	27
2 A SUPERVISÃO DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO	37
2.1 Atribuições e Competências Legais da Supervisão de Ensino.....	38
2.2 Atividades Desenvolvidas pelo Supervisor de Ensino.....	42
2.3 As Políticas Públicas de Educação e o Papel da Supervisão de Ensino	44
3 CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DOS SUPERVISORES DE ENSINO.....	54
3.1 Papel da Supervisão de Ensino.....	55
3.2 Gestão Compartilhada.....	58
3.3 Dicotomia Entre o Burocrático e o Pedagógico	61
4 POLÍTICAS E PRÁTICAS DA SUPERVISÃO DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS	69
APÊNDICE "A" – Questionário Dirigido aos Supervisores de Ensino	75
APÊNDICE "B" – Quadro demonstrativo da Síntese das Atividades Gerais Desenvolvidas pela Supervisão de Ensino	78
ANEXO "A" – Síntese das Ações da Supervisão de Ensino.....	79

INTRODUÇÃO

Reescrevendo, recontando a história em que atuo como atora e autora, encontro o fio condutor da minha ação – projeto – traduzindo em uma proposta educacional/política que encontrou naquele lugar – tempo/espço – um palco para acontecer e ser realizado.

Célia Maria Haas

A motivação para estudar as políticas e práticas da supervisão de ensino na rede pública estadual de São Paulo está diretamente vinculada a uma carreira de mais de vinte e cinco anos no magistério estadual paulista, passando pelos cargos de professor, diretor de escola e supervisor de ensino.

Desde o início das atividades no magistério público estadual, a começar pela função de professora admitida em caráter temporário e, na sequência, como professora titular de cargo efetivo, tinha conhecimento que a escola contava com o supervisor de ensino como um agente de fiscalização.

Foram oito anos de docência na rede estadual e, nesse período, nunca houve, no exercício das funções, um contato com esse profissional.

O primeiro contato com o supervisor de ensino aconteceu por ocasião da inscrição para o concurso de diretor de escola, no ano de 1988, quando procurei o responsável pelas inscrições, visando esclarecer dúvidas atinentes ao respectivo edital, pois a figura daquele profissional era sempre mencionada, na escola, como aquele que detinha o saber, sobretudo no aspecto legal, relativamente às questões do ensino.

Após a aprovação no concurso, iniciei, no dia 2 de fevereiro de 1990, as atividades no cargo de diretor de escola. Esse período coincidiu com o processo de atribuição inicial de aulas e classes que, normalmente, se estende por mais de uma semana, contemplando diversas fases, como: constituição da carga horária do docente titular de cargo (ampliação de jornada e atribuição de carga suplementar) e atribuição a docentes ocupantes de função-atividade (docentes considerados estáveis, nos termos da Constituição Federal de 1988 e docentes admitidos em caráter temporário).

O processo de atribuição de aulas requer muita disponibilidade de tempo da supervisão, pois, além do período de inscrição de docentes, o próprio andamento do processo acaba exigindo muito empenho da parte desses profissionais.

Respeitadas as fases de atribuição de aulas e classes, após cada sessão ocorrida em nível de unidade escolar para atendimento aos professores lá inscritos e classificados, devem-se remeter, a cada dia, os impressos de saldo de aulas das disciplinas e classes remanescentes, acompanhados de ofícios, relações de remessas preenchidas do modelo DRHU-2 (impresso utilizado para fins de pagamento, em que se registra a quantidade de aulas atribuídas) à escola que sedia esse evento, denominada Posto de Atribuição da Diretoria de Ensino. Todos esses documentos encaminhados pela direção das escolas passam, antes do início de cada sessão de atribuição, por conferência dos supervisores de ensino.

Enquanto se dava o processo de atribuição de aulas e classes, as rotinas administrativas e o funcionamento da escola também prosseguiam, com atendimento ao público, elaboração de documentos escolares, realização de matrículas e de transferências, expedição de documentos escolares e de professores, preenchimento de planilhas e encaminhamento de documentos solicitados pelo órgão superior, à época, denominado Delegacia de Ensino, que, por força do Decreto Estadual nº. 39.902, de 1995, mudou para Diretoria de Ensino (SÃO PAULO, 1995).

Nesse cenário, construí minhas primeiras percepções do papel dos supervisores de ensino, naquela ocasião representadas por um excesso de tarefas burocráticas. E ficava sem definir com clareza o papel que esse profissional tinha dentro do trabalho pedagógico da escola.

Em suas visitas de rotinas à escola, normalmente abordavam-se assuntos pertinentes ao andamento pedagógico da escola, no entanto, a maior parte de seu trabalho consistia em verificar questões burocráticas com a direção da escola e com o secretário.

Assim sendo, questionava-me sobre quais seriam os fatores que dificultavam a supervisão de ensino de ampliar sua ação na esfera pedagógica, nas escolas, apesar de ter claro que os supervisores que estiveram a frente das escolas em que atuei demonstravam compromisso com a educação.

Em março de 2004, efetivei-me no cargo de supervisor de ensino da rede estadual, em São Paulo, o que contribuiu para que meu interesse aumentasse em estudar mais detidamente e, de modo sistematizado, as políticas educacionais e as práticas desenvolvidas pela supervisão de ensino na rede pública estadual, pois somente meu olhar de professora, de diretora de escola e agora, de supervisora de ensino poderiam ser insuficientes para permitir uma clara definição do que representa e de como age esse profissional, na rede estadual de ensino.

Assim, o objetivo deste trabalho consiste em investigar e descrever as funções da supervisão de ensino, estabelecidas na legislação educacional e propostas por estudos teóricos, verificando as práticas realizadas no exercício da função, com o propósito de compreender o papel desempenhado pelo supervisor de ensino no exercício de suas funções, cujo norte está atrelado às seguintes questões complementares:

- a) Como a legislação educacional do Estado de São Paulo define a função do supervisor de ensino?
- b) Qual é o papel do supervisor de ensino em relação ao desenvolvimento das políticas educacionais e consolidação das propostas pedagógicas das escolas?
- c) Quais as possibilidades e dificuldades no exercício da função de supervisor de ensino? e

Para elucidar possíveis questionamentos em relação ao tema, cumpre esclarecer que a pesquisa refere-se à supervisão de ensino, no Estado de São Paulo, realizada em nível de sistema, diferentemente das práticas exercidas em muitos Estados e Municípios da Federação, nos quais esse profissional desempenha suas funções no interior da unidade escolar, a exemplo das atividades desempenhadas pelo Professor Coordenador, como ocorre nas escolas da rede pública do Estado de São Paulo.

O projeto de pesquisa trabalha com a hipótese de que as atividades do supervisor de ensino da rede estadual de São Paulo trazem uma cultura de administração centrada em práticas fiscalizadoras e reprodutoras de políticas educacionais emanadas dos órgãos públicos centrais, conflitante em relação ao perfil disposto no Comunicado SE, de 30 de julho de 2002.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, com enfoque qualitativo, porque é realizada, pela “[...] observação reiterada e participante do objeto pesquisado e dos contatos duradouros com informantes que conhecem esse objeto e emitem juízos sobre ele”, como esclarece Chizzotti (2005, p. 81).

Este trabalho constitui-se, portanto, num estudo bibliográfico, documental, com especial atenção à legislação, para identificar o percurso político-histórico do papel que o supervisor de ensino desempenha no Estado de São Paulo.

Para ampliar a reflexão e interpretação dos textos legais e daquilo que é possível concretizar no cotidiano, optou-se, como instrumento de coleta de dados, por um questionário, com o objetivo de apreender a visão que os próprios supervisores de ensino têm de seu trabalho e como um diagnóstico das condições de trabalho no exercício da função.

O questionário, norteado por leituras teóricas, questões e objetivo da pesquisa, foi construído especificamente com base no exercício da função, possibilitando aos participantes a justificativa de suas respostas.

Vale esclarecer que o instrumento de coleta de dados foi previamente testado, com a colaboração de cinco supervisores de uma diretoria de ensino não envolvida na pesquisa propriamente dita, o que possibilitou o seu aprimoramento e o aumento de sua validação, conforme advertem Marconi e Lakatos (2009), ao tratarem do assunto:

Depois de redigido, o questionário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, aplicando-se alguns exemplares em uma pequena população escolhida. A análise dos dados, após a tabulação, evidenciará possíveis falhas existentes: inconsistência ou complexidade das questões; ambigüidade ou linguagem inacessível; perguntas supérfluas ou que causam embaraço ao informante; se as questões obedecem a determinada ordem ou se são muito numerosas etc. (MARCONI; LAKATOS, 2009, p. 205).

A aplicação do pré-teste possibilitou sugestões, do grupo colaborador, para melhor entendimento do questionário. Concluída a redação, o instrumento de coleta de dados foi distribuído aos supervisores de ensino lotados na diretoria de ensino selecionada para a sua aplicação, escolhida com base em sua dimensão, pois possui um contingente de vinte e cinco supervisores de ensino e, ainda, por contar,

em seu núcleo, com profissionais experientes nas diversas funções do magistério.

Convém esclarecer que se optou pela aplicação de questionário, visando à preservação do anonimato dos participantes e também para diminuir a possibilidade de interferência ou influência da pesquisadora, pois o campo de pesquisa, também, é o seu local de trabalho.

Esta pesquisa valeu-se também, de estudos realizados por intelectuais, como Albuquerque (1990), Silva Jr. (2003) e Saviani (2003), os quais contribuíram para a análise e compreensão da supervisão educacional no país e, em especial, no Estado de São Paulo. E com o apoio dos estudos realizados por outros autores, como Rangel (2002), Alarcão (2002), Alonso (2003), Fernandes (2006), Ferreira (2003) e Muramoto (2002, 2006), buscou-se compreender o papel da supervisão de ensino no contexto atual.

A estrutura deste trabalho permite, portanto, apresentar, no primeiro capítulo, uma retrospectiva dos períodos históricos vivenciados no Brasil e suas influências no processo educacional. Relativamente ao período jesuítico até o final da Primeira República, procura-se relacionar a função supervisora, representada na figura de agentes específicos, ao contexto histórico. Da Segunda República, com a instituição da profissão de supervisor até os dias atuais, procura-se estabelecer uma relação entre o papel do supervisor com o contexto social, econômico e político desses períodos. Em seguida, busca-se conhecer a origem da supervisão escolar no Brasil e estabelecer uma discussão sobre o papel da supervisão educacional, com a contribuição dos autores.

O segundo capítulo trata da supervisão de ensino, no Estado de São Paulo, contextualizando-a em nível de sistema, contemplando as dimensões administrativas e pedagógicas da educação, diferentemente de outros sistemas de ensino, em que a ação pedagógica é realizada no interior das unidades escolares. Com uma incursão pelos textos legais, procura-se analisar as atribuições e competências conferidas especificamente aos supervisores de ensino da rede estadual paulista, as atividades da supervisão de ensino no exercício da função, bem como refletir sobre as políticas públicas de educação, relacionando-as com a supervisão educacional na perspectiva de um trabalho pedagógico coletivo e compartilhado.

No terceiro capítulo, apresentam-se os dados obtidos com a aplicação do

questionário, procurando verificar como as atividades e a ação supervisora se desenvolvem no exercício da função.

No quarto capítulo, dialogou-se com os dados obtidos na pesquisa, respondendo ao problema inicialmente proposto, ou seja, o papel desempenhado pelo supervisor de ensino no exercício de suas funções, a definição da função do supervisor de ensino consoante a legislação educacional do Estado de São Paulo, o papel desse profissional em relação ao desenvolvimento das políticas educacionais e consolidação das propostas pedagógicas das escolas, bem como as possibilidades e dificuldades encontradas no exercício dessa função.

As considerações finais encerram a Dissertação a respeito das políticas e práticas desenvolvidas pela supervisão de ensino no Estado de São Paulo, pondo em destaque seus principais entendimentos.

1 A SUPERVISÃO EDUCACIONAL: DA FUNÇÃO À PROFISSÃO

Na busca de recolher os cacos é que se faz um longo trajeto de tentar compreender o que aconteceu; o que sobrou; o que aprendi.

Célia Maria Haas

Para compreender a instituição da supervisão educacional no Brasil e, particularmente, no Estado de São Paulo, recorre-se a Saviani (2003), quando afirma que a função supervisora acompanha, implicitamente, a ação educativa, passando gradativamente da condição de função à de profissão.

Na medida em que se explica essa função, esboçando-se no espírito a ideia de supervisão, isto é, a representação mental da função supervisora, abre-se caminho para que, bem mais tarde, seja colocada a questão da ação supervisora como profissão, pois, como especialidade com contornos definidos, implicam determinadas qualificações que exigem uma formação específica (SAVIANI, 2003, p. 13-14).

Segundo o autor, desde as comunidades mais primitivas, em que o processo educativo ainda não apresentava uma estrutura formal, a função supervisora já ganhava espaço na ação dos adultos, que, de certa forma, educavam e vigiavam as crianças, exercendo uma supervisão sobre seus aprendizados.

[...] a ação educativa era exercida pelo ambiente, pelo meio, pelas relações e ações vitais desenvolvidas pela comunidade com a participação direta das novas gerações, as quais, por essa forma, se educavam. Os adultos educavam, então, de forma indireta, isto é, por meio de uma vigilância discreta, protegendo e orientando as crianças pelo exemplo e, eventualmente, por palavras; em suma, supervisionando-as [...] (SAVIANI, 2003, p. 15).

Ainda de acordo com Saviani (2003, p. 16), a função supervisora também se fazia presente e assumia claramente “[...] a forma de controle, de conformação, de fiscalização e, mesmo, de coerção expressa nas punições e castigos físicos”. Na educação dos trabalhadores e escravos a função supervisora surgia na figura do intendente ou do capataz.

A necessidade da institucionalização da educação, vinculada à transformação econômica ocorrida a partir do momento em que o campo e a agricultura passaram a subordinar-se à cidade e à indústria, a ideia de supervisão foi ganhando contornos mais visíveis.

No Brasil, a função de supervisão acompanhou a ação educativa desde a vinda dos jesuítas até o final da Primeira República. No período da segunda República, instituiu-se a profissão de inspetor que, posteriormente, transformou-se no cargo de supervisor.

A organização das atividades educativas no Brasil Colônia teve início com a vinda dos primeiros jesuítas. No Plano Geral dos jesuítas, o método de ensino "Ratio Studiorum", publicado em 1599, teve papel fundamental no desenvolvimento da educação, por expressar formas de organização e administração, currículos e métodos de ensino, além de orientações ao professor na organização de sua aula.

O Plano era composto por um conjunto de regras, cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino, indo desde os preceitos do provincial aos do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, passando pelas regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às dos alunos e concluindo com aquelas estabelecidas pelas diversas academias (SAVIANI, 2003, p. 20).

Segundo Saviani (2003, p. 21), no "Ratio Studiorum" explicitava-se a ideia de supervisão educacional, ou seja,

[...] a função supervisora, é destacada (abstraída) das demais funções educativas e representada na mente como uma tarefa específica para a qual, em consequência, é destinado um agente, também específico, distinto do reitor e dos professores, denominado prefeito dos estudos.

A esse agente, denominado prefeito de estudos, cabia-lhe: acompanhar toda a vida escolar dos alunos; visitar, periodicamente, as aulas; fiscalizar a execução dos programas e dos regulamentos; formar e aconselhar os novos professores e ajudar o reitor na orientação pedagógica.

Saviani (2003, p. 21) observa:

A regra n.1 estabelece que é dever do prefeito: organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas, de tal arte que os que as freqüentam façam o maior progresso na virtude, nas boas letras e na ciência, para a maior glória de Deus [...]. A regra n. 5 determina que ao prefeito incumbe lembrar aos professores que devem explicar toda a matéria de modo a esgotar, a cada ano, toda a programação que lhe foi atribuída. A regra nº 17, referente à função de 'ouvir e observar os professores', estipula: 'de quando em quando, ao menos uma vez por mês, assista às aulas dos professores; leia também, por vezes, os apontamentos dos alunos. Se observar ou ouvir de outrem alguma cousa que mereça advertência, uma vez averiguada, chame a atenção do professor com delicadeza e afabilidade, e, se for mister, leve tudo ao conhecimento do P. Reitor.

Essas regras evidenciam a função de controle exercida pelo prefeito de estudos sobre as atividades pedagógicas.

Com a expulsão dos jesuítas e as Reformas Pombalinas, por meio do Alvará de 28 de junho de 1759, extinguiu-se a figura do Prefeito de Estudos, no entanto, a ideia de supervisão continuava presente, representada na figura do Diretor Geral de Estudos, cuja função englobava os aspectos político-administrativos, isto é, esse agente exercia funções de inspeção e de direção em nível de sistema, confirmando o papel de controle e de fiscalização do ensino ministrado, além de representar a intenção da Coroa em uniformizar a educação.

No período imperial, por meio da primeira lei para a instrução pública, a de 15 de outubro de 1827, instituíram-se as escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares populosos do Império. Os estudos passaram a realizar-se de acordo com o método do Ensino Mútuo, em que o professor acumulava as funções de docência e de supervisão, ou seja, ao mesmo tempo em que o professor instruía os monitores, esses eram treinados para instruírem outro conjunto de alunos. E o professor supervisionava as atividades de ensino e de aprendizagem dos alunos, bem como ao monitores que havia treinado. A função supervisora se dava no interior da sala de aula:

Durante as horas de aula para as crianças, o papel do professor limitou-se à supervisão ativa de círculo em círculo, de mesa em mesa, cada círculo e cada mesa tendo à sua frente um monitor, aluno mais avançado, que ficava dirigindo. Fora destas horas, os monitores recebiam, diretamente dos professores, uma instrução mais completa, e não era raro ver os mais inteligentes adquirirem a instrução primária superior (ALMEIDA, 1989, p. 60).

Após a edição do Ato Adicional à Constituição do Brasil de 1824, introduziu-se a descentralização da administração pública do país, conferindo-se às províncias o dever de oferecer, gratuitamente, a instrução pública.

Nesse período, de acordo Saviani (2003, p. 22), começou-se a postular a ideia de que a função supervisora deveria ser exercida por agentes específicos. Assim, na segunda metade do século XIX, mais especificamente em 1854, o governo imperial instituiu o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, conhecida como Reforma Couto Ferraz, criando a Inspeção Geral de Instrução Primária e Secundária da Corte. A esse novo órgão cabia a responsabilidade pela fiscalização e orientação do ensino elementar e secundário, público e particular na Corte.

De acordo com o Decreto 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, cabia ao Inspetor Geral, nomeado por Decreto Imperial, assessorado por seus delegados e pelos membros designados do Conselho Diretor, inspecionar escolas, colégios, casas de educação e estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos e particulares.

O Inspetor Geral ainda presidia os exames de capacidade para o magistério e conferia os títulos de aprovação; autorizava a abertura de escolas e de estabelecimentos particulares de instrução e revia os compêndios adotados nas escolas públicas, corrigindo-os ou substituindo-os, caso fosse necessário. Suas atribuições incluíam fiscalizar e padronizar as rotinas escolares em consonância com as normas oficiais, o que sugere, hoje, uma fiscalização da ação pedagógica dentro do padrão estabelecido por lei.

Na província de São Paulo, com a edição da Lei Geral nº. 34, de 1846, propuseram-se a ordenação e a fiscalização de toda a instrução pública, além da criação de uma Escola Normal para a formação de professores.

Essa lei estabeleceu a criação de Comissões Inspetoras, compostas por três cidadãos residentes em cada povoado em que contasse com escola pública ou particular. A Comissão era formada por um representante do Governo Provincial, um representante do poder municipal e um do poder da igreja, cuja responsabilidade era inspecionar a rotina das escolas, dos alunos e dos professores, de tal modo que a

preocupação não versava apenas sobre o controle das instituições particulares, das aulas públicas, dos seminários, do Liceu e da Escola Normal, mas também sobre a necessidade de formar professores e de exercer um controle rigoroso sobre eles e todos os estabelecimentos de ensino.

A segunda instrução, de 1851, criou a Inspetoria Geral da Instrução Pública e o cargo de Inspetor Geral, referendando a intervenção direta do Estado na fiscalização das escolas, dos alunos e dos professores.

Com essas medidas legais propostas para a instrução pública, o governo imperial atribuía às províncias a responsabilidade direta pelo ensino primário e secundário, ratificando-se a ideia de fiscalizar as escolas públicas e particulares para o bom funcionamento do ensino.

Ao final do período monárquico, a discussão sobre a necessidade de articulação de todos os serviços de educação sob uma coordenação nacional solidificava-se e colocava em pauta a organização de um sistema nacional de educação. Para Saviani (2003, p. 24), “[...] a idéia [sic] de supervisão vai ganhando contornos mais nítidos ao mesmo tempo em que as condições objetivas começavam a abrir perspectivas para se conferir a essa idéia [sic] o estatuto de verdade prática”.

A organização dos serviços educacionais na forma de um sistema nacional de ensino, de acordo com Saviani (2003, p. 24), pautava-se em dois requisitos, quais sejam, a organização administrativa e pedagógica do sistema e a organização das escolas na forma de grupos escolares.

O período denominado Primeira República, de 1889 a 1930, foi marcado por um processo de descentralização do controle e de maior organização dos serviços, inclusive dos educacionais. Implementou-se, entre 1892 e 1896, a reforma da instrução pública paulista, pioneira na organização do ensino primário, com inauguração dos grupos escolares. Com a reforma, implantaram-se, também, o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria Geral da Instrução Pública e os Inspetores de Distrito.

Nesse contexto, instituiu-se, de acordo com Meneses (1977, p. 49), “[...] um sistema eficiente de inspeção – fiscalização, controle e orientação de ensino – posteriormente instituído com a criação das inspetorias de distrito [...]”.

Moreira e Azevedo (1960; 1958 apud MENESES, 1977, p. 49), afirmam que a reforma da Instrução Pública paulista teve profunda repercussão em quase todos os Estados da Federação, pois marcaram o ensino primário e normal paulista, ou seja, muitos Estados mandavam professores a São Paulo para estudar e observar seu sistema escolar ou acabavam pedindo ao Governo de São Paulo o envio de educadores que lhes organizassem os sistemas educacionais.

A implantação de uma política descentralizadora do ensino não durou muito. Em 1897, o Conselho Superior de Instrução Pública das inspetorias distritais foi extinto, assim como o cargo de Diretor Geral de Instrução Pública. Segundo Meneses (1977, p. 49), “[...] a tarefa de inspeção foi atribuída a um Inspetor-Geral, a dez inspetores escolares e às Câmaras Municipais que a exerciam por intermédio de delegados ou representantes denominados inspetores municipais”.

Saviani (2003, p. 25) ao analisar essa situação, considera que houve uma “involução na reforma da instrução pública paulista [...]”, o que coincidiu com a consolidação do domínio da oligarquia cafeeira, que passou “a gerir o regime republicano por meio da política de governadores”, retomando-se as reformas estaduais da instrução pública somente no final dos anos 1920.

1.1 A Inspeção Escolar

Nas primeiras décadas do século XX, período de expansão industrial e de urbanização, a educação brasileira esteve na pauta de discussões de muitos setores da sociedade.

A década de 1920 marcou o surgimento dos profissionais da educação, também conhecidos como técnicos em escolarização, que se constituíram nova categoria profissional. Concomitantemente, criou-se a Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, por iniciativa de Heitor Lira que, no entender de Saviani (2003, p. 25) contribuiu para desenvolver, no país, os debates acerca da questão educacional.

No âmbito dos Estados, as diversas reformas educacionais que ocorreram, colaboraram para delinear o ensino público, como a reforma de Sampaio Dória, em São Paulo, em 1920, de Lourenço Filho, no Ceará, em 1923, de Anísio Teixeira, na

Bahia, em 1925, de Francisco Campos e Mario Casassanta, em Minas, em 1927, de Fernando de Azevedo, no Distrito Federal (atual Rio de Janeiro), em 1928 e de Carneiro Leão, em Pernambuco, em 1928.

Na esfera federal, com a Reforma João Luís Alves, por meio do Decreto nº. 16.782-A, de 1925, criaram-se o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino, em substituição ao Conselho Superior do Ensino, o único órgão responsável, até então, pela administração escolar entre os anos de 1911 e 1925. Com esse decreto, os assuntos educacionais começaram a receber tratamento por meio de órgãos específicos e de caráter técnico.

Nos Estados, acentuou-se a tendência de instituir órgãos próprios de administração do ensino em substituição às Inspetorias de Instrução Pública, apontando para a separação dos setores técnico-pedagógicos daqueles especificamente administrativos que, na visão de Saviani (1981, p. 56-57), representou a condição fundamental para o surgimento da figura do supervisor, distinta do diretor e do inspetor. Nesse sentido, convém lembrar como esse profissional passou a se denominar supervisor:

[...] é quando se quer emprestar à figura do inspetor um papel predominantemente de orientação pedagógica e de estímulo à competência técnica, em lugar da fiscalização para detectar falhas e aplicar punições, que esse profissional passa a ser chamado de supervisor. É este o caso do Estado de São Paulo, onde se reserva o nome de supervisor ao agente educativo que desempenha as funções antes atribuídas ao inspetor, denominando-se coordenador pedagógico ao supervisor que atua na unidade escolar (SAVIANI, 2003, p. 26-27).

Com o advento do sistema capitalista de produção, a sociedade brasileira sofreu profundas transformações sociais, econômicas e políticas que se refletiram no contexto educacional.

Em 1930, criou-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, sancionaram-se os decretos, conhecidos como “Reforma Francisco Campos”, que organizaram o ensino secundário e as universidades brasileiras.

O Decreto nº. 19.890, de 18 de abril de 1931, ao dispor sobre a organização do ensino secundário, concebeu do Serviço da Inspeção aos estabelecimentos de ensino secundário, subordinando-o ao Departamento Nacional do Ensino e, como

consequência, à esfera do Ministério da Educação e da Saúde Pública (BRASIL, 1931b).

O referido decreto atribuiu ao inspetor a responsabilidade pela fiscalização dos aspectos relativos à administração escolar, às questões metodológicas e às medidas da aprendizagem. Para o exercício dessa função não havia qualquer exigência de experiência no magistério. As exigências para o preenchimento desse cargo resumiam-se em demonstrar o domínio de conhecimentos sobre pedagogia geral e metodologia das mesmas disciplinas. Para a inscrição no processo, nos termos do artigo 62 desse decreto, o candidato deveria:

- a) ser brasileiro, nato ou naturalizado;
- b) ser maior de 22 anos e menor de 35;
- c) apresentar atestado de idoneidade moral e de sanidade; e
- d) apresentar certificado de aprovação em todas as disciplinas do curso secundário, o qual seria substituído, segundo o Parágrafo Único desse artigo, por um certificado especial de estudos na Faculdade de Educação, Ciências e Letras.

É interessante notar que o próprio texto legal já previa que, oportunamente, essa atividade de inspeção de ensino seria realizada por profissionais com formação em nível superior, evidenciando a existência de um campo de trabalho específico para a atuação desses novos profissionais, o que veio a acontecer com a criação do curso de Pedagogia.

Em 1932, um grupo de 26 intelectuais lançou o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Esse documento postulou um plano para a reconstrução educacional do país, tomando como base a ciência no estudo e na resolução dos problemas educativos.

O desenvolvimento das ciências lançou as bases das doutrinas da nova educação, ajustando à finalidade fundamental e aos ideais que ela deve seguir e os processos apropriados para realizá-los. A extensão e a riqueza que atualmente leva a toda a parte o estudo científico e experimental da educação as libertaram do empirismo, emprestando-lhe caráter e espírito nitidamente científico e organizando, em corpo de doutrina, numa série fecunda de pesquisas e experiências, os princípios da educação nova (AZEVEDO et al, 1932).

A divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) fez ampliar o debate educacional nos planos político e pedagógico. Para os pioneiros, a contribuição das ciências teria um papel decisivo para dotar de racionalidade os serviços educacionais. Assim, a educação passou a ter um caráter mais técnico e a valorizar os meios de organização dos serviços educacionais, com o objetivo de racionalizar o trabalho educativo, incidindo em maior relevância nos técnicos, também chamados de especialistas em educação, entre eles, o supervisor.

De acordo com Saviani (2003, p. 28), o processo de implantação do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação dos Estados, bem como os órgãos federais e estaduais, desenvolveu-se na direção da organização da burocracia estatal na esfera educacional, exigindo-se a formação de agentes para atuar nessa complexa máquina burocrática.

Em 1931, a Escola Normal do Estado de São Paulo teve incluída em seu currículo a disciplina denominada Organização Escolar, com a finalidade de preparar tecnicamente os inspetores escolares, os delegados de ensino e os diretores de grupos escolares.

Nesse mesmo ano, a Escola Normal da Capital de São Paulo transformou-se em Instituto Pedagógico, que compreendia o Jardim de Infância, a Escola de Aplicação, o Curso Complementar, o Curso Normal e o Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico, surgindo uma cadeira referente à Administração Escolar, cujo objetivo era o de qualificar os profissionais para exercerem cargos de administração.

Em 1934, com a fundação da Universidade de São Paulo, a primeira criada e organizada em consonância com as normas do Estatuto das Universidades Brasileiras, fundadas no Decreto nº. 19.851, de 11 de abril de 1931, atribuiu-se à Faculdade de Filosofia, Ciência e Letras, a tarefa de formar professores secundários. Ao curso de Pedagogia coube, por sua vez, a incumbência de formar professores de disciplinas específicas do Curso Normal e os técnicos em educação (BRASIL, 1931a).

A introdução da disciplina Organização Escolar no currículo da Escola Normal, a criação de uma cadeira concernente à Administração Escolar, no Instituto Pedagógico, e o curso de Pedagogia evidenciavam a necessidade da formação de técnicos em educação para atuarem no sistema de ensino, cujo significado, segundo expressa Saviani (2003, p. 29), coincide com o “pedagogo generalista”, o que

permaneceu até os anos 60, quando o curso de Pedagogia foi reformulado em forma de habilitações, nos termos do Parecer do Conselho Federal de Educação nº. 262, de 1969.

1.2 A Supervisão Escolar

A supervisão educacional, no Brasil, encontra-se atrelada ao cargo de inspetor escolar, o que não significou, necessariamente, uma ruptura com esse perfil, como afirma Albuquerque (1990, p. 23) em seus estudos, uma vez que a ação do supervisor sempre esteve vinculada à fiscalização e ao cumprimento dos aspectos legais.

A supervisão escolar, difundida ao final dos anos 1950, sob a influência americana, teve início com a criação do Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar (PABAE), que foi instalado em Minas Gerais, em 1957.

Para Lima (2002, p. 71), o PABAE aparece “[...] para garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca da transformação social”, cuja função explicitou-se, primeiramente no âmbito do ensino primário, em acordo firmado no ano de 1956, pelo qual o treinamento destinava-se a professores de Escolas Normais, que multiplicariam esse aprendizado a professores primários por meio dos próprios Cursos Normais. Foi na revisão do acordo, em 1961, que se estenderam os cursos aos orientadores e administradores.

Segundo Paiva e Paixão (2006, p. 52), o PABAE ampliou sua estratégia de respostas aos problemas brasileiros, pois:

Tratava-se agora, também, de treinar profissionais que ocupassem ou pudessem ocupar posições de liderança na administração do ensino e aqueles responsáveis pelas atividades de supervisão em escolas, em delegacias regionais de ensino ou em órgãos de planejamento públicos.

O PABAE, no entender de Paiva e Paixão (2006, p. 46), supervalorizou os métodos de ensino de disciplinas como questões fundamentais, em detrimento de uma análise mais ampla do ensino, o que significa que a solução para os problemas educacionais estariam na técnica de ensinar linguagem, aritmética, ciências e estudos sociais.

Esses cursos, de acordo com Albuquerque (1990, p. 28), desenvolvidos pelo PABAE produziram uma característica comum na ação supervisora nos diversos Estados do país:

[...] Difundiam a técnica pela técnica. E se nos vários Estados as características locais da história da inspeção e supervisão imprimiram diferença, algo comum predominou em todos. Após os cursos, todos se julgavam detentores de um saber inovador, baseado na Escola Nova, conseqüentemente, superiores aos demais professores, para os quais deveriam produzir, de forma mais fiel possível, o saber da Supervisão Escolar.

O PABAE, segundo Albuquerque (1990, p. 28), acabou por aproximar a supervisão escolar à supervisão empresarial, ou seja, esses profissionais recebiam os pacotes de cursos e os retransmitiam de maneira acrítica para professores, independentemente das diversas realidades em que se encontravam.

É possível afirmar que a supervisão escolar, que se constituiu no país como resultado de uma política entre os Estados Unidos e o Brasil, assumiu um papel importante na implantação das políticas educacionais, evidenciando maior proximidade a um trabalho voltado à inspeção e fiscalização do que ao trabalho pedagógico.

Vale apontar, mesmo não sendo o objeto deste trabalho, que a influência americana não se restringiu apenas aos objetivos do PABAE, mas sua ação estendeu-se a todos os níveis de ensino, principalmente com os acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e "United States Agency for International Development (USAID)".

O Governo aprovou as reformas de 1º. e 2º. graus e a reforma universitária. Com o Parecer CFE nº 252, de 1969, o curso de Pedagogia recebeu novas habilitações, como inspeção, supervisão, administração e orientação, cujo objetivo

centrava-se na formação de técnicos, abrindo-se, assim, como afirma Saviani (2003, p. 30), "[...] reconhecimento profissional da atividade do supervisor no sistema de ensino".

Dentro de um regime político-administrativo autoritário e centralizador, próprio da ditadura militar em que o país se inseria, o ensino passou a ser oferecido nos padrões da pedagogia tecnicista, com o trabalho fragmentado e mecanicista, onde cada qual desempenha seu papel para garantir a eficácia, a eficiência e a produtividade.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

[...] o anseio da pedagogia tecnicista era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo. E isso seria obtido por meio da racionalização que envolvia o planejamento do processo sob o controle de técnicos supostamente habilitados, passando os professores a plano secundário, isto é, subordinando-os à organização racional dos meios (SAVIANI, 2003, p. 30).

De modo similar ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendeu-se a objetivação do trabalho pedagógico. Buscou-se, então, com base em justificativas teóricas derivadas da corrente filosófico-psicológica do behaviorismo, planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor e se na pedagogia nova a iniciativa deslocou-se para o aluno, na pedagogia tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando, professor e aluno, posição secundária. A organização do processo converteu-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção (SAVIANI, [s.d.]).

O sistema de supervisão gerado, então, teve sua atuação atrelada a decisões impostas verticalmente e alheias aos interesses e necessidades de sua comunidade escolar, o qual acabou por delegar ao supervisor um papel de controle, principalmente dos aspectos burocráticos da estrutura escolar, representando a principal estratégia para assegurar seu papel reprodutor na sociedade capitalista

dominante, que expressas nas palavras de Silva Jr. (2006, p. 93), traduzem-se no sentido de que: “[...] para uma sociedade controlada, uma educação controlada; para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado”.

É possível afirmar que a supervisão educacional, concebida como parte de um processo de dependência cultural e econômica, revestiu-se de uma função técnica e acabou por refletir o contexto histórico de ditadura militar, altamente mecanicista, utilitário, burocrático e pragmático.

1.3 A Supervisão Educacional na Visão dos Teóricos

No momento atual, é recorrente a discussão sobre o papel dos profissionais da educação. Dentre esses trabalhos, a produção acadêmica tem discutido o papel dos supervisores educacionais, que parecem encerrar algumas contradições, atribuídas à origem desse cargo, sempre atrelado ao serviço de inspeção e fiscalização, gerando razões para pesquisas e discussões.

A história da supervisão no Brasil, desde a sua origem, como elemento integrante do processo educacional, bem como a evolução de suas concepções e conceitos, de acordo com as diferentes posturas teórico-metodológicas de diversos autores e instituições, tem sido desenvolvida por muitos intelectuais, profissionais e especialistas da prática educativa ou, mais genericamente, ligados à educação. As dissertações e teses sobre supervisão e os livros publicados dedicam um espaço significativo ao tema que dá suporte aos diferentes rumos desenvolvidos (FERREIRA, 2003, p. 236).

Uma abordagem recorrente nesses estudos refere-se à dicotomia entre os aspectos pedagógico e burocrático verificados no exercício da função.

Vale esclarecer que muitos autores abordam as atividades burocráticas como administrativas. Nesta pesquisa, entretanto, optou-se por empregar o termo burocrático e, quanto ao termo administrativo, será utilizado neste relato conforme a abordagem dos teóricos que fundamentam o estudo.

Para iniciar essa discussão, recorre-se a Silva Jr (2006), que, ao tratar sobre a dicotomia entre o pedagógico e o burocrático na ação supervisora, afirma que poucas são as práticas profissionais que sofreram as conseqüências pelas

condições do tempo em que começaram a se desenvolver, no Brasil, como aconteceu com a supervisão escolar.

Concebida como parte de um processo de dependência cultural e econômica e integrada a um projeto militarista-tecnocrático de controle do povo e da nação, a supervisão escolar apenas recentemente passou a emitir sinais de que seu significado e seus propósitos tornavam-se objeto de discussão entre seus praticantes (SILVA JR., 2006, p. 93).

De acordo com o autor, tanto a supervisão quanto seus profissionais receberam uma lição de autoritarismo desde a sua origem, que vem sendo objeto de discussões envolvendo os próprios praticantes:

De mensageiro oficial a articulador voluntário, o supervisor iniciou seu próprio caminho de renúncias. Orientado para o controle, desorientou-se com o cerco a que acabou submetido. Cerco teórico-político nas universidades que propunham a extinção de seu processo de formação e cerco prático-político nos movimentos de massa do professorado que não conseguia ver no supervisor um companheiro comum de jornada (SILVA JR., 2006, p. 94).

Impõe-se, portanto, uma nova postura para a supervisão educacional. Novas relações são estabelecidas e novos compromissos desafiam esses profissionais a romperem com o antigo papel de controlador a serviço dos interesses estabelecidos. Sua atuação há de se voltar para a melhoria do processo pedagógico, compromissada com a formação humana.

Pensar e fazer, cumulativa e interligadamente, é a marca necessária da prática coletiva a se estabelecer entre os educadores. Fala-se dessa prática e da necessidade da contribuição do supervisor para que ela se estruture e se solidifique. Mas ela não pode, obviamente, ser pura prática. Ter-se-á avançado minimamente se a transição for apenas do plano das práticas isoladas e conflitantes para o plano das práticas articuladas e congruentes. O que vai assegurar essa articulação e essa congruência é a reflexão, é a elaboração do sentido do trabalho coletivo que se quer desenvolver. Elaborar uma prática coletiva em supervisão implica, necessariamente, a reelaboração da relação teoria e prática em supervisão (SILVA JR., 2006, p. 97).

O autor afirma, ainda, que convém ao supervisor, orientado para e pela solidariedade, que ordene a reflexão educativa do momento atual da educação e da sociedade brasileira, que não constitui ação isolada, mas coletiva. Isso implica,

necessariamente, reelaborar a relação teoria e prática em supervisão, ou seja, o trabalho administrativo do supervisor é o de dar suporte ao pedagógico da escola. Discute também, em seus estudos, o processo de formação dos profissionais em educação que, segundo expressa, muitas vezes é deficitária e encontra-se vinculada a fragmentos teóricos superficialmente visualizados e as posições políticas insuficientemente elaboradas, impossibilitando uma práxis consistente e aprimorada. Destaca a necessidade da extensão e do aprofundamento do processo de formação prévia nas universidades bem como a organização de situações de encontro entre os supervisores, para que se elabore coletivamente a determinação do sentido da prática que se desenvolve (SILVA JR., 2006, p. 97-100).

Na mesma obra, há pontuações sobre o cotidiano do supervisor que, aliadas a sua formação deficitária, devem ser reelaboradas. Nesse cotidiano, destaca-se a burocracia assoladora das escolas, que, se não interpretada criticamente, acaba por tomar o lugar do educador.

Uma burocracia em que se movimenta é, pois, a primeira grande conquista a se esperar de uma práxis criativa do supervisor. Não se trata de uma expectativa infundada. Até mesmo a burocracia se renova e se contém quando os que a integram recusam-se a ser simplesmente burocratas (SILVA JR., 2006, p. 103).

Silva Jr. (2006, p. 105) reconhece, ainda, "a escola, enquanto organização social, ampara-se em certa burocracia instalada. No entanto, é indispensável que a burocracia não supere a expressão pessoal do supervisor".

Alerta, também, que a burocracia é uma questão que deve ser enfrentada no interior dos sistemas escolares. O sentido da supervisão encontra-se na orientação e coordenação do projeto educacional de uma coletividade. Enfatiza, assim, que o ponto de partida para recuperar o sentido educativo no processo de escolarização consiste em promover debates e discussões não somente entre o grupo de supervisão, mas entre os supervisores e os professores (SILVA JR., 2006, p. 102).

Fernandes (2006, p. 120), igualmente, discute a opção da supervisão diante da ambivalência entre o pedagógico e o administrativo, enfatizando que o "controle" característico da função supervisora, "[...] exerceu seu poder em benefício do sistema educacional, o que não equivale a dizer da educação". Defende, ela, um

trabalho compartilhado entre supervisores e professores, para que se construa um projeto de escola que atenda aos fins da educação, ao ensino e aos alunos.

A coerência com esse compromisso impulsiona a ação para a vivência de valores que rompem efetivamente com o vínculo de submissão, com a relação estabelecida com a função reguladora e normativa, que impõe um saber vindo de fora, em vez de auxiliar a construção de um saber coletivamente refletido e autoconstruído (FERNANDES, 2006, p. 121).

Dessa discussão, emerge uma reinterpretação crítica da burocracia existente no sistema, para colocá-la a serviço do ensino. Como acentua Fernandes (2006), por meio de uma reflexão sobre a sua prática, possibilita-se ao supervisor a oportunidade de redefinir seu papel, colocando o sistema a serviço da escola, impedindo que sua imagem se resuma à de um mero cumpridor de tarefas.

Muramoto (2006, p. 23), outra estudiosa da supervisão de ensino, ao analisar a ação supervisora, expressa que a burocracia deve estar a serviço do trabalho educacional. Segundo a autora, os meios devem se subordinar aos fins, compreendendo o significado que as atividades burocráticas proporcionam ao processo educativo.

Há que se considerar a imprescindibilidade entre os educadores, da reflexão e do diálogo que, nas palavras de Muramoto (2006, p. 22) traduz-se em “gestão dialogal”, que tem como ponto de partida as práticas sociais educativas e didático-pedagógicas, possibilitando a contribuição para que a educação escolar atinja seus objetivos de formação humana e de cidadania. É com esses parâmetros que a autora enfatiza o papel da supervisão que, tanto em seu grupo, como reunida com as equipes escolares, deve analisar criticamente as políticas educacionais e construir um projeto educacional cujos parâmetros estejam devidamente alinhados com a formação humana.

Pode-se afirmar que um ponto convergente entre os estudos dos teóricos acima citados esteja no movimento de ação-reflexão-ação, que deve existir entre os grupos de educadores, do qual faz parte o supervisor, desencadeando, assim, um projeto pedagógico alicerçado nos fins e objetivos da educação nacional.

Outros temas recorrentes, nos estudos sobre a supervisão, são o currículo e a formação de professores. Silva Jr. (2003), cujo propósito de estudo é indicar como o

movimento da política educacional brasileira, a partir dos anos 1960, vem influenciando o sentido das práticas relativas a esses conceitos e reorientando os conceitos de supervisão, currículo e avaliação.

Pontua Silva Jr. (2006, p. 224-227), em seu estudo, que nos anos 1960, ser supervisor significava ser “guardião do currículo”. Nos anos 1970, ele passou de “guardião do currículo para guardião das proposições legais”.

Atualmente, segundo o autor, três ideias-força que dinamizam a discussão atual sobre o currículo são: autonomia da escola, projeto coletivo e trabalho coletivo. Essas ideias estão interligadas, pois a autonomia da escola pressupõe a elaboração do projeto pedagógico que, por sua vez, requer um trabalho coletivo e comprometido com a sua organização.

Silva Jr. (2006, p. 231) entende que o supervisor é o agente responsável por coordenar os encontros de trabalho, indicar leituras, propor temáticas e esclarecer conceitos.

Se a supervisão e a escola compreendem e assumem verdadeiramente o trabalho coletivo, sabem também que o projeto pedagógico unificador do esforço de todos os trabalhadores de ensino não pode ser reduzido à ideia plano diretor e menos ainda à ideia de “plano do diretor”. Pensar o projeto pedagógico é pensar o futuro da escola, delinear o horizonte para o qual ela encaminhará sua trajetória, é pensar “o que a escola quer ser quando crescer” (SILVA JR., 2003, p. 232).

Sob essa perspectiva, o autor coloca para a supervisão a necessidade de reordenar a reflexão educativa, frente aos desafios que lhe são apresentados, seja por imposição das políticas governamentais, seja pela evolução das teorias pedagógicas.

Ainda sobre o tema, convém lembrar Ferreira (2003, p. 249) e o papel que atribui à supervisão educacional. A autora entende que a emancipação humana seja a meta principal da educação, possibilitando construir um futuro mais comprometido com a humanidade. Em sua óptica é, o conhecimento, a emancipação que promove uma participação política, cujo princípio é o da democracia.

Ferreira (2003) atribui à supervisão educacional, enquanto responsável pela qualidade do processo de humanização do homem, o compromisso que, segundo

suas palavras

[...] se traduz em um acompanhamento e estudo de todas as relações que se estabelecem entre as tomadas de decisões, as determinações sociais e políticas que as gestam e as possíveis conseqüências. É ainda um compromisso de subsidiar a administração da educação como um todo, enquanto 'prática de apoio à prática educativa', envolvendo-a na participação direta da construção coletiva da emancipação humana (FERREIRA, 2003, p. 251).

Ferreira (2003) observa que a participação da supervisão não pode limitar-se a executar as políticas educacionais e os planejamentos e a articular os conteúdos e propostas, mas, deve ter uma atuação como partícipe na construção da sociedade. A garantia da qualidade do trabalho pedagógico e o compromisso da supervisão educacional estarão alicerçados na emancipação humana que se conquista com base na solidariedade e na participação de sujeitos coletivos.

Em relação à formação de professores, Alonso (2003) analisa a participação da supervisão no processo de transformação da escola, discutindo o papel da supervisão, firmada em uma dimensão política, com base nos estudos das funções que a escola assume nas atuais condições de sociedade contemporânea e nos desafios que se colocam à educação.

Para Alonso (2003, p. 175), a supervisão vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, por implicar uma ação planejada e organizada a partir de objetivos comuns, assumidos pela equipe escolar, com vistas ao seu fortalecimento e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo. A supervisão deixa de representar apenas um recurso técnico para se tornar um fator político, "[...] passando a se preocupar com o sentido e os efeitos da ação que desencadeia mais que com os resultados imediatos do trabalho escolar".

Alonso (2003) coloca à supervisão a responsabilidade pela formação continuada de professores e, em certos momentos, de toda a equipe escolar. Para isso, afirma que supervisão, nesse processo, deixa de ter um caráter prescritivo e normativo, para assumir uma ação crítica e reflexiva, com vistas ao desenvolvimento de um projeto coletivo, que objetive mudanças, não só das práticas corriqueiras, como também das questões que dizem respeito à escola e a seu exterior.

Também em relação ao papel que a supervisão pode desempenhar na

formação de professores, vale destacar a análise de Alarcão (2002), em seu estudo, através do qual defende uma concepção mais pedagógica na atuação supervisora, com enfoque a um processo formativo que combine ação e reflexão. Nesse sentido, a responsabilidade de seu trabalho recai no desenvolvimento qualitativo da escola e daqueles que nela realizam o trabalho de estudar, ensinar ou apoiar a função educativa.

Ao superpoder orientador e controlador contrapõe-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma co-construção, com os professores, do trabalho diário de todos na escola. O supervisor passa a integrar o coletivo dos professores e a supervisão realiza-se em grupo (ALARCÃO, 2002, p. 12).

Centrada na formação de professores, a supervisão começa a adquirir uma dimensão contrária à inspeção, no sentido de verificação da execução de políticas externas à escola. Para Alarcão (2002), pretende-se que a supervisão, enquanto parte do coletivo da escola, se responsabilize por organizar, gerir e avaliar a formação dos recursos humanos, com vistas à melhoria da qualidade da educação, de acordo com o projeto pedagógico da escola.

Rangel (2002), ao estudar a prática da supervisão, também compartilha com os demais autores já citados quanto ao desenvolvimento de um trabalho voltado aos aspectos pedagógicos, na escola.

Enfatiza-se, ainda, o estudo e a coordenação, enquanto núcleos da função supervisora, pois oferecem subsídios ao supervisor para que os realize na prática.

[...] a atitude de estudo é freqüente e essencial pela importância de atualizar o conhecimento (re) elaborado e (re) construído no processo ensino-aprendizagem, que é foco da ação supervisora, relacionada à formação permanente dos professores: uma formação 'em serviço', que não se realiza sem que sejam garantidas a esses professores oportunidades de estudar (ler, debater, avaliar, reelaborar conceitos e práticas) coletivamente. Nesse caso, o cotidiano do processo de ensinar e aprender oferece a 'matéria' a ser estudada e o supervisor 'coordena' as oportunidades coletivas nesse sentido (RANGEL, 2002, p. 67).

O papel do supervisor assume uma dimensão mais abrangente, pois, além de coordenar as atividades do grupo, cabem-lhe atitudes que incentivem e promovam o hábito de estudo, que incorporam leitura e discussões coletivas de textos com

conteúdos específicos e os que ampliam e aprofundam bases, encaminhamentos e concepções do ato educativo.

Outro estudo relevante é a pesquisa desenvolvida por Albuquerque (1990) que buscou traçar o perfil de atuação do supervisor de ensino da rede pública estadual de São Paulo, cujos resultados podem trazer valiosa contribuição para entender as políticas e práticas desenvolvidas pelo supervisor de ensino, na rede estadual paulista, tema desta pesquisa.

Albuquerque (1990), ao identificar o supervisor de ensino e a posição que esse profissional representa no sistema de ensino, percorreu um caminho permeado por questionários, entrevistas, depoimentos, debates e leitura de vasta bibliografia para traçar o perfil do supervisor de ensino, concluindo que tem contorno indefinido, contraditório e está por se construir.

Adverte, ainda, Albuquerque (1990, 117) que a prática da supervisão deve estar engajada na realidade escolar e a serviço da promoção humana e educacional do aluno, enfatizando que uma supervisão de ensino fiscalizadora, acrítica e submissa ao controle do Estado representa um controle aprisionador do educador, posto que “[...] a tarefa do supervisor de ensino é essencialmente educativa, num processo onde também se inclui”.

Um ponto em comum, entre o estudo de Albuquerque (1990) e o realizado pelos demais teóricos contemplados neste estudo é o compromisso que o supervisor deve ter com a unidade escolar:

O supervisor educador tem um compromisso com a unidade escolar não só de orientação, estímulo à realização de projetos educativos, controle, prevenção e ajuda na busca de solução de problemas, incentivo ao desenvolvimento, ampliação e aperfeiçoamento de competências, mas também de articulador entre escola e sistema, um representante de suas necessidades e reivindicações. E isso fundamentado no diálogo contínuo e interação constante com a escola (ALBUQUERQUE, 1990, p. 116).

Os estudos acerca da supervisão educacional procuram discutir as possibilidades de uma atuação compromissada com os objetivos da educação, não apenas circunscritos a um trabalho pedagógico, mas fincados no compromisso da emancipação humana, como bem expressou Ferreira (2003, p. 252), que se conquista na solidariedade e na participação.

A ação supervisora tem sido objeto de análises e debates nos últimos tempos, como foi registrado neste estudo. Para ampliar a discussão acerca do assunto busca-se, a seguir, apreender a visão e a contribuição dos intelectuais participantes dos encontros anuais promovidos pelo Sindicato de Supervisores do Magistério, no Estado de São Paulo (APASE), procurando assegurar aos supervisores de ensino um espaço de análise crítica e atuação responsável no sistema de ensino.

O perfil de atuação do supervisor de ensino e seu papel em todo o processo do ensino público têm sido uma abordagem constante nesses Encontros.

Santos (2004) afirma que função do Estado significa agir em nome do Estado, referindo-se ao conjunto das instituições político-administrativas. Assim, observa que a função do Estado fundamenta-se, basicamente, no fato de que o supervisor de ensino possui condições técnicas, administrativas e políticas de garantir a perenidade das políticas educacionais. Entretanto, na prática, a atuação do supervisor ocorre de forma divergente do proposto.

[...] a atuação da supervisão de ensino está reduzida a atividades técnicas e operacionais, pois as decisões estão concentradas no Gabinete da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo e no Conselho Estadual de São Paulo: sendo assim, a ação do supervisor de ensino está restrita a articular o que querem e o que pensam esses órgãos gestores, junto às Diretorias de Ensino e escolas públicas e privadas, não exercendo qualquer ação na formulação, implantação e avaliação das políticas educacionais (SANTOS, 2004, p. 12).

Outra discussão passível de destaque, neste trabalho, refere-se à participação dos supervisores de ensino na formulação e implementação das políticas educacionais, com ênfase na política de democratização de gestão.

Aguilar (2006, p. 29) discute o grau de participação do supervisor de ensino na elaboração das políticas educacionais, pois no caso específico da estrutura do sistema educacional paulista, o supervisor desempenha suas funções numa estrutura vertical, o que só vem potencializar o seu perfil normativo.

No entanto, sinaliza para o compromisso e qualidade de liderança desse profissional para uma ação mais comprometida com a gestão democrática que, geralmente, “[...] requerem mais do que o imperativo legal, mas também um processo de construção de valores no qual o supervisor (re)faz a política em cada

espaço onde atua” (AGUILAR, 2006, p. 30).

É possível observar que os trabalhos citados apontam para uma supervisão em nível de sistema e como função de Estado que esteja a serviço dos objetivos educacionais.

Para os autores, o compromisso prioritário da atuação desse profissional, no âmbito das escolas, deve ser o processo ensino-aprendizagem, com base num projeto pedagógico elaborado e articulado pelo conjunto de educadores.

2 A SUPERVISÃO DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO

O conflito decorrente é gerado na divergência, na discordância entre o que deve permanecer ou mudar, prevalecer ou ser substituído.

Célia Maria Haas

Neste capítulo, faz-se uma análise da supervisão de ensino, no Estado de São Paulo, cuja atuação acontece em nível de sistema, contemplando as dimensões administrativas e pedagógicas da educação, diferentemente de outros sistemas de ensino, em que a ação pedagógica é realizada no interior das unidades escolares.

A supervisão realizada estritamente no interior das escolas pode ser relacionada, na rede estadual paulista, às funções de coordenação pedagógica, exercidas pelo Coordenador Pedagógico, cargo extinto com a edição da Lei Complementar nº. 836, de 1997 e, atualmente, desempenhadas pelo Professor Coordenador.

Outrossim, há de ficar claro que a denominação *Sistema*, segundo o Parecer CNE nº. 30/2000, diz respeito a um “[...] conjunto de campos de competências e atribuições voltadas para o desenvolvimento da educação escolar” (BRASIL, 2000). Portanto, o supervisor de ensino da rede pública estadual paulista tem seu cargo alocado no órgão intermediário, atualmente denominado Diretoria de Ensino, responsável por gerenciar todas as escolas públicas estaduais e privadas de sua jurisdição.

Num primeiro momento, buscam-se as edições legais que normatizam as atribuições dos supervisores de ensino, seguidas da descrição das atividades desenvolvidas por esses profissionais, no exercício da função.

O segundo momento refere-se às políticas públicas de Educação e ao papel desempenhado pela supervisão de ensino.

2.1 Atribuições e Competências Legais da Supervisão de Ensino

A Inspeção Escolar, precursora da Supervisão Escolar, já existia no sistema estadual de ensino paulista desde os anos 1950, para exercer a função de mediação entre a escola e a administração superior de ensino, em continuidade às tarefas de inspeção de grupos escolares, vigentes já na década anterior.

Com a edição do primeiro Estatuto do Magistério Público Estadual Paulista, pela Lei Complementar nº. 114, de 13 de novembro de 1974, o cargo de inspetor de ensino passou a se denominar Supervisor Pedagógico.

As suas atribuições foram normatizadas, primeiramente, com a edição do Decreto nº. 5.586, de 5 de fevereiro de 1975 (ainda em vigor), que envolvem atividades relativas à orientação, acompanhamento e controle dos aspectos administrativos, organizacionais e técnico-pedagógicos e permanecem explicitadas até os dias atuais como prerrogativas inerentes a esse cargo.

Apesar de serem muitas as atribuições, vale a pena citá-las integralmente para a maior compreensão da temática tratada:

Artigo 7º - São atribuições do cargo Supervisor Pedagógico:

- I - orientar o acompanhamento, avaliação e controle das proposições curriculares na área de sua jurisdição;
- II - zelar pela integração do sistema, especialmente quanto à organização curricular;
- III - compatibilizar os projetos das áreas administrativas e técnico - pedagógicas, a nível interescolar;
- IV - elaborar os instrumentos adequados para a sistematização das informações;
- V - garantir o fluxo recíproco das informações entre a unidade escolar e órgãos centrais do sistema;
- VI - assistir tecnicamente aos diretores e coordenadores pedagógicos para solucionar problemas de elaboração e execução do plano escolar;
- VII - manter-se permanentemente em contato com as escolas sob sua jurisdição, por intermédio de visitas regulares e de reuniões com os diretores e coordenadores, bem como com professores, quando de unidades isoladas, através dos quais se fará sentir sua ação de natureza pedagógica;
- VIII - determinar providências tendentes a corrigir eventuais falhas administrativas que venha a constatar;
- IX - participar da elaboração de programas e projetos a nível [sic] de Delegacia de Ensino;
- X - cumprir e fazer cumprir as disposições legais relativas à organização didática, administrativa e disciplinar das escolas, bem como as normas e diretrizes emanadas das autoridades superiores; e
- XI - apresentar relatório das atividades executadas, acompanhado de roteiro de inspeção (SÃO PAULO, 1975).

O artigo 78 do Decreto nº. 7.510, de 28 de janeiro de 1976, por sua vez, normatiza as atribuições ao grupo de supervisão pedagógica nas áreas curricular e administrativa.

Na primeira área – a curricular – as atribuições que competem ao grupo de supervisão são:

- a) implementar o macrocurrículo, redefinindo os ajustamentos em termos das condições locais;
- b) adequar os mecanismos de acompanhamento, avaliação e controle às peculiaridades locais;
- c) assegurar a retroinformação ao planejamento curricular;
- d) aplicar instrumentos de análise para avaliar o desempenho do pessoal das escolas no que se refere aos aspectos pedagógicos;
- e) informar ou elaborar propostas de diretrizes para avaliação do processo ensino-aprendizagem nas unidades escolares;
- f) sugerir medidas para a melhoria da produtividade escolar;
- g) selecionar e oferecer material de instrução aos docentes;
- h) estudar os currículos das novas habilitações propostas pelos estabelecimentos de ensino;
- i) acompanhar o cumprimento do currículo das habilitações existentes, bem como o desenvolvimento das atividades dos estágios;
- j) diagnosticar as necessidades de aperfeiçoamento e atualização dos professores e sugerir medidas para atendê-las;
- l) assegurar o fluxo de comunicações entre as atividades de supervisão e entre as de Orientação Educacional;
- m) estabelecer articulação entre os serviços de currículos e os demais serviços afetos à Delegacia de Ensino; e
- n) assistir o Delegado de Ensino na programação global e nas tarefas de: organização escolar; atendimento da demanda; entrega e intercomplementariedade de recursos; recrutamento, seleção e treinamento do pessoal (SÃO PAULO, 1976).

As atribuições assumem uma natureza assentada na convicção da existência de um corpo de conhecimentos profissionais numa perspectiva de racionalidade técnica.

Na área administrativa, as atribuições são:

- a) supervisionar os estabelecimentos de ensino e verificar a observância dos respectivos Regimentos Escolares;
- garantir a integração do sistema estadual de educação em seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores;
- c) revogado
- d) atuar junto aos Diretores e Secretários de Estabelecimentos de Ensino no sentido de racionalizar os serviços burocráticos;
- e) manter os estabelecimentos de ensino informados das diretrizes e determinações superiores e assistir os Diretores na interpretação dos textos legais;
- f) acompanhar e assistir os programas de integração escola-comunidade;
- g) analisar os estatutos das instituições auxiliares das escolas, verificar a

- sua observância e controlar a execução de seus programas;
- h) examinar as condições físicas do ambiente escolar, dos implementos e do instrumental utilizados, tendo em vista a higiene e a segurança do trabalho escolar;
- i) sugerir medidas para a revisão do prédio escolar, bem como para a renovação, reparo e aquisição do equipamento;
- j) opinar quanto à redistribuição da rede física, a sua entrosagem e intercomplementariedade;
- l) orientar a matrícula de acordo com as instruções fixadas pelo Delegado de Ensino;
- m) orientar e analisar o levantamento de dados estatísticos sobre as escolas;
- n) constatar e analisar problemas de repetência e evasão escolares e formular soluções;
- o) revogado
- p) examinar e visar documentos dos servidores e da vida escolar do aluno, bem como os livros e registros do estabelecimento de ensino;
- q) sugerir medidas para o bom funcionamento das escolas sob sua supervisão;
- r) opinar sobre o recrutamento, seleção e treinamento de pessoal pertencente aos estabelecimentos de ensino (SÃO PAULO, 1976).

Os dois decretos que normatizam as atribuições da supervisão de ensino no Estado de São Paulo são, portanto, o Decreto nº. 5.586, de 1975, e o Decreto nº. 7.510, de 1976. O primeiro decreto indica as atribuições do cargo de supervisor pedagógico e o segundo, por sua vez, normatiza as atribuições do grupo de supervisão, separando-as em duas áreas distintas, a curricular e a administrativa, o que não significa, necessariamente, que, na prática, existam quaisquer separações.

[...] essa normatização legal [...] serviu para desorientar ao invés de esclarecer e tudo continuou na mesma, o supervisor agindo de forma globalizada ou atuando de acordo com seus valores e desejos mais numa área ou em outra, com o respaldo da própria lei (ALBUQUERQUE, 1990. p. 60).

Após a publicação do segundo estatuto do magistério, por meio da Lei Complementar nº. 201, de 9 de novembro de 1978, o cargo de supervisor pedagógico recebeu a denominação de Supervisor de Ensino, terminologia que perdura até os dias atuais.

A Lei Complementar nº. 744, de 28 de dezembro de 1993, em seu artigo 9º., confere aos integrantes da classe de supervisor de ensino as seguintes competências, as quais contribuem para ratificar o papel fiscalizador e burocrático que cabe a esse profissional, como pode ser visto no texto legal:

- I – exercer, por meio de visita aos estabelecimentos de ensino, a supervisão e a fiscalização das unidades escolares incluídas no setor de trabalho que lhe for atribuído, prestando a necessária orientação técnica e providenciando a correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade; e
- II – realizar estudos e pesquisas visando ao desenvolvimento do sistema de ensino (SÃO PAULO, 1993).

O Decreto nº. 39.902, de 1 de janeiro de 1995, acrescentou mais atribuições ao grupo de supervisão, ou seja, as atribuições que eram de responsabilidade das equipes técnicas de supervisão pedagógica, das extintas Divisões Regionais de Ensino, órgãos intermediários e subordinados às Coordenadorias de Ensino da região metropolitana e do interior, passaram a integrar o Decreto nº 7.510, de 1976.

Como observa Quaglio (2006, p. 1):

Ao lado dos diretores das DREs, a Equipe Técnica de Supervisão Pedagógica (E.T.S.P.) teve uma responsabilidade fundamental. [...] O trabalho da Equipe Técnica de Supervisão Pedagógica foi de grande importância não só no auxílio aos diretores das DREs, mas, principalmente no reforço ao estabelecimento dos elos de ligação [sic] não só entre os órgãos centrais da Secretaria da Educação e as DREs, como também entre as DREs e as Delegacias de Ensino. Para tanto, a E.T.S.P. localizada na DRE, deveria ser constituída de especialistas nas respectivas áreas de atuação: ensino de 1º grau, ensino de 2º grau, ensino supletivo, educação especial, educação pré-escolar, orientação educacional, que deveriam trabalhar integradamente para uma ação conjunta do grupo, bem como separadamente, num trabalho de especialistas em áreas específicas.

As atribuições que passaram a integrar o Decreto nº 7.510, de 1976, são:

- III - supervisionar atividades pedagógicas e de orientação educacional;
- IV - colaborar na difusão e implementação das normas pedagógicas emanadas dos órgãos superiores;
- V - avaliar os resultados do processo ensino-aprendizagem;
- VI - analisar dados relativos à Delegacia e elaborar alternativas de solução para os problemas específicos de cada nível e modalidade de ensino;
- VII - assegurar a retroinformação ao planejamento curricular;
- VIII - opinar quanto à necessidade e oportunidade de treinamento para os recursos humanos específicos da Delegacia; e
- IX - dar pareceres, realizar estudos e desenvolver outras atividades relacionadas com a supervisão pedagógica e de orientação educacional (SÃO PAULO, 1975).

No Grupo de Supervisão das Delegacias de Ensino, individualmente, os

Supervisores de Ensino deveriam estar preparados para exercer uma dupla função nas áreas administrativa e pedagógica.

Em relação às unidades escolares do setor de sua responsabilidade, é possível afirmar que os Supervisores de Ensino seriam *especialistas polivalentes* e, quanto aos companheiros do Grupo de Supervisão e ao Delegado de Ensino, os Supervisores seriam especialistas em determinada área, para que pudessem assessorar e cooperar com os colegas supervisores e com o próprio Delegado de Ensino, como explicita Quaglio (2006).

As funções desempenhadas pelos Supervisores de Ensino deveriam ter foco na melhoria do ensino-aprendizagem. Para que isso acontecesse haveria necessidade de uma organização do trabalho administrativo e pedagógico nas Delegacias de Ensino. Como as Delegacias eram diferentes uma das outras em área geográfica, número de escolas, distribuição de matrículas, distância entre as escolas, quantidade de pessoal disponível etc., e como todos os Supervisores de Ensino deveriam trabalhar em função da melhoria do processo ensino-aprendizagem, caberia aos membros do Grupo de Supervisão das Delegacias de Ensino procurar a melhor forma de ajustamento e de organização no trabalho diário, a fim de assegurar maior eficiência e eficácia, não só ao órgão onde estavam lotados, isto é, Delegacias de Ensino, como a todas as Escolas vinculadas, especialmente aquelas pertencentes ao Setor de Supervisão de sua responsabilidade (QUAGLIO, 2006, p.1).

2.2 Atividades Desenvolvidas pelo Supervisor de Ensino

A supervisão de ensino é o lócus privilegiado de mediação entre a escola e a administração central do sistema. Sua sede de trabalho é a Diretoria de Ensino, órgão descentralizado da estrutura educacional da Secretaria de Estado da Educação, vinculado à Coordenadoria de Ensino e responsável por escolas públicas estaduais e privadas, sob sua jurisdição.

Nos termos do artigo 3º., da Resolução SE nº. 28/94, os supervisores de ensino têm, sob sua responsabilidade, um setor de trabalho, composto por um conjunto de escolas públicas e privadas, vinculadas ao sistema de ensino estadual e sob a responsabilidade da Diretoria de Ensino:

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

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

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

Parágrafo único – Além das atribuições previstas neste artigo, deve o Supervisor de Ensino obedecer ao disposto nos artigos 78 do Decreto 7.510/76 e 7º do Decreto 5.586/75 (SÃO PAULO, 1994).

Além do conjunto de escolas que compõem o setor de trabalho de cada Supervisor de Ensino, é de sua responsabilidade desenvolver outras atividades administrativas e pedagógicas emanadas do órgão central do sistema, dos respectivos órgãos setoriais ou pela Diretoria de Ensino, que envolvem, direta ou indiretamente, as escolas sob sua jurisdição e que serão descritas a seguir.

As atividades desenvolvidas pelo Supervisor de Ensino nas escolas que compõem seu setor de trabalho encontram-se expressas no documento publicado pelo Sindicato dos Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo – APASE – (SAS), em 2004, intitulado de Síntese das Ações da Supervisão (Anexo "A").

No interior da Diretoria de Ensino, podem ser citadas as atividades descritas abaixo, que se refletem e se operacionalizam por meio da supervisão de ensino:

- a) **Processo de Atribuição de Aulas e Classes:** organizando, orientando e executando todo o processo de atribuição de aulas e classes da Diretoria de Ensino;
- b) **Processo Seletivo para Professores Coordenadores:** organizando, orientando e executando o processo de credenciamento e seleção;
- c) **CESU/ENCEJA:** organizando e orientando as equipes escolares quanto à aplicação dos exames de suplência;
- d) **Remoção e Ingresso:** com organização, orientação e execução do processo de remoção ou ingresso de professores, diretores e funcionários;
- e) **Avaliação Externa:** envolve operacionalização e orientação às unidades escolares para a aplicação do ENEM, SARESP, Prova Brasil e SAEB; e
- f) **Projetos e Propostas Curriculares:** implicando planejamento, orientação e acompanhamento dos diversos projetos e atividades, como: Ler e

Escrever; Ensino Médio em Rede; Educação Especial; e Escola da Família.

O supervisor participa, também, de uma reunião semanal com o Dirigente Regional de Ensino e com seus pares, dá atendimento ao público, em plantão semanal, e participa de apurações de natureza investigativa preliminar, bem como da autorização de funcionamento de escolas particulares e encerramento de escolas e cursos.

2.3 As Políticas Públicas de Educação e o Papel da Supervisão de Ensino

A Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) é um dos órgãos que compõem a estrutura básica da Secretaria de Estado da Educação. Dentre suas atribuições gerais, cabe-lhe desenvolver estudos e pesquisas, objetivando o estabelecimento de diretrizes e normas pedagógicas para a rede estadual de ensino.

Em 1981, a Divisão de Supervisão desse órgão elaborou o documento intitulado Supervisão Pedagógica em Ação, que trouxe um modelo teórico para a Supervisão do Estado de São Paulo, demonstrando a preocupação com os aspectos pedagógicos na atuação do supervisor de ensino, numa tentativa de romper com as influências da inspeção e de seu aspecto estritamente administrativo e legal.

De acordo com Quaglio (2006, p. 1):

Os responsáveis pelo funcionamento da CENP, nos anos que vão de 1976 a 1982, em termos de fundamentação teórica, inspiraram-se na supervisão dita 'esclarecida'. A supervisão passou a ser encarada como um processo e não como função de papel específico e, conseqüentemente, todos que fizessem parte da organização escolar no seu sentido restrito, isto é, da Escola, bem como no seu sentido amplo, isto é, dos vários órgãos da Secretaria da Educação, desempenhariam ações de supervisão que, sistematizadas, constituíram o Sistema de Supervisão Escolar Paulista.

Contudo, a Secretaria de Estado da Educação, enquanto organização burocratizada e administrada segundo critérios hierárquicos, baseia-se em normas legais racionalmente definidas. Comprometida com a eficiência e eficácia do sistema, em que tudo deveria ser planejado por normas e diretrizes, acabou sinalizando que essas seriam suficientes para gerar o sistema de supervisão.

Para Motta e Pereira (1991, p. 29),

O formalismo da burocracia expressa-se no fato de que a autoridade deriva de um sistema de normas racionais, escritas e exaustivas, que definem com precisão as relações de mando e subordinação, distribuindo as atividades a serem executadas de forma sistemática, tendo em vista os fins visados. Sua administração é formalmente planejada, organizada, e sua execução se realiza através de documentos escritos.

Ao final dos anos 1980, as influências de organismos multilaterais externos com relação, principalmente, ao desenvolvimento da economia brasileira e à implantação das políticas sociais, intensificaram-se e refletiram-se na LDB, de 1996.

Acordos e propostas internacionais, firmados no setor educacional, com recursos do Banco Internacional de Reconstrução do Desenvolvimento (BIRD), com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e, em especial, com o Banco Mundial, trouxeram um conjunto de estratégias e novas políticas.

Essa nova ordem mundial, a globalização, acabou por reivindicar um Estado Mínimo, cuja idéia

pressupõe um deslocamento das atribuições do Estado perante a economia e a sociedade. Preconiza-se a não-intervenção, e este afastamento em prol da liberdade individual e da competição entre os agentes econômicos, segundo o neoliberalismo, é o pressuposto da prosperidade econômica. A única forma de regulação econômica, portanto, deve ser feita pelas forças do mercado, as mais *racionais* e eficientes possíveis (MINTO, [s.d.]).

No campo educacional, as estratégias que caracterizam a reforma, segundo Gentili ([200-], p. 7), são “as lógicas articuladas de descentralização centralizante e de centralização-descentralizada”.

Para Gentili ([200-], p.7):

[...] as estratégias neoliberais contra a crise educacional se configuram como uma clara resposta descentralizadora diante dos supostos perigos do planejamento estatal e dos efeitos improdutivo das burocracias governamental e sindicais. Transferem-se as instituições escolares da jurisdição federal para a estadual e desta para a esfera municipal: municipaliza-se o sistema de ensino. Propõe-se para níveis cada vez mais micro (inclusive a própria escola), evitando-se, assim, interferência 'perniciosa' do centralismo governamental; desarticulam-se os mecanismos unificados de negociação com organizações dos trabalhadores da educação (dinâmica que tende a questionar a própria necessidade das entidades

sindicais); flexibilizam-se as formas de contratação e retribuições salariais dos docentes, etc.

A Reforma do Estado, por sua vez, com início em 1990, imprime um novo modelo de organização e gestão na educação pública, com a propagação dos discursos de enxugamento da máquina pública, como a descentralização, a autonomia e a racionalização.

De acordo com Oliveira (2001, p. 95-96):

A tentativa por parte do Estado de capitanear o processo de mudanças na educação, que ocorre na década de 90, será fundada no discurso da técnica e na agilidade administrativa. Para tanto, as reformas implementadas na educação no período mencionado serão implantadas de forma gradativa, difusa e segmentada, porém com rapidez surpreendente e com mesma orientação. A lógica assumida pelas reformas estruturais que a Educação pública vai viver no Brasil em todos os âmbitos (administrativo, financeiro, pedagógico) e níveis (básica e superior) tem um mesmo vetor. Os conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência serão importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas.

No Estado de São Paulo, ao implementarem-se essas determinações, foi adotada uma seqüência de medidas político-administrativas.

No campo educacional, o Estado procurou imprimir maior racionalidade à gestão da educação pública, “[...] buscando cumprir seus objetivos, equacionar seus problemas e otimizar seus recursos, adotando em muitos casos o planejamento por objetivos e metas” (OLIVEIRA, 2001, p. 101).

Em 1995, a Secretária da Educação do Estado de São Paulo, Rose Neubauer da Silva, no governo de Mário Covas, deixou claro que a política educacional, nos anos 1990, deveria mudar para que fosse possível operar a máquina administrativa e racionalizar o uso dos recursos públicos. A política educacional, segundo ela, precisaria se apoiar em dois eixos, ou seja, na descentralização e na integração. Em 1993, ela já afirmava:

No eixo da descentralização, situam-se as ações e os programas destinados a racionalizar a máquina burocrática dos sistemas educativos, com o objetivo de fazer **chegar de fato** à Escola os recursos materiais e o apoio técnico necessário a uma eficiente **organização** do ensino. O grau e o conteúdo de autonomia das unidades escolares devem permitir sua interação mais efetiva com o meio social, de modo que a **proposta pedagógica** da Escola e seu plano de desenvolvimento institucional reflitam a diversidade cultural, as demandas e aspirações da população usuária.

Neste sentido, as políticas educativas deveriam prever estratégias de formação, recrutamento e seleção de recursos humanos as mais flexíveis e menos regulamentadas possíveis em seus aspectos formais, associadas a uma permanente avaliação de resultados, seja nos níveis de formação, seja nos de desempenho de docentes e de pessoal técnico (NEUBAUER, 1993, p. 24-25, grifos do autor).

A supervisão de ensino, por sua vez, não poderia ficar à margem das discussões, dentro da política educacional de racionalização administrativa. Neubauer (1993, p. 23) observava que a gestão escolar, especialmente por meio de introdução de técnicas de supervisão, apresentava um caráter ritualístico e burocrático, proporcionando a fragmentação do processo pedagógico, que separou o planejamento da execução.

A publicação da Resolução SE nº. 125, de 28 de maio de 1999, enfatizou a realização de estudos para um novo modelo de supervisão de ensino em médio prazo. Entretanto, esse estudo ainda não foi divulgado.

A adoção dessa política de racionalização e descentralização provocou a suspensão do concurso público para provimento do cargo de supervisor de ensino por longo período de onze anos. Entre os anos de 1992 e 2003, permaneceu um quadro de profissionais designados pelo Dirigente Regional de Ensino que, a critério da administração, poderiam até ser cessados da designação, diferentemente do supervisor de ensino, titular de cargo efetivo, que, para ser dispensado do serviço público, há que responder a processo administrativo, nos termos do Estatuto dos Funcionários Públicos Civis do Estado de São Paulo, Lei Estadual nº. 10.261, de 1968.

Esse quadro político acabou por colaborar com o enxugamento da máquina administrativa, sendo ratificado com a edição da Resolução SE nº. 59, de 13 de junho de 2003, em que o número de supervisores que compunham o módulo da supervisão foi reduzido, consideravelmente.

Em 05 de julho de 2002, mediante autorização governamental, fixou-se um total de um mil e três vagas para o provimento de cargos de supervisor de ensino. O concurso para o preenchimento das vagas foi realizado em janeiro de 2003 e, em julho desse mesmo ano, houve redução em trezentas e setenta e duas vagas, o que representou um aumento de escolas a serem supervisionadas por esses

profissionais, além de maior concentração de atividades.

Com a edição dos Decretos nº. 39.902, de 1º. de janeiro de 1995 e nº. 39.925, de 18 de janeiro de 1995, iniciou-se, no Estado de São Paulo, um processo de reorganização dos órgãos regionais. Extinguiram-se as dezessete Divisões Regionais de Ensino, existentes na estrutura da Secretaria de Estado da Educação, sob a seguinte justificativa:

Considerando ser medida imprescindível extinguir-se a duplicidade na execução das tarefas, que gera superposição de atribuições e competências entre os órgãos administrativos regionais;
Considerando a necessidade de reorganizar a Secretaria da Educação, objetivando a descentralização da execução das suas ações, buscando agilidade nas decisões, a fim de que possa imprimir uma nova política educacional; e
Considerando que cabe ao Governo do Estado estabelecer diretrizes a serem adotadas pela Secretaria da Educação, visando encurtar distâncias decisórias, para a melhoria da política educacional (SÃO PAULO, 1995a).

Esse fato provocou o aumento das atividades aos supervisores de ensino, pois o que era da competência das Equipes Técnicas de Supervisão Pedagógica passou a integrar o rol de atribuições do grupo de supervisão.

A Lei Federal nº. 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), por sua vez, propôs adoção de medidas pedagógicas voltadas à comunidade em que está inserida. Essa lei estabelece, em seu artigo 3º, os princípios em que o ensino será ministrado:

Art 3º – [...]
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
VII – valorização do profissional da educação escolar;
VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
IX – garantia de padrão de qualidade;
X – valorização da experiência extra-escolar; e
XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Entre esses princípios, está o que estabelece a gestão democrática do ensino público, com papel fundamental na condução da educação e do ensino.

A LDBEN enfatiza as relações da escola com seu meio social e chama a atenção para o papel solidário da escola, dos profissionais da educação e da comunidade escolar.

Como bem afirma Albuquerque (2002, p. 6):

A nova LDBEN adotou o mesmo princípio de gestão democrática expresso na Constituição e, embora não tenha garantido caminhos para operacionalizá-lo, assinalou elementos fundamentais coadjuvantes. Entre estes, a elaboração e participação na construção do projeto pedagógico da escola. Um projeto pedagógico unificador das ações da escola expressa a sua autonomia, revela a sua intencionalidade maior, o seu papel de denunciar os limites e fatores que bloqueiam a sua ação.

O papel dos educadores, dentre eles o papel dos supervisores, vai ganhando incumbências e novos significados, posto que a sociedade contemporânea depende cada vez mais da cultura letrada para produzir e produzir-se, voltando-se para a democratização do ensino de boa qualidade, imprescindível para a formação de uma cidadania mais fraterna entre os sujeitos, os povos e as nações.

No ano 2000, a Secretaria da Educação publicou o documento intitulado A Construção de um Novo Modelo de Supervisão: Proposta e Versão Preliminar para Discussão, com uma proposta para a supervisão que fosse “[...] capaz de propiciar um trabalho comprometido com a gestão de um ensino de qualidade na escola pública, sem abrir mão do Poder Público na fiscalização e avaliação institucional da escola particular” (SÃO PAULO, 2000).

Esse documento recebeu críticas do Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo e de alguns teóricos, que participaram da publicação de uma Separata do jornal de junho de 2000, por valorizar os modelos de administração de empresa para educação, desconsiderando o processo histórico da ação supervisora no Estado de São Paulo.

Em 2002, a Secretaria de Estado da Educação publicou o Comunicado SE, de 30 de julho de 2002, que dispôs sobre o Perfil do Supervisor de Ensino, Referenciais Teóricos e Bibliografia para a realização do concurso público de provas

e títulos que viria a acontecer em 2003 (SÃO PAULO, 2002). O Comunicado tinha como ponto de partida a função do supervisor de ensino considerando-a uma das lideranças fundamentais para o desenvolvimento das políticas educacionais e para a consolidação das propostas pedagógicas das escolas, conferindo-lhe características de:

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; e
- 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).

A edição do Comunicado SE, de 2002, faz emergir uma atuação supervisora coletiva e articulada relativamente à Oficina Pedagógica e aos demais setores da Diretoria, além de conferir a esse profissional a tarefa de realizar estudos e pesquisas, trocando experiências profissionais, aprendendo e ensinando em atitude participativa e de trabalho coletivo e compartilhado e que participe da construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino.

Como membro de Equipe de Supervisão, que compõe a estrutura básica da instância regional (Diretoria de Ensino), é partícipe da definição de políticas públicas educacionais referentes à educação básica e educação profissional, atuando junto aos órgãos formuladores dessas políticas, em nível central, regional e local, para:

- assegurar diretrizes e procedimentos que garantam o cumprimento dos princípios e objetivos da educação escolar estabelecidos constitucional e politicamente,
- favorecer, como mediadores, a construção da identidade escolar por meio de propostas pedagógicas genuínas e de qualidade. Como membro de Equipe de Supervisão de instância regional:
 1. atua como parte de um grupo, articulando-se com a Oficina Pedagógica e os demais setores da Diretoria;
 2. realiza estudos e pesquisas, trocando experiências profissionais, aprendendo e ensinando em atitude participativa e de trabalho coletivo e compartilhado; e
 3. participa da construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino [...](SÃO PAULO, 2002).

Dentre as outras políticas educacionais explicitadas no Estado de São Paulo,

o papel da supervisão de ensino continuou em pauta. Ao estabelecer as propostas curriculares às escolas da rede pública, as quais foram efetivamente implantadas em 2009, a Secretaria da Educação, através de seu sítio oficial, aponta para o papel da supervisão de ensino como de suma importância para a sua implementação.

Nesse quadro, ganha importância redobrada, a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, pois é para elas que estão ocorrendo, em número cada vez mais expressivo, as camadas mais pobres da sociedade brasileira, que antes não tinham acesso à educação formal. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma oportunidade real de aprendizado para inserção no mundo de modo produtivo e solidário (SÃO PAULO, 2008a, p. 5).

Pode-se supor que a qualidade da educação a ser oferecida às camadas menos favorecidas da população venha reforçar a lógica de mercado, ou seja, a educação não é tida como direito subjetivo do cidadão, mas como meio para se atingir determinados objetivos.

Com a edição do Comunicado da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), de 29 de janeiro de 2008, destacou-se a atuação da equipe gestora para a implementação das propostas curriculares nas unidades escolares. Esse Comunicado, ao tratar da importância da Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), enquanto espaço privilegiado de formação docente e conduzido pelo Professor Coordenador, enfatiza o apoio da supervisão de ensino e da oficina pedagógica da Diretoria de Ensino:

- 2 - No planejamento, na organização e na condução das HTPCs, é importante:
- considerar as demandas dos professores frente às metas e prioridades da escola;
 - elaborar previamente a pauta de cada reunião, definida a partir das contribuições dos participantes;
 - dividir entre os participantes as tarefas inerentes às reuniões (registro, escolha de textos, organização dos estudos);
 - planejar formas de avaliação das reuniões pelo coletivo dos participantes;
 - prever formas de registro (ata, caderno, diário de bordo, e outras) das discussões, avanços, dificuldades detectadas, ações e intervenções propostas e decisões tomadas;
 - organizar as ações de formação continuada com conteúdos voltados às metas da escola e à melhoria do desempenho dos alunos, com apoio da equipe de supervisão e oficina pedagógica da DE (SÃO PAULO, 2008b).

A Secretaria da Educação, ao publicar o documento intitulado Orientações para a Gestão do Currículo na Escola, dirigido à equipe gestora das unidades escolares, diretores, assistentes técnico-pedagógicos, denominados, atualmente, Professores Coordenadores da Oficina Pedagógica (PCOP), professores coordenadores das unidades escolares e supervisores de ensino, justifica que essas orientações têm “[...] a finalidade específica de apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação desta proposta curricular nas escolas públicas estaduais de São Paulo” (SÃO PAULO, 2008a, p. 4).

O Comunicado CENP, de 29 de janeiro de 2008, e as Orientações para a Gestão do Currículo na Escola, permitem compreender a ambivalência de que se reveste a função supervisora na rede estadual, pois seu perfil ora se configura como agente formador, ora como agente de controle e implementador das políticas educacionais, o que se confirmou com o aumento no módulo de supervisores de ensino, ocorrido com a publicação da Resolução SE nº. 55, de 24 de julho 2008, ratificado com a notícia veiculada pela Secretaria de Estado da Educação, em 29 de julho de 2008, em seu sítio oficial, *www.educacao.sp.gov.br*. Esse texto, na íntegra, sustenta que,

[...] O supervisor de ensino é a ponte entre a escola e a Diretoria de Ensino. Ele visita as escolas e acompanha como as mudanças, que a Secretaria tem implantado nas unidades, são realizadas. Ele tem, ainda, a função de analisar os indicadores educacionais das escolas e propor mudanças para melhorar a aprendizagem dos alunos (SÃO PAULO, 2008c).

Ademais, cabe ressaltar a manifestação da Secretaria da Educação, sobre o trabalho do supervisor:

Agora, com a alteração de atribuições, o trabalho do supervisor será mais focado nas escolas. Ele deixa de ser responsável por acompanhar processos administrativos de escolas, destinados à apuração de determinados atos praticados por professores, e tem o número de unidades sob sua responsabilidade reduzido. Em média, haverá um profissional para três escolas estaduais, sem considerar as particulares (SÃO PAULO, 2008d).

No entanto, vale relembrar que as atribuições da supervisão de ensino não sofreram alterações. Continuam a vigorar as atribuições constantes dos Decretos nºs. 5.586, de 1975, e 7.510, de 1976, em que as decisões são verticalmente

hierarquizadas, fato comum em organizações burocratizadas, orientadas pelos princípios da racionalidade e fragmentação de ações e individualização, o que impede aos funcionários um pensamento independente e com iniciativa, limitando seu grau de autonomia, característica de organizações centralizadas, onde as decisões são tomadas pela administração, deixando apenas as questões de rotina à supervisão.

É possível, portanto, pontuar sobre o papel do supervisor de ensino, que ainda é o de administrador de operações estabelecidas pelos órgãos superiores, cujo trabalho consiste, sobretudo, em repassar informações, controlar, supervisionar o fazer escolar de acordo com as normas propostas pelo sistema de ensino.

3 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOS SUPERVISORES DE ENSINO

Compartilho a idéia de retorno do sujeito. Mas não nego que o mundo das idéias carece de uma Teoria do Sujeito. De um sujeito concebido de modo a refletir o momento em que vivemos. No mínimo, não fragmentado e não dicotomizado.

Potiguara Acácio Pereira

Ao proceder à pesquisa acerca das funções da supervisão de ensino propostas na legislação educacional e nos estudos teóricos para, na sequência, compreender as práticas no exercício dessa função, decidiu-se pela aplicação de um questionário que, inicialmente, seria enviado a vinte e quatro supervisores de ensino de uma determinada Diretoria de Ensino da Capital. Foram distribuídos, na realidade, dezoito impressos do questionário, dos quais apenas oito retornaram para análise. O questionário não foi remetido a dois profissionais licenciados e a seis supervisores de ensino ingressantes, por não atenderem a especificação de terem uma prática desenvolvida na função.

Vale esclarecer que a aplicação do questionário tinha como proposição apreender sobre a ação supervisora no sistema de ensino do Estado de São Paulo, na visão de uma parcela de supervisores. Visava também identificar a contribuição do supervisor de ensino às escolas da rede pública estadual e privada, no que tange à gestão democrática, preconizada no inciso VI, do artigo 206, da Constituição Federal de 1988, e no inciso VIII, do artigo 3º., da Lei Federal nº. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1988; 1996).

A trajetória histórica da supervisão de ensino abordada no Capítulo 1, articulada com as políticas educacionais explicitadas no Capítulo 2, apontou para a inspeção escolar como a profissão que precedeu a supervisão de ensino no sistema público estadual paulista.

O papel a que se destinou a inspeção escolar evidenciou uma ação voltada ao controle que ocorre na administração, cujas atividades essenciais concentravam-se na fiscalização e na vigilância, principalmente no que se refere à aplicação e cumprimento dos dispositivos legais. Pelos textos legais que disciplinam as

atribuições e competências da supervisão de ensino, é possível afirmar que essa concepção continua presente no exercício das funções do Supervisor de Ensino.

Na análise dos questionários respondidos e com a finalidade de destacar a percepção dos supervisores acerca da prática da supervisão na rede pública estadual, as respostas foram organizadas em três grupos, a saber:

- a) papel da supervisão de ensino; e
- b) gestão; e
- c) dicotomia entre o burocrático e o administrativo.

3.1 Papel da Supervisão de Ensino

Para explicitar o Papel da Supervisão de Ensino foram apresentadas as seguintes questões:

- a) Como define a participação, atuação e liderança do Supervisor de Ensino para implementar e articular as políticas educacionais nas unidades escolares?
 é propositor prescritivo e normativo
 é propositor partícipe;
- b) As atribuições legais e as condições efetivas de trabalho do Supervisor de Ensino favorecem a ação mediadora e articuladora entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas estaduais e privadas?
- c) O supervisor de ensino participa da elaboração das propostas pedagógicas de cada escola pública e privada?

Quanto à primeira questão, apenas um dos respondentes afirmou que o perfil do supervisor de ensino é apenas de expectador perante as políticas educacionais e que "só é lembrado quando os fatos não dão certo".

Desse entendimento, depreende-se que o supervisor de ensino é aquele que assume a culpa caso as políticas públicas não tenham o resultado esperado pelos órgãos centrais. Nesse contexto, o supervisor não é visto como o parceiro da escola,

como o educador que acrescenta à equipe escolar contribuições que promovam uma educação de melhor qualidade, enquanto direito subjetivo de todo cidadão. A manifestação evidencia que o papel desse profissional consiste em controlar e supervisionar as normas e diretrizes emanadas das políticas educacionais.

Metade das respostas – quatro – revelou que o perfil do supervisor de ensino é de propositor prescritivo e normativo das políticas educacionais. Desses quatro respondentes, um esclareceu que uma quantidade considerável de tarefas burocráticas impede que o supervisor desempenhe outros papéis.

Uma das respostas pontuou que as decisões são tomadas em outras esferas, e o papel desempenhado pelo supervisor restringe-se à orientação, com a finalidade de que as políticas educacionais sejam implementadas nas escolas. Outras três respostas caracterizam o supervisor de ensino como um propositor partícipe, dentre as quais, uma dá a conhecer que o supervisor, apesar de propor e participar das discussões das políticas educacionais, não encontra respaldo nas lideranças governamentais. A outra não justifica o perfil de propositor partícipe, dificultando a análise, e a última atribuiu o conjunto de decisões ao diretor de escola. Nesse aspecto, é possível entender que as políticas são formuladas pelos órgãos centrais e sua execução cabe somente à direção das escolas, o que não justifica como a supervisão apresenta um perfil partícipe.

A segunda questão gerou respostas que tornam as atribuições legais do cargo mais burocráticas que pedagógicas. Apenas uma das respostas pontuou que as atribuições legais e as condições efetivas de trabalho do supervisor de ensino favorecem a ação mediadora e articuladora entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas estaduais e privadas, justificando que esse fato se deve ao contato que a supervisão tem com as escolas, mesmo havendo o excesso de trabalhos das comissões internas, em nível de Diretoria de Ensino.

Houve sinalização de que as atribuições da supervisão regulamentadas pelos textos legais não permitiram um rompimento com o paradigma de atuação tradicional desses profissionais.

A terceira questão tratou da participação do supervisor de ensino na elaboração das propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas. Apenas

uma das respostas obtidas admitiu a participação do supervisor nas escolas públicas, não no âmbito de sua formulação, mas no de orientação e discussão. Os demais não acusaram qualquer participação.

Uma das manifestações indicou que os supervisores de ensino não têm participação na fase inicial de planejamento das escolas, porque estão comprometidos com o processo inicial de atribuição de aulas em nível de diretoria de ensino, apontando somente para o acompanhamento e orientação, ao longo do ano, da implementação dos projetos na área pedagógica, esclarecendo que só ocorre nas escolas da rede pública, pois nas escolas da rede privada sua função é normativa.

Outro participante observou que o supervisor “orienta se for chamado, porém sua função é mais coercitiva, uma vez poder rejeitar a proposta se não atender às exigências”. Neste sentido, fica claro o perfil fiscalizador que reveste a ação supervisora, com o objetivo de manter o respeito às regras ditadas pelo sistema, sem qualquer questionamento.

Para melhor esclarecimento do papel que a supervisão de ensino exerce no sistema educacional do Estado de São Paulo, recorre-se a Aguilar (2006, p. 30), quando afirma que implementar uma política refere-se ao cumprimento de uma decisão política básica. E acrescenta, ainda, “[...] geralmente, a política se expressa num documento escrito e se apresenta na forma de ordens executivas determinantes”. Desse entendimento, somado aos depoimentos gerados, é possível ratificar que o Supervisor de Ensino apresenta um perfil prescritivo e normativo.

Santos (2004, p. 12) também confirma que a atuação da supervisão de ensino, como acontece na rede pública estadual de São Paulo, não é de proponente partícipe, mas de proponente prescritivo, quando afirma que sua ação reduz-se a:

[...] atividades técnicas e operacionais, pois as decisões estão concentradas no Gabinete da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e no Conselho Estadual de Educação de São Paulo; sendo assim, a ação do supervisor de ensino está restrita a articular o que querem e o que pensam esses órgãos gestores, junto às Diretorias de Ensino e escolas públicas e privadas, não exercendo qualquer ação na formulação, implantação e avaliação das políticas educacionais.

Expressa ainda o autor que a supervisão de ensino, enquanto função de Estado, deveria envolver a necessária capacidade de intervenção na formulação das políticas educacionais, não apenas a implantação e avaliação operacional das mesmas. E pontua que essa transformação do supervisor de ensino em um agente ativo do sistema exige a necessidade de capacitação técnica para elaborar, analisar e debater alternativas com os demais do sistema, bem como condições favoráveis de trabalho, tanto no aspecto salarial, evitando-se a dupla jornada de trabalho, quanto no aspecto operacional, que pressupõe uma

[...] atuação centrada nas atividades das escolas e menor ênfase no trabalho burocrático-administrativo das diretorias de ensino ou órgãos similares, pois é a escola o local onde ocorre a atividade-fim da educação, que é a relação ensino-aprendizagem, e esta deve ser o centro das preocupações das políticas educacionais (SANTOS, 2004, p. 12).

Portanto, é possível afirmar que a supervisão de ensino, que nasceu num contexto centralizador, continua apresentando em suas atribuições uma cultura de administração centrada em práticas autoritárias, fiscalizadoras e reprodutoras de políticas públicas emanadas dos órgãos centrais.

3.2 Gestão Compartilhada

Para compreender a Gestão Compartilhada e saber se o supervisor de ensino tem uma atuação coletiva e articulada na Diretoria de Ensino e nas escolas, conforme os princípios da Educação Nacional, normatizados pela LDBEN, voltando-se à implementação das ações de formação continuada e de desenvolvimento de projetos para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos, foram elaboradas as questões:

- a) O grupo de supervisão de ensino tem articulação com a Oficina Pedagógica e com os demais setores da Diretoria de Ensino?
- b) Há possibilidades para o supervisor de ensino, no exercício da função, promover estudos e pesquisas com a finalidade de propor ações voltadas para o desenvolvimento do sistema de ensino?

c) A ação supervisora promove o desenvolvimento da autonomia da escola e o envolvimento da comunidade escolar?

Sobre a articulação do grupo de supervisão com a Oficina Pedagógica e com os demais setores da Diretoria de Ensino, 70 % dos participantes afirmaram inexistir essa articulação, o que dá a entender que não ocorre trabalho coletivo.

Do restante, que reconhecem a existência de articulação, um participante da pesquisa respondeu que a integração entre a supervisão e a Oficina Pedagógica ocorre por representatividade do grupo, ou seja, alguns supervisores são designados para acompanhar os trabalhos – “dois ou três”.

Um respondente afirmou que a articulação ocorre, pois os supervisores acompanham os diversos projetos, outro não justificou como acontece a articulação, o que dificulta entender como isto acontece entre a supervisão e a oficina pedagógica.

Quanto às possibilidades de se promoverem estudos e pesquisas com a finalidade de propor ações voltadas para o desenvolvimento do sistema de ensino, há unanimidade, pois consideram inexistência de sessões de estudos e pesquisas que visem propor ações voltadas para o desenvolvimento do sistema de ensino. As respostas revelam que a rotina de trabalho, habitualmente desempenhada pelo supervisor, impossibilita um trabalho integrador e participativo no grupo, bem como o desenvolvimento de um trabalho que vise ao avanço e ao aperfeiçoamento do ensino.

Sobre o desenvolvimento da autonomia da escola e o envolvimento da comunidade escolar, das justificativas apresentadas, apenas duas afirmam que a ação supervisora promove o desenvolvimento da autonomia da escola e o envolvimento da comunidade escolar. Uma delas, porém, não justificou e a outra pontuou que a ação supervisora se dá por meio de incentivo à comunidade e orientação às ações, sem, entretanto, detalhá-las.

As demais respostas evidenciam que a ação supervisora não promove o desenvolvimento da autonomia da escola e o envolvimento da comunidade, apontando fatores, como a quantidade de escolas para supervisionar, as atividades inerentes à sua função e, também, as normas emanadas de órgãos superiores impedem essas ações.

Para melhor compreensão do que se espera de uma gestão compartilhada no âmbito educacional, recorre-se à explicação de Santos (2002, p. 35), com o apoio de Lück, (1998), relativamente à expressão gestão educacional:

A expressão gestão educacional, comumente utilizada para designar a ação dos dirigentes, surge, por conseguinte, em substituição à administração educacional (ou escolar), para representar novas idéias e estabelecer, na instituição, uma orientação transformadora, a partir da dominação da rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo [...] o conceito de gestão educacional, diferentemente do de administração educacional, abrange uma série de concepções não abarcadas pelo de administração.

Ao se tratar de gestão compartilhada no âmbito educacional, Santos (2002) observa que uma de suas concepções pode referir-se à democratização do processo de determinação dos destinos das escolas e seu projeto político-pedagógico. Esse entendimento pode ser confirmado pelas palavras de Cury (2005), que ressalta a importância do projeto pedagógico das escolas, alertando que sem a participação dos profissionais da educação, não poderá ser concretizado.

A gestão democrática como princípio da educação nacional, presença obrigatória em instituições escolares, é a forma não violenta que permite à comunidade educacional capacitar-se para levar a termo um projeto pedagógico de qualidade e possa também gerar “cidadãos ativos” que participem da sociedade como profissionais comprometidos e não se ausentem de ações organizadas que questionam a invisibilidade do poder (CURY, 2005, p. 14).

Neste sentido, cumpre ressaltar o entendimento de Haas (1995, p. 132) ao tratar do trabalho pedagógico desenvolvido por um grupo, quando afirma que é importante buscar na relação de parceria: “[...] uma base teórica inicial, fazer as conceituações necessárias, planejar, executar e acompanhar muito de perto o desenrolar das ações”.

Contudo, é possível afirmar, pelos depoimentos gerados, que a supervisão de ensino não apresenta, no exercício de sua função, características de gestão educacional coletiva, participativa e compartilhada.

Ao contrário, traz em seu cotidiano marcas da cultura burocrática, própria da estrutura da Secretaria de Estado da Educação, cuja estrutura organizacional é verticalizada e hierarquizada, com divisão de papéis e de trabalho, o que, segundo

Silva (2004), acarretam, na rede estadual de ensino, fatores como a impessoalidade, a alienação dos profissionais e o formalismo, não fornecendo mostras de flexibilidade para adaptar-se às demandas atuais do ensino.

Ao assumir o procedimento de fixar rigidamente as pessoas em cargos e papéis, impossibilitando-as de vivenciar as situações com todos os recursos de percepção e inteligência de que dispõem, essa forma de administrar burocraticamente mortifica-se e as conduz a um processo de alheamento dos objetivos finais do empreendimento, passando a ocorrer maior conformidade com as regras do que com esses objetivos finais propostos (SILVA, 2004, p. 29).

O autor apresenta, em seus estudos, uma análise da estrutura organizacional da Secretaria da Educação e da divisão de trabalho de seus profissionais, sendo possível afirmar que vem ao encontro do papel desempenhado pela supervisão na rede estadual de ensino, ou seja, há uma predominância de aspectos burocráticos no desenvolvimento do trabalho do supervisor de ensino em detrimento dos pedagógicos.

Muramoto (2002, p. 21) alerta para o fato de que “[...] o espaço legítimo da supervisão num paradigma democrático é o encontro entre pares, para tratar da empreitada comum, no caso, o trabalho educativo escolar em andamento, visando a que ele seja de qualidade, para todos, como um direito”.

Cury (2005, p. 15), a exemplo de Muramoto (2002), também afirma que a gestão do projeto pedagógico é tarefa coletiva do corpo de educadores e que, embora esteja circunscrita nos textos legais, na Constituição Federal e na LDBEN, “[...] só será sustentável se ela estiver aninhada na consciência e na prática dos educadores”.

3.3 Dicotomia Entre o Burocrático e o Pedagógico

Para investigar a dicotomia entre o burocrático e o pedagógico, foram propostas as questões, a seguir:

- a) Considera a função supervisora predominantemente pedagógica ou técnico-administrativa?

- b) O supervisor de ensino executa o trabalho exclusivamente compatível à sua função ou o compatível à sua função acrescido de outras atividades?

O objetivo das perguntas foi o de avaliar se as atividades desempenhadas pelo supervisor de ensino estão mais voltadas aos aspectos pedagógicos que burocráticos.

Quanto ao caráter pedagógico ou técnico-administrativo da função supervisora, evidenciou-se que as atividades desempenhadas pelo supervisor de ensino são, predominantemente, técnico-administrativas, portanto, mais vinculadas ao trabalho burocrático que ao pedagógico.

Uma das respostas faz menção à predominância da função pedagógica, sem, contudo, justificar como decorre, impossibilitando inferir a respeito. Um dos respondentes considera que o supervisor de ensino exerce ambas as funções, advertindo “embora deversem estar mais ligadas à área pedagógica”, o que implicitamente sinaliza para uma atuação supervisora predominantemente voltada para o aspecto burocrático.

Quanto à compatibilidade da função supervisora, as respostas foram unânimes, afirmando que, além das funções inerentes ao cargo, o supervisor executa funções que deveriam fazer parte do rol de atribuições dos funcionários administrativos, fato que se deve à defasagem do módulo na Diretoria de Ensino.

É possível entender que o supervisor de ensino desempenha funções divergentes ao seu rol de atribuições. Contudo, a operacionalização dos serviços é necessária, por conta dos prazos estipulados, como: coleta de documentos; apresentação de títulos em concursos de ingresso; inscrição e digitação dos dados de docentes no processo de atribuição de aulas e classes; e inscrição e digitação dos dados relativos aos concursos de remoção.

O supervisor de ensino assume, no exercício de suas funções, a posição de um “técnico” encarregado da eficiência do trabalho, que, nas palavras de Rangel (2006, p. 150), não se traduzem em um “líder” ou “coordenador”, que estimula o grupo à compreensão contextualizada e crítica de suas ações e, também, de seus direitos.

Muramoto (2002), por sua vez, também pontua que a supervisão de ensino precisa participar ativamente da garantia de direitos relativos à educação escolar, conquistados historicamente e consagrados na legislação, por intermédio da efetivação de serviços educacionais de qualidade para todos, cujo foco de trabalho deve ser o trabalho educativo.

A supervisão em nível de sistema, em cada diretoria de ensino, valendo-se de seu poder de deslocar-se, de reunir-se enquanto grupo e de reunir os profissionais que atuam na direção/coordenação, tem a possibilidade de promover a análise crítica e criativa, o questionamento e o debate, a reflexão sobre o trabalho em andamento nas escolas e, especificamente, sobre o paradigma de gestão que está sendo vivido (MURAMOTO, 2002, p.21).

No entanto, esse processo, que busca trazer maior autonomia à escola por meio da gestão democrática, vem de certa forma conflitar com a rede pública do Estado de São Paulo, que apresenta uma estrutura centralizada, burocratizada e rigidamente, hierarquizada.

4 POLÍTICAS E PRÁTICAS DA SUPERVISÃO DE ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Não haverá borboletas se a vida não passar por longas e silenciosas metamorfoses.

Rubem Alves

No desenvolvimento desta pesquisa houve preocupação em compreender as atividades da supervisão de ensino propostas na legislação educacional e nos estudos teóricos, refletindo-se com as práticas realizadas no exercício da função.

Ao iniciar o trabalho foram formuladas algumas questões, a saber:

- a) Como a legislação educacional do Estado de São Paulo define a função do supervisor de ensino?
- b) Qual é o papel do supervisor de ensino em relação ao desenvolvimento das políticas educacionais e consolidação das propostas pedagógicas das escolas?
- c) Quais as possibilidades e dificuldades no exercício de sua função?

Não há pretensão em se afirmar que tais indagações estejam cabalmente respondidas. Mas há um amplo quadro que esclarece como se dão, na prática, as atividades exercidas pela supervisão de ensino no Estado de São Paulo e qual o papel que esse profissional desempenha no exercício da função.

Para a primeira pergunta, que trata da legislação educacional do Estado de São Paulo e a definição da função do supervisor de ensino, pode-se afirmar que a função em pauta, segundo as normas legais, é instrumento necessário e facilitador para a concretização das políticas educacionais e consolidação das propostas pedagógicas nas escolas.

No entanto, é possível observar que a centralização das decisões e as reformas verticalizadas permanecem na rede de ensino estadual paulista, conferindo ao supervisor de ensino um papel fiscalizador, burocrático e regulador, fato

corroborado nas respostas obtidas mediante a aplicação do questionário aos supervisores.

Em relação à implementação das políticas públicas, fica claro que a participação da supervisão restringe-se à sua execução nas escolas e não à sua formulação, ou seja, seu papel é prescritivo e normativo em relação ao desenvolvimento das políticas educacionais e à consolidação das propostas pedagógicas das escolas. A ação cotidiana da supervisão concentra-se na Diretoria de Ensino e nas escolas, sem contato direto com os órgãos centrais.

Iniciativas, na rede estadual de ensino, em publicar os documentos intitulados Supervisão Pedagógica em Ação (1977 apud FAUSTINI, 1981), A Construção de um novo modelo de Supervisão, no ano 2000, a divulgação do Comunicado SE, de 30 de julho de 2002, bem como a mudança de classe do cargo de supervisor de ensino, que passou da classe de especialista de educação para suporte pedagógico, apresentaram indícios de que o papel do supervisor de ensino seria reavaliado e mais voltado aos aspectos pedagógicos.

No que tange ao termo suporte, a própria semântica, que, de acordo com Houaiss et al (2004, p. 2643), significa "aquilo que auxilia ou reforça", permite inferir que a classe de agentes do suporte pedagógico busca, no exercício da função, prioridades de um trabalho docente integrador, que se proponha a garantir as condições técnicas, administrativas, pedagógicas e políticas favoráveis, em favor de uma educação capaz de desenvolver valores essenciais para a convivência humana e, ao mesmo tempo, capaz de proporcionar oportunidades para a inclusão de crianças, jovens e adultos no mundo da cultura, da arte, da ciência e do trabalho, evidenciada na lei educacional maior.

O artigo 14 da LDB estabelece os princípios que nortearão a gestão democrática do ensino público na Educação Básica. De acordo com os estudos realizados pelos teóricos especificados neste trabalho, no contexto de gestão democrática, espera-se dos profissionais da educação e da escola a promoção da capacidade de discernir, distinguir, pensar, as quais supõem perceber a realidade histórica com maior objetividade, permitindo, ainda, maior compreensão e intervenções que ampliem as alternativas da realização humana e social.

No entanto, contraditoriamente, o estudo da supervisão educacional no Estado de São Paulo sinalizou que a condução dessa função, apesar da edição dos documentos, da mudança de classe a que pertence o cargo e dos princípios de gestão aludidos na LDBEN, acaba se contrapondo às modernas teorias de administração, pois o modelo organizacional que contempla a divisão de papéis, cargos e funções ainda é mantido, conferindo-se aos supervisores de ensino atividades burocráticas, fiscalizadoras e de controle da ação educativa.

Neste estudo, evidenciaram-se as dificuldades para o desempenho da função nos moldes do novo modelo organizacional mais democrático, resultando um trabalho sobrecarregado por atividades burocráticas, cujo papel é de somente implementar as políticas educacionais nas escolas, sem contar com condições facilitadoras para sua participação na formulação dessas ações, potencializando seu perfil técnico.

As possibilidades que se colocam para a superação da dimensão técnica que reveste a supervisão de ensino poderão ser suplantadas, à medida que esses profissionais assumirem mais o caráter político de sua função e que suas atividades se voltarem para um trabalho a serviço da formação humana, visando à construção de uma sociedade justa e igualitária.

Neste sentido, há de se pensar que o trabalho do supervisor de ensino não acontece de forma isolada, especialmente no âmbito da Diretoria de Ensino, por depender de um grupo carente de sustentação no que se refere a um plano de ação pensado coletivamente para a melhoria da escola e do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Construir-se sujeito nada mais é do que se construir em todas as suas dimensões.

Reconhecer-se sujeito é ser autônomo, livre e responsável em todas as suas ações.

Potiguara Acácio Pereira

No desenvolvimento deste trabalho, procurou-se compreender as atividades da supervisão de ensino propostas na legislação educacional e nos estudos teóricos, estabelecendo-se um paralelo com as práticas realizadas no exercício da função e pautando-se em documentos de ordem legal, fundamentando-os com estudos de renomados teóricos que se dedicaram ao assunto.

Durante todo o processo de análise dos dados coletados, delineou-se longo caminho a ser percorrido para que o supervisor de ensino tenha atuação democrática e participativa no desempenho de suas funções.

A realização desta pesquisa representou um exercício complexo que buscou descortinar as relações entre as políticas públicas educacionais e o papel da supervisão de ensino, cuja trajetória propiciou outros olhares no exercício da função da pesquisadora, por desempenhar essa atividade, o que lhe permite reflexões com o coletivo de educadores acerca das ações institucionais que vêm sendo introduzidas, como as propostas curriculares, planos educacionais e sistema de avaliação externa.

Acredito que a ação supervisora consciente deve ser colocada a serviço dos sujeitos frequentadores da escola, contribuindo para uma formação integral, de tal sorte que se tenha uma sociedade justa, igualitária e humana. Convém, portanto, que a supervisão seja despojada do autoritarismo do passado e assuma seu papel de estimuladora de um necessário projeto de mudança, envolvendo a comunidade escolar em defesa de uma escola pública que atenda às expectativas da comunidade.

Com o compromisso de uma educação voltada à cidadania e à emancipação humana, espera-se que as informações e concepções expostas ao longo deste

trabalho sirvam para que outros profissionais reflitam sobre sua prática e estejam dispostos a realizar e instigar novas pesquisas sobre a matéria aqui tratada.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Luís Enrique. Gestão democrática da educação: debatendo discursos e práticas. **Revista Apase**, n. 5, p. 29-30, jun. 2006.

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 3. ed. Campinas/SP: Papirus, 2002.

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. **Supervisão educacional e autonomia para educar**. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação – Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 1990.

_____. Escola como ambiente educativo. Separata de **Jornal APASE**, São Paulo, v. 13, n.104, p. 5-8, jul. 2002.

ALMEIDA, José Ricardo Pires de. **História da instrução pública no Brasil (1500-1889)**. São Paulo: PUC; Brasília: INEP, 1989. (Memórias da Educação Brasileira).

ALONSO, Myrtes. A Supervisão e o Desenvolvimento Profissional do Professor. FERREIRA, Syria Carapeto Naura (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

AZEVEDO, Fernando et al. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932)**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb07a.htm>> Acesso em: 01 jun. 2008 .

BRASIL. **Lei Geral, de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb05a.htm> > Acesso em 02/mai/2008.

_____. **Decreto nº. 1331-A, de 17 de fevereiro de 1854**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/3_Imperio/artigo_004.ht>. Acesso em: 02 maio 2008.

_____. (1931a). **Decreto Federal nº. 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe que, o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados, e que a organização técnica e administrativa das universidades é instituída no presente decreto, regendo-se os institutos isolados pelos respectivos regulamentos, observados os dispositivos do seguinte Estatuto das Universidades Brasileiras. Disponível em: <<http://74.125.47.132/search?q=cache:2kh3QwpWiqcJ:www.fis.ufba.br/dfes/PDI/financ/decreto%252019.851.doc+Decreto+n%C2%BA.+19.851,+de+11+de+abril+de+1931&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em 10 out. 2008.

_____. (1931b). **Decreto Federal nº. 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2008.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**.: texto constitucional de 18 de setembro de 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 15 mar. 2008.

BRASIL. **Lei Federal nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.fc.unesp.br/~lizanata/LDB%204024-61.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2009.

_____. **Lei Federal nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm > Acesso em 15 mar. 2007.

_____. **Constituição de 1988:** texto constitucional de 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais até 1998. Brasília/DF: Câmara dos Deputados, 1998.

_____. Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, n. 248, de 23 dez. 1996.

_____. **Parecer CNE nº. 30 – CEB, de 12 de setembro de 2000.** Solicita pronunciamento, tendo em vista o Parecer CEB 4/2000. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0739-0753_c.pdf>. Acesso em: 12 maio 2009.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A soberania do cidadão. **Revista Apase**, a. XIX Encontro Estadual de Supervisores do Magistério, n. 4, p. 14-15, 2005.

FAUSTINI., Loyde Amális (Coord.). **Supervisão pedagógica em ação.** 3. ed. São Paulo: SE/CENP/FLE, 1981.

FERREIRA, Syria Carapeto Naura (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Supervisão Educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: FERREIRA, Syria Carapeto Naura (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FERNANDES, Marileusa Moreira. A opção da supervisão diante da ambivalência. In: SILVA JR., Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão.** Campinas/SP: Papirus, 2006.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili (Org.). **Escola S.A.** São Paulo: CEFET/SP, [200-]. Disponível em : <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/globalizacao/manualusuario.html>> Acesso em: 17 jul. 2009.

HAAS, Celia Maria. **A interdisciplinaridade na construção de um projeto de universidade:** a paixão pela prática. 1995. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, São Paulo, 1995.

HOUAISS, Antônio et al. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro/RJ: Objetiva, 2004.

LIMA, Elma Corrêa de. Um olhar histórico sobre a supervisão. In RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 3. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2002.

Lück, Heloísa. A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em rede**. Brasília, n. 9, p. 13-17, ago. 1998.

MARKONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MENESES, João Gualberto de Carvalho. **Princípios e métodos de inspeção escolar**. São Paulo: Saraiva, 1977.

MINTO, Lalo Watanabe. Estado mínimo [verbetes]. In: HISTEDBR. Navegando na história da educação brasileira. [s.d.]. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_estado_minimo.htm>. Acesso em: 28 set. 2008

MOTTA, Fernando C. Prestes, PEREIRA, Luiz C. Bresser. **Introdução à organização burocrática**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. Ação supervisora. **Revista Apase**, n. 1, p. 19-21, 2002.

_____. A ação do Supervisor: Democracia e Política na Escola e na Diretoria de Ensino. **Revista Apase**, n. 5, p. 21-23, 2006.

NEUBAUER, Rose. **A qualidade do sistema de ensino e a autonomia da escola**. São Paulo: FDE, 1993. n. 16. Série Idéias.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Orgs). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Léa Pinheiro. O PABAE e a supervisão escolar. In: SILVA JUNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. 12. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2006.

QUAGLIO, Paschoal. **Inter atividade**. Revista de Pesquisas e Estudos Acadêmicos, jan./jul. 2006. Disponível em: <<http://www.firb.br/interatividade/edicao1/index.htm>>. Acesso em: 30 jun. 2009.

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. 3. ed. Campinas/SP: Papyrus, 2002.

RANGEL, Mary (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas/SP: Papyrus, 2006.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **O gestor educacional de uma escola em mudança**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

SANTOS, Alfredo Sérgio Ribas dos. Supervisão de Ensino como Função de Estado: uma proposta. **Revista Apase**, n. 3, p. 31-34, 2004.

SÃO PAULO (Estado). **Lei Estadual nº. 10.261, de 1968**. Estatuto dos funcionários públicos civis do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.al.sp.gov.br/StaticFile/documentacao/estatuto_func_publico.htm>. Acesso em: 10 out. 2008.

_____. **Lei Complementar nº. 114, de 13 de novembro de 1974**. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º. e 2º. graus do Estado e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br>>. Acesso em: 23 mar. 2008.

_____. **Decreto Estadual nº 5.586, de 5 de fevereiro de 1975**. Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do quadro do magistério. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1975/decreto%20n.5.586,%20de%2005.02.1975.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

_____. **Decreto Estadual nº 7.510, de 28 de janeiro de 1976**. Reorganiza a Secretaria de Estado de Educação. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1976/decreto%20n.7.510,%20de%2029.01.1976.htm>>. Acesso em: 10 mar. 2009.

_____. **Lei Complementar nº. 201, de 9 de novembro de 1978**. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei%20complementar/1978/lei%20complementar%20n.201,%20de%2009.11.1978.htm>>. Acesso em: 10 ago. 2008.

_____. **Lei Complementar nº. 744, de 28 de dezembro de 1993**. Institui vantagens pecuniárias para os integrantes da classe de Supervisor de Ensino do Quadro do Magistério. São Paulo: SE/CENP, 1993.

_____. (1994a). Secretaria da Educação **Resolução SE nº. 28/1994**. Com as alterações introduzidas pela Resolução SE Nº 55/1955. Dispõe sobre gratificações para as classes de Delegado de Ensino e Supervisor de Ensino e estabelece critérios para a composição do setor de trabalho do Supervisor de Ensino e dá outras providências http://www.doesp.net/estadual_resolucao_se_28_1994.html

_____. (1995a). **Decreto Estadual nº. 39.902, de 1º. de janeiro de 1995**. Altera os decretos nº. 7510, de 29 de janeiro de 1976, e 17329, de 14 de julho de 1981, reorganiza os órgãos regionais e dá providências correlatas. São Paulo: SE/CENP, 1995.

SÃO PAULO. (1995b). **Decreto Estadual nº. 39.925, de 18 de janeiro de 1995**. Exclui incisos do artigo 5º e 6º do Decreto 29.618, de 02/02/1989, que dispõe sobre a classificação institucional da Secretaria da Educação (revogado pelo Decreto nº. 44036, de 10 de junho de 1999). Dispõe sobre a classificação institucional da Secretaria da Educação. São Paulo: SE/CENP, 1999.

SÃO PAULO. **Lei Complementar nº. 836, de 30 de dezembro de 1997**. Institui plano de carreira, vencimentos e salários para os integrantes do quadro do magistério da Secretaria da Educação e dá outras providências correlatas. Disponível em: <http://lise.edunet.sp.gov.br/paglei/notas/leicomp836_97.htm>. Acesso em: 30 set. 2007.

_____. Secretaria da Educação/SEE. **Resolução SE nº. 125, de 29 de maio de 1999**. Dispõe sobre a fixação dos cargos de supervisor de ensino nas diretorias de ensino. São Paulo: SE/CENP, 1999.

_____. **Decreto Estadual nº. 44036, de 10 de junho de 1999**. Dispõe sobre a classificação institucional da secretaria da educação. coordenadoria de estudos e normas pedagógicas. São Paulo: SE/CENP, 1999.

_____. SEE/SP/Gabinete da Secretaria. **A construção de um novo modelo de supervisão**: proposta e versão preliminar para discussão. São Paulo: SEE/SP, 2000. mimeografado.

_____. Secretaria da Educação. **Comunicado SE, de 30 de julho de 2002**. Dispõe sobre o perfil do supervisor de ensino, referenciais teóricos e bibliografia relativos ao concurso público de provas e títulos que fará realizar para o preenchimento dos cargos de supervisor de ensino. Disponível em: <[http://drhu.edunet.sp.gov.br?Centro de seleção legislação?ING 001.asp](http://drhu.edunet.sp.gov.br?Centro%20de%20sele%C3%A7%C3%A3o%20legisla%C3%A7%C3%A3o?ING%20001.asp)>. Acesso em: 23 maio 2007.

_____. Secretaria da Educação/SEE. **Resolução SE - 59, de 13-6-2003**. Fixa o módulo de Supervisor de Ensino das Diretorias de Ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/59_03.htm>. Acesso em 30 set. 2008.

_____. (2005a). Secretaria da Educação–SEE. **Resolução SE nº 12, de 12 de fevereiro de 2005**. Dispõe sobre a organização e o módulo da Oficina Pedagógica. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de Ensino Fundamental e Médio – estadual. São Paulo: SE/CENP, 2005.

_____. (2005b). **Resolução SE nº. 15, de 23 de fevereiro de 2005**. Dispõe sobre estudos de recuperação contínua e paralela na rede estadual de ensino. Disponível em: <http://www.profdomingos.com.br/estadual_resolucao_se_15_2005.html>. Acesso em 10 out. 2008.

_____. (2008a). Secretaria da Educação–SEE. **Proposta curricular do Estado de São Paulo**. Disponível em: <[http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricular Geral_Internet_md.pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Portals/18/arquivos/PropostaCurricularGeral_Internet_md.pdf)>. Acesso em: 10 maio 2008.

_____. (2008b). Secretaria da Educação–SEE. **Comunicado CENP, de 29 de janeiro de 2008**. HTPC. Disponível em: <www.rededosaber.sp.gov.br>. Acesso em: 10 maio 2008.

_____. (2008c). Secretaria da Educação–SEE. **Resolução SE nº. 55, de 25 de julho de 2008**. Fixa o módulo de supervisor de ensino das diretorias de ensino e dá providências correlatas. Disponível em <www.doesp.net>. Acesso em: 26 jul. 2008.

_____ (2008d). Secretaria da Educação–SEE. SEESP Notícias. **Secretaria muda módulo e supervisores de ensino terão mais tempo para se dedicar às escolas.** 29 de julho de 2008. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias_%202008/2008_29_07_a.asp>. Acesso em: 20 out. 2008.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Syria Carapeto Naura (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Pedagogia Tecnícista [verbetes]. In: HISTEDBR. **Navegando na história da educação brasileira.** [s.d.]. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_pedagogia_tecnica.htm>. Acesso em: 28 set. 2008.

SAVIANI, Nereide. **Função técnica e função política do supervisor em educação.** 1981. Dissertação (Mestrado em Educação – Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP, São Paulo, 1981.

SILVA, Jair Militão da. **A autonomia da escola pública.** 7. ed. São Paulo: Papyrus, 2004.

SILVA JR., Celestino Alves da. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, Syria Carapeto Naura (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA JR. Prática e supervisão. In: ALVES, Nilda (Coord.). **Educação e supervisão: o trabalho coletivo na escola.** 11. ed. São Paulo: Cortez: 2006.

_____. Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: _____; RANGEL, Mary (Orgs.). **Nove olhares sobre a supervisão.** Campinas/SP: Papyrus, 2006.

APÊNDICE "A" – Questionário Dirigido aos Supervisores de Ensino

Prezado Supervisor de Ensino da DER Leste 1 - Capital,

Estou desenvolvendo uma pesquisa de mestrado a respeito das Políticas e Práticas da Supervisão de Ensino do Estado de São Paulo, onde está prevista a aplicação de um questionário aos supervisores desta Diretoria de Ensino.

Solicito a gentileza de responder ao questionário em anexo.

Obs:

- a) As respostas emitidas serão consideradas para coleta de dados e para análise;
- b) Na há necessidade de identificação, pois a sua identidade estará sendo preservada; e
- c) Caso não concorde com as alternativas do questionário, justifique.

Antecipadamente agradeço a colaboração.

São Paulo, janeiro de 2009.

Lourdes Michel Rachid Chedid
RG. 12.776.775-7

QUESTIONÁRIO

1. Como define a participação, atuação e liderança do Supervisor de Ensino para implementar e articular as políticas educacionais nas unidades escolares?

() É propositor prescritivo e normativo

() É propositor partícipe

Justifique: _____

2. As atribuições legais e as condições efetivas de trabalho do Supervisor de Ensino favorecem a ação mediadora e articuladora entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas estaduais e privadas?

() Sim () Não

Justifique: _____

3. O supervisor de ensino participa da elaboração das propostas pedagógicas de cada escola pública e privada? Caso participe, de que forma?

() Sim () Não

4. O grupo de supervisão de ensino tem articulação com a Oficina Pedagógica e com os demais setores da Diretoria de Ensino?

() Sim () Não

Justifique: _____

5. Há possibilidades para o Supervisor de Ensino, no exercício de sua função, de promover estudos e pesquisas com a finalidade de propor ações voltadas para o desenvolvimento do sistema de ensino?

() Sim () Não

Justifique: _____

6. A ação supervisora promove o desenvolvimento da autonomia da escola e o envolvimento da comunidade escolar?

() Sim () Não

Justifique: _____

7. Considera a função supervisora predominantemente pedagógica ou técnico-administrativa?

() Pedagógica () Técnico-administrativa

Justifique: _____

8. O supervisor de ensino executa o trabalho:

() Exclusivamente compatível à sua função

() Compatível com a sua função acrescido de outras. Quais?

**APÊNDICE "B" – Quadro demonstrativo da Síntese das Atividades Gerais
Desenvolvidas pela Supervisão de Ensino**

COMISSÕES INTERNAS DO GRUPO DE SUPERVISÃO NA DIRETORIA DE ENSINO *	<ul style="list-style-type: none">- Atribuição de Aulas e de Classes;- Avaliação Externa;- Exames Supletivos;- Bolsa de Mestrado e Doutorado;- Concurso de Ingresso e Remoção;- Educação Profissionalizante;- Escola de Tempo Integral;- Oficina Pedagógica / PNLD;- Designação de diretores e supervisores em cargo vago ou em substituição;- Professor Coordenador;- Teia do Saber;- Acompanhamento da supervisão nas seções e/ou setores de: Finanças, Jurídico, Pagamento, Pessoal, Patrimônio e Vida Escolar.
ATIVIDADES INERENTES À FUNÇÃO	Visita de acompanhamento às Unidades Escolares das redes pública e privada.
ATIVIDADES SEMANAIS DA SUPERVISÃO NA DIRETORIA DE ENSINO	<ul style="list-style-type: none">- Reuniões semanais do Dirigente Regional com a equipe de supervisores (meio período em um dia da semana);- Plantão de atendimento ao público (meio período em um dia da semana);- Expedientes;- Comissões para autorização de escolas e cursos, pedidos de extensão de prédios, relatórios;- Validação de concluintes no sistema GDAE.- Apuração de Natureza Investigativa (até março de 2008).

* Quadro elaborado pela pesquisadora, com base nas Comissões apresentadas no sítio da Diretoria de Ensino Leste 1: <<http://deleste1.edunet.sp.gov.br/supervisao/comissoes/comissoes.html>>.

ANEXO "A" – Síntese das Ações da Supervisão de Ensino

ÁREAS DA GESTÃO

TEMAS

FATORES DE EFICÁCIA

(a partir dos quais as equipes poderão criar instrumentos específicos para acompanhamento, controle e avaliação)

Visto / data

Em andamento / data

Não iniciado / data

Observações

SUPERVISÃO DA GESTÃO DA INFORMAÇÃO

Organização, registro, arquivo e socialização das informações

Fluxo

Atendimentos

Protocolo

- atendimento à comunidade interna e externa e encaminhamento de alternativas de solução aos órgãos competentes
- atendimento e fornecimento de informações para instituições e órgãos públicos
- fornecimento de informações referentes à vida escolar dos alunos
- controle de documentos e arquivo da legislação de ensino
- arquivo de informações e processos
- reuniões de pais e mestres
- livro de comunicados
- livro de reclamações
- jornais da escola
- editais da APM
- quadro de avisos

QUADRO SÍNTESE DE IDENTIFICAÇÃO ESCOLA E ORGANIZAÇÃO DAS AÇÕES DE SUPERVISÃO

Escola

- aspectos descritivos: nome / endereço
- comunicação: telefone / fax /e-mail
- atos legais
- período

Grupo de gestão da unidade

- nomes / situação funcional do Diretor da Escola, Vice(s)-Diretor(es) e Secretário de Escola, professor(es) coordenador(es)

Funcionamento da Escola

- número de alunos da U.E.
- cursos / habilitações
- classes de Educação Especial / Classes de Aceleração
- horários administrativos
- horários das HTPCs

Supervisão

- nome / situação funcional do Supervisor
- comunicação: telefones/fax/e-mail

Visitas

- espaço para registro das visitas do supervisor
- data: _____ temas / aspectos: _____
- data: _____ temas / aspectos: _____
- data: _____ temas / aspectos: _____
- data: _____ temas / aspectos: _____

ÁREAS DA GESTÃO

TEMAS

FATORES DE EFICÁCIA

(a partir dos quais as equipes poderão criar instrumentos específicos para acompanhamento, controle e avaliação)

Visto / data

Em andamento / data

Não iniciado / data

Observações

SUPERVISÃO DA GESTÃO ESTRATÉGICA

Projeto Político-pedagógico

Planejamento

Avaliação interna / externa

Regimento Escolar

Normas de convivência

Democratização das relações / participação e trabalho coletivo

- organização de indicadores
- organização da escola / atendimento à demanda escolar
- proposta pedagógica
- plano quadrienal
- plano de gestão
- planos de ensino
- planos anuais de trabalho
- compatibilização das normas com as práticas
- calendário escolar homologado
- projetos de reforço e recuperação (homologação do Projeto / critérios usados na seleção dos alunos para recuperação e reforço / disciplinas e séries envolvidas / quantidade de turmas etc.)
- projetos especiais da SEE implantados na escola (responsáveis / registros de acompanhamento / quantidade de alunos / cronogramas etc.)
- projetos da escola (quantidade / responsáveis / aluno participantes / cronogramas / parcerias etc.)

SUPERVISÃO DA GESTÃO DO CURRÍCULO

Cursos / habilitações / carga horária

Composição do currículo

Organização curricular

Educação Inclusiva

Classe de Aceleração

Reforço e recuperação

- matrizes curriculares
- organização de módulos
- flexibilização e enriquecimento curricular
- quadro de aulas
- Integrações verticais / horizontais e transversais
- classes de Educação Especial (organização curricular)
- classes de aceleração (organização curricular)
- recuperação de ciclo (organização curricular)
- Instrumentos de avaliação da aprendizagem
- instrumento de controle de estágios
- verificação da conformidade dos planos de ensino dos professores com os PCNs

ÁREAS DA GESTÃO

TEMAS

FATORES DE EFICÁCIA

(a partir dos quais as equipes poderão criar instrumentos específicos para acompanhamento, controle e avaliação)

Visto / data

Em andamento / data

Não iniciado / data

Observações

SUPERVISÃO DA GESTÃO PEDAGÓGICA

Rotinas integradas:

Diretor e Professores

Coordenadores

Proposta de capacitação

Usos da avaliação

Regularização do fluxo escolar

- número de alunos da U.E.
- organização dos períodos
- duração da hora-aula
- fluxo (entrada e saída) de alunos
- recreio
- horário dos professores
- organização de turmas de recuperação paralela
- projeto de flexibilização curricular ou sistema semestral
- classes de Educação Especial (quantidade / modalidade)
- classes de aceleração (quantidade / modalidade / formas de agrupamento de alunos)
- doação / explicitação de uniforme escolar – Organização do trabalho coletivo - HTPC
- planos de estudo das Propostas Curriculares da CENP e dos PCNs nas HTPCs
- programação / controle das HTPCs
- orientações didáticas / metodológicas
- registro / diagnóstico de alunos em defasagem idade / série e medidas de correção de fluxo
- registro de diagnóstico dos alunos com defasagem de aprendizagem do ano / bimestre anterior(es), a partir de critérios usados na seleção de alunos para recuperação
- livro de comunicados e informações (qualidade do acesso dos professores)
- atendimento da demanda - organização de matrícula
- formação de classes
- organização das salas de aula
- uso de recursos e materiais pedagógicos
- tecnologias na escola e na sala de aula
- reposição de aulas / compensação de ausências
- avaliação das aprendizagens
- controles de frequência
- evasão - abandono escolar
- trabalho diversificado
- atividades extraclasse

ÁREAS DA GESTÃO

TEMAS

FATORES DE EFICÁCIA

(a partir dos quais as equipes poderão criar instrumentos específicos para acompanhamento, controle e avaliação)

Visto / data

Em andamento / data

Não iniciado / data

Observações

SUPERVISÃO DA GESTÃO DA VIDA ESCOLAR

Registros: entrada, permanência e saída de alunos

Arquivos

Emissão de documentos

Processos de informatização

- cadastramento de alunos - RM / matrícula
- processamento de dados sobre matrículas, dados pessoais e faixa etária dos alunos
- fechamento mensal / bimestral / semestral / anual
- controle de frequência de alunos
- aproveitamento escolar
- adaptações
- equivalência de estudos
- classificação / reclassificação de alunos
- dispensa de frequência em educação física
- atrasos e saídas antecipadas
- ocorrências e advertências
- organização dos prontuários de alunos
- livros de assentamentos
- fichas individuais
- certificados de conclusões de curso
- históricos escolares
- dossiê de alunos
- transferências
- diários de classe
- atas de resultados finais protocoladas na D.E.
- n.º de alunos que ficaram fora das Laudas (descrição das providências tomadas pela U.E. para regularização)
- situação junto ao GDAE
- atas assinadas dos Conselhos de classe / série / termo/ ciclo (bimestrais e finais)
- registro de comunicação aos Conselhos Tutelares

- fichas de acompanhamento dos alunos
- arquivo morto e desmobilização de ativos
- organização e atualização de arquivos

ÁREAS DA GESTÃO

TEMAS

FATORES DE EFICÁCIA

(a partir dos quais as equipes poderão criar instrumentos específicos para acompanhamento, controle e avaliação)

Visto / data

Em andamento / data

Não iniciado / data

Observações

SUPERVISÃO DA GESTÃO DE PESSOAS

Recursos humanos / docentes

Recursos humanos / funcionários

Vida funcional:

situação / progressão

Descrição das atividades e serviços / competências e atribuições

Estrutura e funcionamento da Secretaria Escolar

Rotinas integradas:

Diretoria e Secretaria Escolar

Capacitação em serviço

Colegiados

Instituições Auxiliares

- módulo
- descrição de déficits

- frente de trabalho (quantidade / discriminação / datas contratuais)
- contratados com verba do Estado (quantidade/ discriminação / firma contratante / nível salarial / datas contratuais / verificação de pagamento de GPS)
- adequação dos horários do pessoal ao horário de funcionamento da escola
- registros de Atribuição de Aulas/Classes
- quadro de pessoal docente da escola (quantidade / situação funcional / habilitação)
- organização dos prontuários de professores/ funcionários
- livros ponto docente / administrativo
- arquivo de declarações sobre acúmulo
- publicações de pareceres de acúmulo
- cadastros e professores eventuais
- pendências de pagamentos (professores/funcionários/ providências tomadas)
- quadro horário para trabalho coletivo
- registro de Horas de Trabalho Coletivo
- professores coordenadores (quantidade / nome / situação funcional / habilitação / horário de trabalho / proposta de trabalho / aprovação da proposta pelo Conselho de Escola)
- escala de férias
- escala de substituição
- horário administrativo
- trabalho voluntário
- articulação do trabalho ao redor de projetos
- composição do Conselho de Escola
- níveis de representatividade do CE (informações quantitativas e qualitativas)
- atas atualizadas das reuniões do Conselho de Escola (estatuto; organização de comissões)
- projetos do CE - comissões
- composição e organização das Associações de Pais e Mestres (data da última eleição/composição dos órgãos diretivos na conformidade do estatuto padrão / cargos privativos para pais de alunos / participação de alunos)
- atas da APM (da Assembléia Geral / Conselho Deliberativo / Diretoria Executiva / Conselho Fiscal)
- registro da APM atualizado no Cartório de Título e Documentos CNPJ
- plano anual de trabalho da APM
- alunos participantes Conselho de Classe/Série/Termo
- cronograma de reuniões / organização
- atas das reuniões do Conselho de Classe/Série/Termo
- composição do Grêmio Estudantil
- organização do GE (estatuto/atas atualizadas/eleições)
- planejamento / projetos do GE

ÁREAS DA GESTÃO

TEMAS

FATORES DE EFICÁCIA

(a partir dos quais as equipes poderão criar instrumentos específicos para acompanhamento, controle e avaliação)

Visto / data

Em andamento / data

Não iniciado / data

Observações

SUPERVISÃO DA GESTÃO DE RESULTADOS

Avaliação Institucional Avaliação de desempenho

Indicadores

- instrumentos de registro da escola e análise de Indicadores sobre a clientela a ser atendida
- instrumentos de registro da escola e análise de Indicadores sobre desempenho dos sistemas - (macro indicadores)
- instrumentos de registro da escola e análise de Indicadores sobre processos de aprendizagem dos alunos
- criação, aplicação e análise de instrumentos de avaliação
- organização de análise do censo escolar
- organização das informações prestadas para o censo escolar e outras demandas dos órgãos superiores
- organização e análise comparativa dos resultados ao longo dos últimos anos
- organização da avaliação de desempenho de professores e funcionários
- instrumentos e procedimentos para a divulgação dos resultados e indicadores da escola (quadros / gráficos/ textos etc.)

SUPERVISÃO DA GESTÃO DE RECURSOS FINANCEIROS

Imposições legais

Modalidades de transferências e aplicação de recursos públicos

Planejamento financeiro da unidade

- controle de movimentação e acompanhamento de gastos gerais da Unidade Escolar
- compras e contratações
- contabilidade geral realizada pela escola
- arquivo de documentos financeiros
- controle do Conselho de Escola do recebimento / aplicação das verbas / prestação de contas (DE / FDE/ MEC)
- formas de prestação de contas da aplicação de verbas para a comunidade organizadas pelo Conselho de Escola
- balanço anual da APM (ata de aprovação do balanço pelos Conselhos Fiscal e Deliberativo)
- contratos pela APM (pessoal ou firma terceirizada)
- pessoal contratado com recursos próprios da APM (Livro de Registro de Empregados)
- encargos sociais
- convênio com a FDE
- prestação de contas para a FDE
- controles das contribuições/doações dos sócios da APM
- controle e aplicação de verbas; campanhas pela APM
- planejamento financeiro da APM
- planejamento financeiro geral da Escola
- planejamento financeiro do Grêmio Estudantil

ÁREAS DA GESTÃO

TEMAS

FATORES DE EFICÁCIA

(a partir dos quais as equipes poderão criar instrumentos específicos para acompanhamento, controle e avaliação)

Visto/ data

Em andamento / data

Não iniciado / data

Observações

SUPERVISÃO DA GESTÃO DO PATRIMÔNIO

Prédio Escolar Mobiliário escolar

Equipamentos escolares

Multimeios

Almoxarifado

Aquisição

Manutenção e preservação do patrimônio

Segurança patrimonial

Estoques

Serviço de Merenda Escolar

- prédio escolar: estado de conservação
- data e descrição da(s) última(s) reforma(s)
- salas de aula e dependências
- quadra coberta
- anfiteatro ou auditório
- laboratórios / salas ambientes
- condições de higiene e limpeza
- descrição do estado de conservação Equipamentos e Mobiliário Escolar
- existência de material inservível
- procedimentos de pedidos de baixa patrimonial do material inservível, condições de armazenamento de materiais inservíveis
- relação de mobiliário em falta na U.E.
- equipamentos de informática (quantidade / discriminação / aquisição) utilização de equipamentos
- relação de patrimônio adquirido por entidades auxiliares
- controles de estoques de material de consumo
- controle e utilização de material pedagógico e equipamentos
- controle de material de limpeza
- seguros
- administração da cantina escolar
- sistematização do controle de funcionamento da cantina
- editais de licitação para cantina
- contratos / aditamentos da cantina escolar

- registros em Cartório de Registro de Títulos e Documentos (CNPJ quando o cessionário da cantina escolar constitui firma comercial)
- aprovação da seleção de propostas da cantina pelo Conselho Deliberativo da APM
- controle e avaliação da qualidade do serviço de cantina escolar
- merenda: organização e fixação de cardápios
- controle de estoque / identificação de vencimento da merenda
- controle de armazenamento conforme as normas padrão
- condições do depósito da merenda-manutenção e higiene
- atualização diária de estoque de merenda
- condições da cozinha escolar e utensílios
- qualidade de execução do serviço de merenda - preparo e distribuição
- situação da Zeladoria
- situação do Zelador (funcionário ou servidor / praça de serviço ativo da PM); apreciação do Comando da PM e da Assistência Militar do gabinete da SE / consulta ao órgão de origem / compatibilidade de horários e funções / anuência do Conselho de Escola / data da publicação da autorização / vencimento da ocupação)
- controle e avaliação da qualidade do serviço de zeladoria

Fonte: Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo (APASE). **Síntese das Ações da Supervisão**. Disponível em:

<<http://www.sindicatoapase.org.br/File/06novembro/INTRODU%C3%87%C3%83O%20SAS.doc>>. Acesso em: 10 out. 2008.