UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

MARÍVIA PERPÉTUA SAMPAIO SOUZA

SUPERVISÃO ESCOLAR:
DESAFIOS E COMPROMISSOS COM A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

(versão corrigida)

São Paulo
2012

MARÍVIA PERPÉTUA SAMPAIO SOUZA

SUPERVISÃO ESCOLAR
DESAFIOS E COMPROMISSOS COM A EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação

Área de Concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Vítor Henrique Paro

São Paulo

2012

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

379.39(81) Souza, Marívia Perpétua Sampaio

S729s Supervisão escolar: desafios e compromissos com a educação emancipatória / Marívia Perpétua Sampaio Souza; orientação Vítor Henrique Paro. São Paulo, 2012.
178 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Supervisão escolar - Brasil 2. História da educação – Brasil – 1956-2000 3. Ensino público 4. Administração da educação 5. Políticas públicas I. Paro, Vitor Henrique, orient.

SOUZA, Marívia Perpétua Sampaio. **Supervisão escolar:** desafios e compromissos com a educação emancipatória

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

_____

Prof. Dr. Vítor Henrique Paro – Orientador (USP)

_____

Profa. Dra. Helenice Muramoto (Unifieo)

_____

Prof. Dr. Miguel Henrique Russo (Uninove)

Aos meus queridos pais
Antonio Pascoal e Maria Augusta
Aos meus filhos amados
Camila, Guilherme e Gabriel
Ao meu netinho
Antonio

AGRADECIMENTOS

Meus especiais agradecimentos:

Ao querido Professor Dr. Vitor Henrique Paro, pelo acolhimento, pela disponibilidade, pelo respeito à minha trajetória, pelo exemplo profissional e humano e pela orientação acadêmica rigorosa, essencial para a realização deste estudo.

Aos meus colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Administração Escolar (Gepae), pelo apoio, pelo carinho e pela apreciação dos meus ensaios, que foi fundamental e que tanto contribuiu para minha formação acadêmica.

Aos professores da Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, por terem me proporcionado a possibilidade de apropriação de novos conhecimentos e de novas associações às antigas reflexões, tendo colaborado muito para a realização deste estudo.

Aos funcionários da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, pela delicadeza e por facilitarem o acesso aos seus serviços.

Aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em especial às funcionárias da Memória Técnica Documental e da Biblioteca Alaíde Bueno de Andrade.

Qualquer que seja, contudo, o nível em que se dá a ação do homem sobre o mundo, esta ação subentende uma teoria. Tal é o que ocorre também com as formas mágicas da ação. Sendo assim, impõe-se que tenhamos uma clara e lúcida compreensão de nossa ação, que envolve uma teoria, quer o saibamos ou não. Impõe-se que, em lugar da simples "doxa" em torno da ação que desenvolvemos, alcancemos o "logos" de nossa ação.
Isso é tarefa específica da reflexão filosófica.
Cabe a esta reflexão incidir sobre a ação e desvelá-la em seus objetivos, em seus meios, em sua eficiência.
Ao fazê-lo, o que antes talvez não se apresentasse a nós como teoria de nossa ação, se nos revela como tal.
E, se a teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira.
A prática, por sua vez, ganha uma significação nova, ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente.

Paulo Freire

RESUMO

SOUZA, Marívia Perpétua Sampaio. **Supervisão escolar:** desafios e compromissos com a educação emancipatória. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

Esta dissertação discute a supervisão escolar a partir do exame de sua origem histórica, baseando-se em pesquisa documental acerca do tema. Considerando a função do supervisor escolar conforme o que consta nos documentos legais, em outras publicações oficiais e o observado na prática desta profissional no universo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP), a investigação realizada ressalta possibilidades e limites dessa atuação profissional diante do compromisso com a educação pública. Com a intenção de trazer à tona a origem da supervisão escolar, foi necessário recorrer à história da educação no Brasil e no município de São Paulo, no período compreendido entre 1956 e 2004. Para isso, foi consultada a bibliografia sobre o assunto e foram examinados documentos oficiais do acervo da SME-SP. Partindo da compreensão de que a supervisão escolar pertence ao conjunto de meios para a realização do processo educativo, tendo como fim a formação humana, e que é inserida nesse processo por meio da administração escolar, nossa opção foi partir do conceito de administração "em geral", com o propósito de entender a essência da administração e deixar bem claro o que preconiza a chamada teoria geral da administração, ou seja, que esta não é "geral", como propalado pelo senso comum, mas restrita ao capitalismo. Examinar os conceitos de administração e administração escolar e, em seguida, situar a supervisão escolar teve como objetivo tomá-la como objeto deste estudo e buscar compreender qual a sua contribuição para uma educação emancipatória. Buscamos a melhor apreensão das ideias de gerência, burocracia e empresa, pois são termos recorrentes nos textos relacionados a administração, administração escolar e supervisão escolar. A partir da concepção de educação como atualização histórico-cultural do homem, e concebendo que este humano se constitui sujeito na relação com seus semelhantes, procuramos destacar a diferença entre educação emancipatória e "educação bancária". Assim, enquanto esta considera o aluno como um receptáculo vazio que vai recebendo informações e instruções, aquela reconhece o homem como ser histórico, produtor de sua existência, em sua relação com o mundo e, portanto, promove a pergunta à realidade, que se faz a partir da inquietação e da dúvida, em oposição à constatação e à conformação silenciosas. Na direção dessa busca de problematização da realidade, foi imprescindível discutir a importância da assistência às escolas e sua abrangência. Na perspectiva de avançar quanto a essa assistência às escolas, foi citada a intersetorialidade como possibilidade de uma política pública integrada, baseada no diálogo entre diferentes setores do governo, com vistas à transformação da realidade percebida quando da problematização. Finalmente, diante do estudo realizado, as sínteses, ainda que provisórias, demonstram que há a possibilidade de transformação da supervisão escolar, destacando a assistência às escolas e ao seu projeto político-pedagógico, caracterizando o compromisso com a educação emancipatória.

Palavras-chave: Supervisão Escolar, Educação Emancipatória, Administração Escolar, Assistência às Escolas, Política Pública, Qualidade da Educação.

ABSTRACT

SOUZA, Marívia Perpétua Sampaio. **Supervisão escolar:** desafios e compromissos com a educação emancipatória. 2012. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

This work is to discuss school supervision, from its historical origin examination, based in documental research about the theme. Considering school supervisor role according to legal documents, in other official publication and the observed in this professional practice at the Municipal Secretary of Education of São Paulo (SME-SP), the performed investigation highlights possibilities and limits of this professional practice against the public education compromise. Having the intention to bring up the origin of school supervision, it was necessary to refer to history of education in Brazil and São Paulo municipality, in the period between 1956 and 2000. For this, it was consulted the literature on the matter and examined official documents of SME-SP collection. From the comprehension that school supervision belongs to the media set for education process performance, having as purpose human development and that is inserted on this by school administration, our option was to start from general administration concept, with the intention of understand administration essence and clear what advocates the so-called general administration theory, in other words, that this is not general as is vaunted by the common sense, yet, restricted to capitalism. Examination of administration and school administration concepts and, then, locate school supervision had as purpose take it as object of this study and understand its contribution for an emancipatory education. We searched the best prehension of management, bureaucracy and enterprise ideas, as they are recurring basis in texts related to administration, school administration and school supervision. From the conception of education as historic and cultural actualization of man and, understanding that this human being is constituted as subject in the relation with his equals, we seeked to contrast the difference between emancipatory education and banking education. Thus, while the last one considerate the student as an empty vessel that receives information and instruction, the first one recognizes man as a historic being, producer of its existence, in its relation with the world, and, so, promotes the question to reality, that is made of unrest and doubt, in opposition to silent finding and resignation. On the search directions of reality problematization, it was indispensable to argue about the importance of school assistance and its scope. With the expectation of going forward in the school assistance, it was mentioned the intersectorial as possibility of an integrated public policy, based in dialogue among different departments of the government, aiming the transformation of the realized reality when the problematization was made. Finally, facing the performed study, the synthesis, although still transitory, show that it is possible to change school supervision, contrasting the assistance to school and its pedagogical and politic project, characterizing the compromise with emancipatory education.

Keywords: School Supervision, Emancipatory Education, School Administration, Assistance to Schools, Public Policy, Quality of Education.

LISTA DE SIGLAS

AP – Assistente Pedagógico

Apaesp – Associação de Pais e Alunos do Estado de São Paulo

Apeem – Associação de Profissionais da Educação do Ensino Municipal

Arena – Aliança Renovadora Nacional

CME – Conselho Municipal de Educação

Deplan – Departamento de Planejamento e Controle (SME-SP)

DME – Departamento Municipal de Ensino

DOM – Diário Oficial do Município

DOT – Diretoria de Orientação Técnica

DOT – Divisão de Orientação Técnica

DOU – Diário Oficial da União

DP – Divisão Pedagógica

DRE – Diretoria Regional de Educação

Drem – Delegacia Regional de Ensino Municipal

EUA – Estados Unidos da América

Fnem – Fundo Nacional do Ensino Médio

Fnep – Fundo Nacional do Ensino Primário

Gaae – Grupo de Acompanhamento da Ação Educativa

Imep – Instituto Municipal de Educação e Pesquisa

Inep – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

JTI – Jornada de Tempo Integral

JTP – Jornada de Tempo Parcial

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

Mova-SP – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo

NAE – Núcleo de Ação Educativa

NAE – Núcleo de Avaliação Educacional

Pabaee – Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar

PDS – Partido Democrático e Social

PFL – Partido da Frente Liberal

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PMSP – Prefeitura do Município de São Paulo

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

RARL – Referencial Analítico da Realidade Local

RGP – Reunião Geral de Polo

RME-SP – Rede Municipal de Ensino de São Paulo

SAP – Serviço de Assistência Pedagógica

Saresp – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Serap – Serviço Regional de Assistência Pedagógica

Serop – Setor Regional de Orientação Pedagógica

SGM – Secretaria do Governo Municipal

SGP – Secretaria da Gestão Pública

Sinpeem – Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo

SME-SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SMSP – Secretaria Municipal de Coordenação das Subprefeituras

SOP – Setor de Orientação Pedagógica

Supeme – Superintendência Municipal de Educação

TGA – Teoria Geral da Administração

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

Usaid – United States Agency for International Development (Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional)

Usom-B – United States Operation Mission of Brazil (Missão Estadunidense de Operações no Brasil)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO..... 11
1.1 A origem da pesquisa..... 20
2 A SUPERVISÃO ESCOLAR E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL... 31
2.1 A supervisão escolar na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: um pouco dessa história..... 52
2.1.1 Como tudo começa: 1956 a 1966..... **53**
2.1.2 Continua a história: 1967 a 1974..... **56**
2.1.3 De 1975 a 1982: algumas mudanças..... **64**
2.1.4 De 1983 a 1985: um avanço..... **73**
2.1.5 De 1986 a 1988: um retrocesso..... **76**
2.1.6 De 1989 a 1992: com Paulo Freire, a história muda..... **78**
2.1.7 De 1993 a 1996: a qualidade total..... **86**
2.1.8 De 1997 a 2000: pós LDB – projetos pedagógicos e regimentos escolares..... **90**
2.1.9 De 2001 a 2004: a segunda gestão do PT em São Paulo..... **95**
3 A SUPERVISÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR..... 98
4 EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA..... 121
5 ASSISTÊNCIA À EXECUÇÃO OU ACOMPANHAMENTO DA AÇÃO EDUCATIVA: UM CAMINHO POSSÍVEL?..... 140
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 161
REFERÊNCIAS..... 169

1 INTRODUÇÃO

A supervisão escolar tem sido exercida historicamente de forma fiscalizadora e burocrática[1], como mero cumprimento de formalidade, muitas vezes sem real significado para o cotidiano das escolas. Não é estranho que seja vista, portanto, como instrumento de controle das escolas pelo Estado[2]. Essa visão possui os ranços de um Estado autoritário e patrimonialista, que faz com que, como representante desse Estado, o supervisor escolar possa ser definido, ora como controlador, ora como alguém que possui o poder de resolver as mazelas vividas nas unidades escolares.

Como representante do Estado, assumindo o papel de controlador, o supervisor pode ficar à mercê do governo que está no poder e que nem sempre assume a educação como compromisso. Se assim o faz, pode fazê-lo adotando uma concepção que não seja coerente com os princípios democráticos, numa visão de imposições autoritárias que, necessariamente, exigem vigilância, controle, como se isso fosse garantir o cumprimento das ordens e normas determinadas.

Visto como detentor do poder de solução dos problemas enfrentados nas escolas, o supervisor pode ser solicitado, frequentemente, tanto pelo diretor de escola quanto por grupos de alunos ou seus pais, em situações bastante diversas. No caso do diretor, especialmente quando se vê tomado por sentimentos de isolamento e de impotência, diante da execução das numerosas tarefas da organização administrativa e de toda a dinâmica da escola. Já os grupos de alunos ou de pais de alunos, usualmente, recorrem à supervisão escolar como possibilidade de atendimento em casos de demanda por vagas nas escolas e por questões relativas ao rendimento escolar, que culminam em reprovações.

Muito comumente, ainda, é indicado o supervisor escolar como mediador na busca da resolução de conflitos nas relações entre alunos, ou entre estes e professores, que acabam por causar a exclusão de crianças e adolescentes do processo educativo. Essa interpretação de que o supervisor pode resolver, trazer soluções, muito provavelmente está relacionada à posição que lhe é imputada historicamente, como elo entre a escola e os demais órgãos do sistema escolar.

---

[1] A palavra “burocrática” está sendo utilizada aqui no sentido de uma disfunção da burocracia, quando esta se baseia na prática exagerada de documentar e de formalizar todas as comunicações, conduzindo ao excesso de formalismo, de documentação e, consequentemente, de tratamento desta como fim, não como meio.

Entre os supervisores escolares observam-se diferentes concepções de supervisão escolar. Ao que parece, a que mais comumente se apresenta é a da fiscalização das escolas quanto à documentação e ao cumprimento de exigências legais e da política educacional vigente. Caracterizada como mais formal e distanciada dos objetivos educacionais, essa visão encerra a tendência a superestimar procedimentos administrativos, tratando-os como fins e não como meios. Outra concepção aceita e que compreende uma prática equivocada é a do supervisor como "pronto-socorro" ou, como muitos denominam, "apagador de incêndios", ou seja, é acionado quando ocorrem emergências nas escolas. Esses atendimentos emergenciais podem envolver ocorrências de natureza diversa, como um entupimento de ralos e esgotos, uma fossa que transbordou, até casos de violência doméstica entre os alunos e suas famílias, casos de assaltos e arrombamentos de prédios escolares, aglomerações e manifestações em busca de vagas, ou ainda situações de conflito nas relações humanas no interior das escolas, entre funcionários, entre estes e os alunos ou com pessoas da comunidade.

Há supervisores que se apropriam de uma concepção de supervisão escolar mais próxima do acompanhamento à elaboração, à execução e à avaliação do projeto político-pedagógico das escolas, e que se espera assumam práticas mais identificadas com a democratização da gestão escolar e com os processos de ensino aprendizagem. Muito embora esse entendimento seja compartilhado por bom número de supervisores, que, em geral, assumem uma postura crítica, o que é observado pode não se mostrar coerente com essa compreensão, muitas vezes. Suponho que a razão principal para que isso ocorra esteja possivelmente em ser avocada para o supervisor a condição de representante do Estado. Assim, muito embora tenha a consciência do que essa concepção traduz na prática cotidiana, esse profissional vê-se premido entre as exigências do sistema – e, evidentemente, a necessidade de atendê-las – e seu compromisso com a educação democrática.

Na maior parte das vezes, esses pontos de vista convivem entre os profissionais da estrutura hierárquica da educação pública e têm origem em diferentes concepções de educação. Expressam posições, com muita frequência, mais próximas ao senso comum, produzidas nas interações ocorridas no interior das escolas e entre estas e os demais órgãos do sistema educacional. Pode-se depreender, portanto, que os determinantes históricos, políticos e sociais, de uma forma ou de outra, vêm exercendo influências sobre essas formas de entender a supervisão escolar.

Diante do quadro descrito, a presente investigação pretende desenvolver uma reflexão que contribua para a problematização dessas concepções forjadas no senso comum, a partir do exame da origem histórica da supervisão escolar. Nesse contexto, os estudos baseiam-se em

pesquisa documental acerca do tema da supervisão escolar, considerando a função do supervisor escolar prevista em documentos legais ao longo da história e a prática profissional. Esta pesquisa pretende investigar possibilidades e limites dessa atuação, diante do compromisso que pode assumir com a educação pública.

Esse compromisso, por um lado, está definido em documentos legais acerca das atribuições do supervisor escolar, portanto, prevendo uma atuação padronizada e formal. De fato, ao assumir o exercício do cargo, esse profissional aceita formal e publicamente que está comprometido obrigatoriamente com a educação pública. Por outro lado, não há como negar que há um caráter político do qual se reveste tal compromisso. Assim, a supervisão escolar não se pode constituir apenas do que consiste a posse de um cargo que pertence à hierarquia institucional, mas inclui, obrigatoriamente, seu exercício competente.

Aqui, assumo a concepção de competência defendida por Terezinha Azerêdo Rios (2008, p. 90). Portanto, entendo que o exercício competente exige do supervisor escolar o domínio dos conhecimentos relativos à administração escolar, como fundamentais e, além disso, a articulação desses conhecimentos com o que observa no cotidiano das escolas, em especial com os sujeitos que ali atuam, o que, por conseguinte, requer o compromisso com o bem comum.

Discutindo a docência, Rios (2008) apresenta a competência em quatro dimensões: técnica, política, ética e estética. Diz a autora que a dimensão técnica é o suporte da competência; porém, apartada das demais dimensões, corre-se o risco de avançar para o tecnicismo pela supervalorização da técnica e pela ignorância do contexto social e político.

Se, conforme nos diz José Ortega y Gasset (1963), a técnica é uma invenção humana que tem como fim último, para esse humano, criar sua própria existência, não podendo de forma nenhuma ser concebida como fim em si, assim,

> a técnica não é em rigor o primeiro. Ela se engenha e executa a tarefa, que é a vida; consegue, claro está, numa ou noutra limitada medida, fazer que o programa humano se realize. Ela, porém, por si não define o programa; quero dizer que à técnica lhe é prefixada a finalidade que ela deve conseguir. O programa vital é pré-técnico. O técnico ou a capacidade técnica do homem tem como missão inventar os procedimentos mais simples e seguros para conseguir as necessidades do homem (ORTEGA Y GASSET, 1963, p. 47).

Entendo que, ao assumir o risco de enveredar pela exacerbação da técnica, o homem comete um grande equívoco, uma vez que, ao fazer isso, deixa de colocá-la a serviço da produção da sua existência e a ela se submete, ignorando a essência humana. Ao incorrer nesse erro, o homem o faz ainda ignorando que a conjuntura social e política estão presentes,

e se anula num papel de mero tarefeiro. Nenhuma postura é neutra, ainda que assim se declare; portanto, ainda que se submeta dessa forma, esse homem assume uma posição no mundo.

As dimensões política e ética, embora sejam distintas, são tratadas por Rios (2008) de forma conjunta, diante da ligação que há entre as duas. A dimensão política parte do pressuposto de que o homem é um ser político. Portanto, não pode ser neutro, mesmo que assim se defina. Tendo em conta que é no espaço político que circula o poder e onde são estabelecidos acordos e compromissos, justifica-se a articulação com a dimensão ética, na perspectiva de realização do bem comum.

A dimensão estética, imputada por Rios (2008) à ação docente e que neste trabalho busca-se transferir à atuação do supervisor escolar, está relacionada à subjetividade e à sensibilidade, voltadas ao bem social e coletivo.

Esse bem social e coletivo é uma busca humana, no sentido da satisfação de suas necessidades, não como necessidades básicas, porque, para o homem, não basta ser e estar no mundo, mas sua procura é a de *estar bem* no mundo. Hoje, comumente ouve-se dizer que se quer "fazer a diferença". Segundo Ortega y Gasset (1963, p. 21),

> O homem não tem empenho algum por estar no mundo. No que tem empenho é em estar bem. Somente isto lhe parece necessário e todo o resto é necessidade somente na medida em que faça possível o bem-estar. Portanto, para o homem somente é necessário o objetivamente supérfluo.

Estar bem no mundo é, para esse humano, lançar mão de sua vontade e exercer, dessa forma, sua capacidade de escolha e de produção de sua existência. Não é possível prescindir dos determinantes históricos, sociais e políticos ao fazer algum tipo de análise que remeta à existência humana.

Seguramente, a supervisão escolar pertence a um conjunto de meios para a realização do processo educativo, tendo como fim a formação humana. Assim, no quadro que se conhece atualmente, está inserida nesse processo por meio da administração escolar. Pelo exposto, considerei necessário, antes, compreender o conceito de administração como possibilidade de entendimento da administração escolar. Vitor Henrique Paro (2008a) afirma ser necessária a abstração dos determinantes históricos, sociais e políticos para que se possa examinar o conceito de administração "em geral". Dessa maneira, é possível entender a essência da administração. De tal modo, analisada de forma isolada das determinações históricas, sociais e

políticas, depreende-se qual é a sua especificidade, que compreende "sua forma geral, aquela que é comum a todo tipo de estrutura social". (PARO, 2008a, p. 18)

Para realizar a discussão sobre administração em geral, administração escolar e supervisão escolar, concordando com Paro (2008a), julguei ser essa abstração a melhor forma de compreendê-las. Sem a ambição de excluir da análise os determinantes históricos, os condicionantes sociais e os interesses políticos que, de alguma forma, as constituíram ao longo do tempo, esse esforço de abstração busca que o conceito de administração seja tomado no sentido geral. Porém, que não se confunda com o que preconiza a chamada Teoria Geral da Administração (TGA), porque esta não é "geral", apenas específica do capitalismo.

Essa mescla do que se entende por administração escolar com o que é chamado de TGA traz prejuízos consideráveis à educação, tendo em vista a administração escolar possuir características específicas, que não se coadunam com a administração no modo capitalista de produção, a qual é objeto da chamada TGA. No desenvolvimento deste trabalho, busco fazer a distinção entre o conceito de administração "em geral" e o que é apregoado pela chamada TGA, já que, comumente, há certa confusão quando se menciona tal conceito.

A proposta é examinar esses conceitos de administração e administração escolar e, em seguida, situar a supervisão escolar, com o propósito de tomá-la como foco do estudo e buscar compreender como a supervisão escolar pode contribuir para a construção de uma educação emancipatória.

O objeto deste estudo, portanto, é a supervisão escolar, no universo da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)[3]. Essa escolha se deu por ser a cidade de São Paulo a que possui o maior sistema escolar do país, que atende a aproximadamente 1 milhão de alunos, ou seja, 9,2% dos 10,8 milhões de habitantes da cidade. Esse número de alunos está na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME-SP), que possui 1.975 escolas administradas diretamente pela SME-SP, 310 creches indiretas, que são operadas por entidades conveniadas, e 711 convênios com creches particulares e entidades do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos de São Paulo (Mova-SP).

A intenção de analisar como pesquisadora as observações feitas a partir de minha experiência profissional, vivida na RME-SP, foi também uma justificativa para essa opção pela SME-SP. Os desafios encontrados e as indagações mobilizaram-me em direção à pesquisa. Nesse sentido, pretendi investigar a supervisão escolar na RME-SP, de forma

[3] A Secretaria Municipal de Educação aqui compreende todo o conjunto que envolve desde o gabinete do secretário municipal de Educação, os departamentos e divisões dos órgãos centrais e regionais e as escolas.

abrangente, incluindo os diferentes níveis de atuação no município, ou seja, a instância central, as regionais e as escolas. Para tanto, a investigação incluirá a consulta aos documentos legais e outros materiais da SME-SP, além das publicações produzidas no período compreendido entre a criação da supervisão escolar e o momento atual, seja com essa denominação, seja com outra.

Este estudo está fundamentado na concepção de homem que, tendo nascido numa condição natural, torna-se sujeito, capaz de produzir sua existência material, pois, diferentemente dos demais animais, pode ser autor. Esta autoria depende da vontade humana, da capacidade de escolha que só o homem possui, condição essencial, portanto, para que esse humano se diferencie da natureza. Natureza, aqui, abrange tudo o que não é produzido pelo homem, ou seja, o que existe naturalmente, sem que haja intervenção humana.

Muitas são as concepções presentes nos diferentes círculos em que se discute o conceito de educação. O termo *educação,* muitas vezes, é abordado como significado de instrução, de ensino e, até, reconhecendo a produção humana, como transmissão de conhecimentos acumulados historicamente. Tratada como instrução, traduzida como ensino ou compreendida como transmissão de conhecimentos, a educação, nesse aspecto, supõe alguém que sabe e que ensina a alguém que não sabe, numa perspectiva de hierarquia de saberes, imprimindo uma relação de mão única, verticalizada, que propõe como foco o conteúdo e a completa negação da característica dialógica. Essa compreensão de educação nega a condição específica do humano em relação à natureza, ou seja, a potencialidade de manifestar-se diante da realidade e de criar valores. Muito além do limite da mera instrução, ou do caráter de que se reveste o termo ensino, ou, ainda, da compreensão restrita de educação como transmissão de conhecimentos, Paro (2008a, p. 24-25) diz que

> a necessidade de educação se dá precisamente porque, embora autor da história pela produção da cultura, o homem, ao nascer, encontra-se inteiramente desprovido de qualquer traço cultural. Nascido natureza pura, para fazer-se homem à altura de sua história, ele precisa apropriar-se da cultura historicamente produzida. A educação como apropriação da cultura apresenta-se, pois, como atualização histórico-cultural. Atualização aqui significa a progressiva diminuição da defasagem que existe em termos culturais entre seu estado no momento em que nasce e o desenvolvimento histórico no meio social em que se dá seu nascimento e seu crescimento.

A produção da existência humana resulta da ação do homem na transformação do que é natural e modifica a natureza. Ao modificar a natureza, esse humano transforma sua própria natureza. Sujeito desse processo, o homem produz história e, fazendo história, produz cultura.

Porém, somente sua condição de sujeito permite que isso ocorra. Cultura, aqui, é entendida de forma ampla, compreendendo "conhecimentos, informações, valores, crenças, ciência, arte, tecnologia, filosofia, direito, costumes, tudo enfim que o homem produz em sua transcendência da natureza" (PARO, 2008a, p. 23). Essa produção humana se dá na relação do homem com seus semelhantes e constitui a história da humanidade.

De início indiferenciado da natureza, o homem necessita da educação para se apropriar da produção humana, da história da humanidade. A educação consiste, assim, na apropriação da cultura pelo homem, tendo como fim a formação humana (PARO, 2008a, p. 23). Esse processo de apropriação da cultura produzida pela humanidade é transmitido de geração a geração, e garante que a história da humanidade não se perca e que esse humano seja atualizado. Segundo Paro (2001), é por meio da educação que se dá a "atualização histórico-cultural" do humano.

Ao abordar a supervisão no processo de administração escolar, pareceu ser adequado discutir as questões que se colocam nessa perspectiva, situando a educação como atualização histórico-cultural do homem e concebendo que este humano constitui-se sujeito na relação com seus semelhantes. Essas considerações são indispensáveis, tendo em vista que esse processo de administração escolar pode tanto fundamentar-se na concepção de educação que reputa o humano como sujeito quanto na concepção que o ignora como tal. A administração escolar fundamentada numa educação autoritária, que não reconhece o outro como sujeito, pode determinar, principalmente, relações humanas verticalizadas e tomadas de decisão unilaterais, em oposição à motivação numa educação democrática, que pode estabelecer, sobretudo, relações humanas horizontais e decisões tomadas coletivamente, distinguindo o outro como sujeito que, entre outras características, possui competência para participar.

Tomando como propósito discutir o potencial da administração escolar, em particular da supervisão escolar a serviço de uma educação emancipatória, explicito aqui que essa busca da compreensão do papel do supervisor escolar torna-se necessária, tendo em vista as exigências atuais da sociedade. Diante disso, lanço as seguintes perguntas: quais os condicionantes sócio-históricos e políticos da atuação profissional do supervisor escolar? Em que medida a supervisão escolar exerce a ação de controle da qualidade da educação? Atentando para a atualidade da utilização das avaliações externas em larga escala, relacionadas à qualidade da educação, quais as relações possíveis entre a atuação política do supervisor escolar e tais instrumentos? Seria possível a construção de opções de aferição da qualidade da educação, de forma a considerar os educandos e educadores como sujeitos e, como tais, participantes ativos da gestão democrática desse processo?

A proposta de desenvolvimento deste estudo está planejada em quatro seções, esquematizando um percurso que, sem pretender esgotar as respostas a essas perguntas, postula apresentar aspectos essenciais à compreensão do possível compromisso da supervisão escolar com a educação pública de qualidade, não necessariamente vinculado ao exercício de um cargo específico.

A seção "A supervisão escolar e a história da educação no Brasil" destina-se a relatar o surgimento da figura do supervisor escolar no cenário brasileiro e no município de São Paulo, especificamente na RME-SP. Considerando que a realidade é dinâmica e, consequentemente, impõe, além do recorte a ser estudado, a inclusão de diferentes formas de análise dessa realidade, tal sua complexidade, justifica-se esse exame do ponto de vista histórico, construído com base no levantamento bibliográfico, nas consultas aos documentos legais e às demais publicações pertinentes. Optei por fazer um recorte da história, no município de São Paulo, escolhendo o período entre 1956 e 2004, quase meio século. Tal escolha foi feita por considerar a importância desse período histórico e político nas mudanças ocorridas na educação no Brasil e, por conseguinte, na RME-SP e na supervisão escolar.

Na seção "A supervisão escolar no contexto da administração escolar" são discutidos os conceitos de administração, de administração escolar e de supervisão escolar. Tendo em vista a busca de melhor apreensão das ideias de gerência, burocracia e empresa, pois esses termos estão presentes nos textos relacionados à administração, à administração escolar e à supervisão escolar, foi necessário examinar cada um destes termos, afastando, quando possível, as conotações que se originaram no senso comum ou que foram modificadas diante dos condicionantes.

Gerência, por exemplo, é uma palavra não empregada usualmente nos ambientes escolares: evoca situações, na maior parte das vezes, relacionadas a atividades peculiares ao modo de produção capitalista. Já a palavra burocracia, por vezes confundida com a prática administrativa, costuma ser utilizada quando nos referimos pejorativamente às atividades de registros, arquivos, documentação em geral, fluxo de documentos, especialmente quando essas tarefas são utilizadas de forma acentuada, o que, em antagonismo ao fim a ser atendido, é causa do entrave. Empresa é uma palavra que pode estar presente em diferentes áreas, mas não é aplicada habitualmente nos meios escolares, salvo em escolas particulares.

A seção "Educação emancipatória" faz um retorno à discussão sobre a concepção de educação. Ainda que já assumida anteriormente tal concepção, a escolha por essa retomada foi feita com o intuito de aprofundar o entendimento de educação como ato político e a qualidade da educação pública. Nesse contexto, parece fundamental definir educação

emancipatória[4]. Considerei, assim, forçoso abordar os temas gestão, currículo e avaliação, partes inerentes ao processo educativo, sendo que, diante da atualidade da questão, foi necessário e oportuno fazer um breve enfoque quanto às avaliações externas em larga escala. Essa seção tem como finalidade explorar as vinculações entre o processo de administração escolar e a qualidade da educação pública, tendo como horizonte o compromisso com a chamada educação emancipatória.

Na seção "Assistência à execução ou acompanhamento da ação educativa: um caminho possível?" discute-se a assistência às escolas, tendo como universo a SME-SP e como base a política educacional expressa nos documentos publicados pela gestão municipal no período de 2001 a 2004. Esse aspecto será detalhado ao longo da seção, porém, aqui explicito que a referência feita à assistência não se limita ao significado de testemunhar, no sentido de constatar o que ocorre no cotidiano das escolas, que, embora sendo fundamental, não parece ser suficiente. Para além da constatação, a assistência às escolas, à execução de seu projeto político-pedagógico, envolve a problematização do constatado, a tematização do que venha a emergir e a busca coletiva de formas de atuação e intervenção, sempre com o propósito de transformação da realidade percebida.

Na perspectiva de avançar quanto à assistência à escola, a investigação busca as possibilidades de uma política integrada entre a educação e outros aspectos que envolvem a vida cidadã. Dessa forma, será mencionada a intersetorialidade como uma possibilidade. Ainda serão apresentados os resultados da pesquisa documental, com base na produção teórica que fundamenta esta investigação.

Nas considerações finais, pretendo apresentar as sínteses possíveis quanto à possibilidade de transformação da supervisão escolar, na direção do compromisso com a educação emancipatória, ainda que de forma provisória e com a certeza da necessidade de aprofundamento desses estudos e de novas pesquisas que porventura possam originar-se das discussões aqui esboçadas.

---

[4] A expressão "educação emancipatória" refere-se à educação que se propõe, como práxis social, contribuir para a libertação humana. Educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, e a qual liberta o homem em vez de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como o faz a educação em vigor (INSTITUTO ECUMÉNIO AO SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO DOS POVOS, 1977).

1.1 A origem da pesquisa

Segundo Charles Wright Mills (1965), os homens raramente se dão conta da complexa ligação entre suas vidas e a história mundial e, em consequência, não sabem o significado dessa ligação para o seu ser, em transformação, nem para a evolução histórica de que podem participar. Mills situa as rápidas transformações pelas quais passa a humanidade, a complexidade característica dessa evolução histórica e a dificuldade dos homens em compreender esse contexto e assimilá-lo conscientemente. Afirma que a *imaginação sociológica*[5] poderá capacitar os homens a compreender o cenário histórico mais amplo e seu significado para a vida íntima e a carreira dos indivíduos.

Segundo Mills (1965), por meio da *imaginação sociológica* é possível que os homens consigam apreender o que acontece no mundo e consigo próprios, podendo estabelecer as relações entre sua biografia e a história, na sociedade. A experiência profissional aqui, portanto, é tomada como referência, em busca da compreensão da realidade mais ampla, identificando os pontos de cruzamento entre minha biografia e a história da educação brasileira em geral, e, em especial, no que se refere à supervisão escolar no município de São Paulo.

Sempre provisoriamente, foi possível estabelecer algumas relações entre meu percurso profissional e o processo histórico, confirmando que o contexto sócio-histórico-cultural, ao constituir-nos como sujeitos, provoca-nos inquietações, dúvidas, novas buscas, construções e reconstruções. Esse movimento convocou-me ao estranhamento de situações observadas e vivenciadas e estimulou-me quanto à possibilidade de tomá-las como objeto de estudo.

A origem desta investigação é minha experiência como educadora na RME-SP. Tal opção obrigou-me a avaliar o compromisso com o distanciamento em relação ao universo da pesquisa, considerando que o objeto do estudo pretendido foi minha área de atuação profissional durante muitos anos. Procurando deixar claro que aqui é assumido o papel de pesquisadora, ressalto que é preciso explicitar esse estranhamento, pois ele não se relaciona à rigidez da objetividade ou ao engano da neutralidade. Muito distante de uma posição de neutralidade científica, esta pesquisa reveste-se de um caráter político e social, considerando que o objeto a ser estudado está imerso na realidade sócio-histórica.

---

[5] Para Charles Wright Mills, "imaginação sociológica" é a capacidade de passar de uma perspectiva a outra – da política para a psicológica; do exame de uma única família para a análise comparativa dos orçamentos nacionais do mundo; da escola teológica para a estrutura militar; de considerações de uma indústria petrolífera para estudos da poesia contemporânea. É a capacidade de ir das mais remotas transformações para as características mais íntimas do ser humano – e ver as relações entre essas duas perspectivas.

Desde o período em que fui estudante, durante a ditadura militar, vivíamos em nosso país a época em que eram proibidas as conversas nos corredores das escolas ou a formação de grupos ou, ainda, quaisquer tipos de manifestações em que se julgasse que a ordem estabelecida seria abalada. Foram assim os anos em que éramos alunos e que estivemos no antigo curso ginasial e, depois, cursando o magistério. Até mesmo na graduação, éramos impedidos de nos manifestar e tolhidos nos direitos de expressão. Essas situações vividas perduraram de 1964 a 1985.

Minha trajetória como estudante e o início da carreira profissional coincide com esse período da história brasileira. Já na docência, foi possível sentir a pressão e o controle exercidos pelos dirigentes, no sentido de manter os professores em silêncio e em obediência às normas, sem qualquer questionamento. Essas circunstâncias refletidas na escola podem ser atribuídas ao período histórico e político vivido, o que imprimia a marca do autoritarismo nas relações humanas e na condução do trabalho diário.

Passados 35 anos, permito-me olhar para aquele período e analisar o quanto assumi uma postura técnica, na maior parte do tempo, aparentemente não relacionada com o contexto sócio-histórico e político da época; ou, melhor dizendo, a atitude adotada era mais submissa à concepção conservadora e reprodutora da educação do que a uma atitude crítica.

O cenário daquela época era composto pela grande heterogeneidade presente na comunidade escolar, o que não é muito diferente do que se vê hoje. A grande diferença é que naquele tempo havia uma contenção dessa característica, por meio do controle e da fiscalização. Naquele período eram atendidas as exigências a padrões pré-determinados, não sendo aceitas atitudes diferenciadas. O isolamento dos professores era patente, pois não havia horário destinado a encontros, a não ser nas reuniões previstas no calendário oficial, presididas pela direção da escola, que definia a pauta sem a participação dos professores. A situação da reunião era bastante semelhante ao que ocorria nas aulas, em que alguém era detentor do conteúdo a ser ensinado e os demais ficavam inertes em suas carteiras, em posição de atenção. Na sala de aula, o professor estava na situação de "domínio" da turma; na reunião, era o diretor da escola que estava nessa posição. Nós, professoras, ficávamos assistindo à reunião, que era uma exposição de assuntos, feita pela diretora e depois pela assistente pedagógica.

Muitas vezes, nós, professoras das séries iniciais, éramos chamadas de "professorinhas", numa conotação depreciativa, como se fôssemos "inferiores" aos demais professores. Embora haja aqui uma demanda de gênero, minha observação se faz no sentido da hierarquização do saber que gerava uma questão de poder, ou seja, os professores do antigo

nível II[6] eram "especialistas", portanto, eram "mais professores", "mais poderosos" em relação aos demais. Assim, pelo que era possível observar, para os ocupantes dos cargos diretivos era mais simples exercer o controle junto aos docentes do antigo nível I do que junto aos professores chamados de "especialistas". Entre os diretores e coordenadores pedagógicos, havia muita resistência em coordenar os grupos desses professores "especialistas", inclusive, em permanecer nos horários em que funcionavam as turmas de nível II. A estrutura e o funcionamento da escola estavam permeados por essas atitudes, como a divisão das turmas dos níveis I e II em horários não coincidentes e a promoção de reuniões pedagógicas separadas, o que pode ratificar essa concepção de hierarquização de saberes e de poderes.

No período de 1981 a 1983, a atuação como orientadora educacional conduziu-me a outras circunstâncias bem diferenciadas da docência, especialmente nas relações entre professores e alunos, mas também entre os funcionários e as famílias, agora no universo mais amplo da escola. Muitas vezes, esse cotidiano era composto de momentos contaminados por uma tensão gerada no conflito entre a emergência do cotidiano mais próximo e as *ordens emanadas do órgão central*, expressão muito utilizada à época.

Na primeira década de minha carreira, estivemos sob o regime da ditadura militar, conforme já foi dito e ao qual me refiro com a intenção de distingui-lo do momento seguinte, que passou a se chamar de *abertura política* e que trouxe grandes mudanças em todas as áreas, especialmente na Educação. Esse período e o contexto da época são lembrados com a intenção de fazer emergirem as contradições e tensões que me conduziram a questionar nosso papel como educadores.

À época, pude perceber que, mesmo tendo avançado na análise crítica ao que estava posto, nem sempre era possível romper com a visão conservadora e transformar a prática. A insatisfação e as inquietações, embora me fizessem ousar em algumas ações mais arrojadas, não eram suficientes para que eu pudesse assumir uma postura de autoria, de sujeito.

Ainda que tenhamos de reconhecer a descontinuidade que caracteriza a administração pública e os prejuízos decorrentes disso, é necessário destacar a História como realização humana, portanto, sujeita a movimentos de inovação e de retomada. De tal modo, é inegável que o conjunto de mudanças que vinha ocorrendo em todo o país culminou com a Constituição Federal de 1988. Naquele contexto, foram reconquistadas as eleições diretas e isso se refletiu nas eleições em São Paulo, quando foi eleita a prefeita Luiza Erundina de

---

[6] O ensino de primeiro grau compreendia oito anos de escolaridade, divididos em oito séries. As quatro séries iniciais eram chamadas de nível I e as quatro séries finais, de nível II.

Souza, do Partido dos Trabalhadores (PT), que assumiu a gestão municipal no período compreendido entre 1989 e 1992.

O contexto histórico e político permitiu, naquele momento, que fosse possível colocar em prática o que havia sido construído nas reflexões e que, anteriormente, não possuía espaço para avançar. Tudo o que fora silenciado desde as proibições de manifestação, quando estudante, e depois, como docente, geraram um impulso em busca de transformação. Minha experiência na coordenação pedagógica passou por uma fase muito significativa, sob a inspiração, orientação e direção do Prof. Paulo Freire, à frente da SME-SP.

Trabalhei em uma das dez escolas-piloto[7] do Movimento de Reorientação Curricular na cidade, o que permitiu minha participação nos cursos de formação para professores e na construção da metodologia dialógica e da concepção de currículo, pela via do tema gerador.

Após dois anos, passei a trabalhar no Núcleo de Ação Educativa (NAE), órgão regional que tinha um grande diferencial em relação às antigas delegacias de ensino. Apesar de, muitas vezes, essa diferença ser entendida apenas como uma mudança de denominação, obviamente não era assim. Uma concepção de educação norteava toda a política educacional e as características do NAE eram de suporte, de assistência aos projetos das escolas, não assumindo o caráter de órgão cartorial que parecia ser o das delegacias de ensino.

Participei efetivamente da escrita do texto do Regimento Comum das Escolas Municipais e de sua implantação, uma experiência que nos colocava em contato com a necessidade de alterar o texto legal, não só considerando a questão da formalidade exigida, mas, além disso, pela concepção pedagógica que fundamentava o novo conteúdo. Outro aspecto bastante significativo da experiência vivida nesse período foi minha participação no movimento de reorientação curricular: a) pela via da interdisciplinaridade; e b) do ensino noturno, atuando com o objetivo de promover uma articulação entre os dois projetos na região[8]. As equipes de reorientação curricular, tanto do ensino noturno quanto da interdisciplinaridade, faziam o acompanhamento às escolas, com suporte técnico e político, por meio de visitas, reuniões, encontros de educadores e de educandos. Esse respeito à escola e à construção de seu projeto, com autoria própria, e todo o acompanhamento feito foram contribuições fundamentais para a construção de minha concepção de supervisão escolar[9].

---

[7] "Escolas-piloto" eram aquelas que, após tomar conhecimento da essência do Projeto de Reorientação Curricular pela via da Interdisciplinaridade, faziam a opção por aderir a tal projeto, recebendo assistência sistemática da equipe pedagógica do Núcleo de Ação Educativa (NAE).

[8] Na época, estava no NAE-9, que abrangia os bairros de Itaquera, Guaianazes e São Matheus, na Zona Leste de São Paulo.

[9] Esse conceito de supervisão escolar será discutido nas seções 4 e 5.

Embora o detalhamento quanto à história seja objeto de seção seguinte, faz-se necessário descrever, ainda que brevemente, o período que se seguiu. Foi eleito Paulo Maluf como prefeito de São Paulo para a gestão 1993-1996. Tendo permanecido por dois anos em um cargo designado, no NAE 9, logo que mudou a administração da cidade, por opção e por coerência com os princípios democráticos, em 1993 retornei à escola. Voltei ao meu cargo de origem, retomando a coordenação pedagógica, tendo enfrentado um grande impacto.

A constatação de que a política educacional e as ações implementadas nos últimos quatro anos não haviam chegado à escola foi uma grande surpresa. O movimento de reorientação curricular e o de construção de uma gestão democrática até faziam parte das discussões na escola, porém de forma equivocada, muito diferente do que havia sido proposto e do que estava escrito nos documentos publicados pela SME-SP. Era visível a resistência às mudanças. Foi um período de grande dificuldade, porém serviu às reflexões acerca do que poderia ter ocorrido naquele período, naquela escola.

É inegável a complexidade que envolve os aspectos que poderiam ser aventados como supostamente responsáveis por tal ocorrência. A linearidade está muito longe de ser considerada, ou seja, nunca seria uma relação pura e simples de causa e efeito. Porém, um aspecto muito relevante era emergente: a questão política. A unidade escolar estava localizada em um bairro reconhecido como um reduto malufista e grande parte dos funcionários morava na região. Foi possível saber que, durante os quatro anos da gestão do PT, a escola foi refratária à política educacional e, mais, parece que promoveu distorções e equívocos, mantendo-se na oposição.

Minhas suposições eram de que, muitas vezes, a postura contrária à política educacional era baseada na ignorância. O comportamento de professores e funcionários, aqui generalizando, sugeria até mesmo o desconhecimento da estrutura da própria SME-SP. Isso, portanto, poderia ser indício de que o desencontro de informações, o entendimento equivocado quanto às ações propostas, somado a muito descrédito, decorria nem sempre de uma postura clara e definida de oposição, mas de muito desconhecimento. Essa análise levou-me a questionar se esses professores e funcionários sentiam-se parte, numa visão de trabalho coletivo. Por outro lado, passei a me perguntar como seria sua concepção de si mesmos e de seu trabalho, estando apartados do conjunto da política educacional e não conectados com o projeto político-pedagógico da escola.

Minha indagação sempre se voltava para a questão de como teria sido a atuação do supervisor escolar ou do acompanhamento da equipe do NAE, à época. Que possibilidades poderiam ter sido desencadeadas? Quais limites e desafios teriam sido postos? Como teria

sido a postura dos educadores da escola? Os questionamentos serviam à reflexão quanto aos próximos passos na coordenação pedagógica.

No ano de 1995, após concurso de remoção, passei a atuar em outra escola, em bairro mais periférico. Naquele ano e no seguinte, consegui realizar observações que permitiram comparações entre os projetos dessas duas unidades escolares. Muito diferente da situação anterior, a escola em questão havia participado intensamente do Movimento de Reorientação Curricular e possuía um Conselho de Escola participativo e atuante. Apesar da postura assumida pela diretora da escola, bastante cética em relação a propostas novas e arrojadas, a comunidade educativa havia construído uma cultura de decisões coletivas e de diálogo permanente entre todos os envolvidos.

Retornei à questão do acompanhamento realizado pelo NAE: como teria sido? Considerei que o compromisso político com a educação estava presente e que, mantendo a análise anterior, não era possível determinar uma mera relação de causa e efeito, mas era fundamental levar em conta que múltiplos fatores podem ter contribuído para aquele processo. Como na experiência anterior, era patente que a opção política direcionava as práticas educativas. Essa última escola era situada numa favela e o prédio escolar fora uma conquista da comunidade. A educação sempre é assumida como ato político; o que importa é desvelar *a serviço de quê e de quem* se fazem as escolhas.

Entre 1997 e 2000, na gestão do prefeito Celso Pitta, quando da minha efetivação no cargo de supervisora escolar, passei por um grande questionamento a respeito do que foi vivido anteriormente, pois havia participado da gestão do PT, no antigo NAE, entre 1991 e 1992, tendo atuado na ação supervisora junto às escolas. Essa referência conduzia-me à decisão pela assunção do cargo efetivo de supervisor escolar; porém, ao mesmo tempo, algumas experiências como coordenadora pedagógica, em relação aos supervisores escolares, trouxeram-me certa preocupação.

Durante todo o tempo em que estive na escola, na docência ou na coordenação pedagógica, não tenho lembrança ou registro de que os supervisores participassem de reuniões pedagógicas na escola, ou da presença deles nos horários coletivos, com os professores. Essas situações foram objeto de análise quando da decisão pela ascensão na carreira, para o cargo de supervisor escolar. E, mesmo tendo tomado esses cuidados, ao deparar com o cotidiano e as atribuições do cargo, fiz um movimento de retorno, obviamente, não mais possível. Houve um estranhamento pela grande diferença entre a concepção que havia construído sobre a ação supervisora e o que era possível realizar, na prática, naquele momento histórico da administração municipal.

Essa diferença era notada, principalmente, pela distância entre a política educacional proposta pela SME-SP, as tarefas atribuídas ao supervisor escolar e a realidade das escolas. O supervisor escolar, ao que nos parecia, deveria priorizar as atividades burocráticas e, frequentemente, colocar-se diante da direção das escolas com cobranças de prazos, de entrega de documentos, de preenchimento de planilhas, muitas vezes com dados repetidos, solicitados pelos diferentes setores do órgão central ou dos regionais. Essas demandas burocráticas, na maior parte das vezes, não constam nos documentos legais. São atividades que se vão constituindo no cotidiano do trabalho, a partir de encaminhamentos da SME, diante da política implantada.

Observando essa situação, podemos considerar, no mínimo, estranho que um profissional com capacidade para coordenar a ação educativa, para problematizar e avaliar o projeto político-pedagógico da escola com a comunidade educativa, que pode contribuir para a construção de possíveis políticas intersetoriais[10] locais permaneça atuando de forma restrita ao cumprimento de um papel de tarefeiro ou de fiscalizador de tarefas de outros profissionais.

Essa constatação recai aqui sobre o supervisor, objeto de estudo neste trabalho; entretanto, pode-se transferi-la ao diretor de escola, ao coordenador pedagógico, aos professores, profissionais igualmente comprometidos e que em nome da burocracia muitas vezes estão a serviço da compilação desorganizada de dados, como fim em si mesmo, equivocadamente.

Voltando o olhar à escola, há indícios de que, de forma geral, não se tem entendimento do que acontece de fato, sendo que o diretor de escola, mais diretamente, e outros funcionários, por sua delegação, cumprem tarefas desconexas, de forma repetitiva e contraditória com os fins da educação. Esse estado de coisas sugere que possa haver uma confusão no entendimento, ou seja, a burocracia passa a sobrepujar o processo educativo. Essas contradições eclodem na escola, tendo em vista que é nesse espaço específico que se dá o processo educativo, mesmo.

Vitor Henrique Paro (1995) discute a realidade do ensino público fundamental e enfatiza a questão da participação na escola, detalhando, a partir de pesquisa, os diferentes aspectos que envolvem esse processo. No livro *Por dentro da escola pública*, ao fazer a caracterização do bairro, da escola e das pessoas, o autor relata as dificuldades encontradas na

---

[10] Referindo-se à intersetorialidade, Jussara Ayres Bourguignon (2001) diz: "trata-se da articulação entre as políticas públicas através do desenvolvimento de ações conjuntas destinadas à proteção, inclusão e promoção da família vítima do processo de exclusão social. Considera-se a intersetorialidade um princípio que orienta as práticas de construção de redes municipais".

administração da escola, o excesso de burocracia, a queixa da diretora quanto à não existência da autonomia da escola e, em meio a tudo isso, a ausência de assistência e orientação por parte da delegacia de ensino. É citada a atuação do supervisor de ensino, que em alguns momentos visitava a escola. Há até uma referência à preocupação com o trabalho pedagógico, como a realização de reuniões, mas os relatos demonstram que a ação desse profissional restringe-se às questões burocráticas. Diante do relato dos entrevistados na pesquisa de Paro (1995) e de minhas observações na experiência profissional, é possível inferir que o acompanhamento junto às escolas pode acontecer muito mais por ações isoladas de cada supervisor do que por ser realizado sistematicamente e articulado à política educacional.

Conforme Paulo Freire (2007), não há prática que não esteja submetida a limites, pois se dá em dado contexto e a compreensão dos limites da prática educativa está relacionada com a *claridade política* dos educadores em relação ao seu projeto. Freire (2007) afirma que educação é um ato político, acrescentando que, além disso, é preciso assumir a *politicidade* da educação. Segundo o autor, a compreensão dos limites da prática está relacionada ao problema do poder, no contexto da questão da luta e do conflito de classes. Os tempos, espaços, conteúdos da educação são definidos em função de como se dá a compreensão desse contexto. Arrisco-me a dizer que, eivada de equívocos, na maior parte das vezes a atuação do supervisor não se beneficia da *claridade política* necessária, como nos diz Freire, mas parece permanecer na obscuridade e, portanto, torna-se frágil e pode ser conduzida ao sabor de quem detém o poder.

Foi possível perceber que a equipe de supervisão, da qual fiz parte, era composta por profissionais comprometidos com a escola pública, com diferentes concepções de educação, de homem e de visão de mundo. Algumas vezes observávamos que, mesmo discutidas em reunião, sendo as decisões tomadas coletivamente, na prática as atitudes iam sendo tomadas de forma muito diversificada. Obviamente não me refiro às diferenças relativas às diversas escolas e seus projetos, o que é pertinente, mas à fragilidade do que se havia decidido, talvez não por ausência da competência técnica, mas, provavelmente, por haver deficiência na competência política.

Se, por um lado, essa diversidade de atuação, em relação às exigências da realidade emergente, devia ser reconhecida, por outro, a assistência às escolas e seus projetos não poderia estar à mercê de atitudes personalistas. Alguns supervisores pareciam dirigir-se ao acompanhamento do projeto político-pedagógico, voltado para as questões pedagógicas, alegando não considerar as políticas, o que não é possível; outros buscavam entrada nas escolas por meio das reuniões do conselho de escola e dos demais coletivos, como os horários

de estudo com os professores e as reuniões pedagógicas, de forma a investir na gestão democrática; ainda outra parte dos supervisores ocupava-se da fiscalização quanto ao cumprimento dos dispositivos legais e das exigências administrativas.

Entre 2001 e 2004, o PT teve seu segundo mandato na administração da cidade de São Paulo, com a prefeita Marta Suplicy. Naquele período, a administração da SME-SP, no contexto da política educacional, ao investir no acompanhamento da ação educativa junto às escolas, implantou os grupos de acompanhamento da ação educativa (Gaae), que eram constituídos nos núcleos de ação educativa (NAE) por profissionais das equipes pedagógicas e supervisores escolares, sendo que, no primeiro ano, houve a participação da universidade. Eram discutidas pautas de acompanhamento e as duplas de professores da equipe pedagógica e supervisores faziam visitas agendadas às escolas, quando eram realizadas reuniões em que participavam professores e os demais segmentos da *comunidade educativa*[11]. Foi possível realizar um trabalho sistemático de construção coletiva de planos de ação, colocando em movimento o que era proposto nos projetos político-pedagógicos e avaliando-os durante o processo, o que era bastante produtivo.

Essa prática permitiu o fortalecimento do que ouso denominar de minha concepção de supervisão escolar. As visitas às escolas passaram a ter novo significado, ponderando que o foco no projeto político-pedagógico estava previsto na política educacional proposta, não se caracterizando, portanto, em ação isolada. Explicando melhor, as ações isoladas que, anteriormente, porventura vinham sendo protagonizadas por alguns, voltadas para as discussões de gestão e currículo, ainda que arrojadas, não se imprimiam como política pública.

Durante dois anos (2003-2004) daquela gestão, estive na direção da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), na experiência de coordenação do projeto político-pedagógico da cidade. A diretoria possuía como atribuições gerais a participação na formulação de políticas, estratégias e planos para o sistema municipal de ensino, bem como implementação, acompanhamento e avaliação da política educacional da SME-SP. A DOT desenvolvia programas, projetos e ações articulados entre si e viabilizados por intermédio de suas divisões e núcleos.

---

[11] A comunidade educativa compõe-se dos professores e funcionários da escola, dos alunos e de suas famílias, de outros membros da comunidade local, como instituições e associações, ligados entre si por relações de parceria, de programas conjuntos, de protocolos de colaboração, contribuindo para a construção de um espaço educativo.

Os últimos anos de atuação na supervisão escolar deram-se numa gestão caracterizada pelo retorno à burocracia exacerbada e à utilização de manuais destinados aos professores. Após as eleições municipais de 2004, José Serra, eleito, assumiu a prefeitura de São Paulo em 2005, tendo permanecido na administração paulistana por 15 meses. O prefeito seguinte foi Gilberto Kassab, vice-prefeito de Serra, e o secretário de Educação era José Aristodemo Pinotti. O secretário que se seguiu foi Alexandre Schneider.

Por coerência com a concepção de supervisão construída ao longo do percurso, há muitos anos, na maior parte do tempo optei pela identificação com um trabalho – ainda que algumas vezes isolado do conjunto da supervisão – direcionado ao projeto político-pedagógico da escola como foco e tendo como eixos a gestão e o currículo. Desde o início da atuação na ação supervisora, busquei o diálogo com o conselho de escola das unidades supervisionadas. Algumas vezes, esse diálogo foi mais produtivo, diante do apoio na política educacional em vigência; outras vezes, mostrou-se como uma entrada difícil e cheia de resistências e conflitos. Esse investimento no conselho de escola tinha o objetivo de situar, naquele espaço de construção coletiva, a discussão de gestão e currículo, por meio da análise do projeto político-pedagógico, da avaliação das ações em processo e dos encaminhamentos e tomadas de decisão.

A observação durante os anos de atuação profissional pode conferir-me a autoridade necessária para dizer que há uma grande distância entre as propostas e diretrizes das políticas públicas e o que ocorre no interior das escolas. A preocupação quanto às dificuldades, os desafios e os limites que se colocam às ações dos profissionais que atuam nas escolas levaram-me à reflexão quanto ao papel do supervisor escolar junto às escolas e aos demais órgãos do sistema escolar.

Esta investigação leva em conta, primeiramente, a possibilidade de olhar a prática não mais como supervisora escolar, mas no papel de pesquisadora, aqui assumido. Em seguida, é imprescindível o diálogo aprofundado com a bibliografia pertinente disponível. O passo seguinte é a consulta e a análise dos documentos legais relacionados à ação supervisora, à supervisão escolar e ao supervisor escolar na SME-SP e na RME-SP. Finalmente, é necessária a pesquisa nas publicações produzidas pela SME quanto ao tema.

Considerando que o caminho percorrido, ocupando diferentes cargos na estrutura da SME-SP, trouxe a contribuição da prática – que se fez em grande parte de forma reflexiva e visando à transformação dessa mesma prática, questionando, problematizando e intervindo, sempre que necessário –, busquei superar a postura ingênua e, quando possível, assumir a autoria, a criticidade e a politicidade necessárias. Ainda assim, reconheço o dinamismo

inerente à existência humana e que há limites de diferentes ordens. Esse embasamento na prática, tendo em conta o conhecimento acumulado e a diversidade de questões reunidas naquele período, convocou-me ao estudo aprofundado de tais questões, o que motivou a proposição desta investigação. A expectativa da pesquisa não se restringe ao cargo do supervisor escolar ou à supervisão escolar, na estrutura hierárquica da SME-SP, embora eles se constituam objeto de análise.

O que pretendo, portanto, é poder contribuir para as reflexões acerca da assistência às escolas na concepção, elaboração, execução, avaliação de seus projetos; e também com o rompimento da situação de isolamento que as unidades escolares vivenciam, tanto em relação às comunidades quanto em relação aos demais serviços. A pretensão é a de que esta contribuição possa sugerir a construção de políticas de acompanhamento e assistência às unidades escolares.

2 A SUPERVISÃO ESCOLAR E A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Partindo da importância da história na vida humana e da humanidade na história, pareceu-me fundamental circunstanciar a origem da supervisão escolar, seja com essa denominação ou outra, nos diferentes momentos da educação brasileira e, portanto, considerando os condicionantes históricos, sociais e políticos. Essa contextualização tem como intenção compreender, de forma mais abrangente, o surgimento da supervisão escolar no Brasil e, por conseguinte, permitir melhor entendimento do que ocorre na RME-SP.

Foi feito aqui um recorte da história da educação no Brasil, com o cuidado de observar o período histórico estudado e as relações com o que pode corresponder hoje à supervisão escolar, considerando o universo da pesquisa, a RME-SP.

A consulta à bibliografia trouxe o termo "inspeção escolar", que não é só parte da história remota da supervisão escolar, pois, em alguns estados brasileiros, o inspetor escolar ainda hoje faz parte da estrutura das secretarias de Educação. A lembrança da figura do antigo inspetor escolar é bastante distante, no caso do estado de São Paulo, embora permaneça na memória a imagem da professora que avisava às crianças quanto à visita da autoridade dizendo que, caso ele fizesse perguntas, as respostas deveriam ser sempre corretas. A professora treinava as questões com as crianças previamente. O clima era de grande apreensão, muito característico de uma situação de exame, já que as visitas dos inspetores tinham caráter de fiscalização, deixando os professores ansiosos e imprimindo uma atmosfera de artificialidade.

A referência à inspeção escolar foi encontrada em alguns autores, definida como precursora da supervisão escolar. Por conseguinte, confirmou-se a preocupação em examinar a origem do que, de alguma forma, parece ter determinado o que observamos atualmente na supervisão escolar. Concordo com Naura Syria Carapeto Ferreira (2006, p. 1), que, ao discutir gestão da educação, nos diz sobre a

> importância desta investigação histórica, no sentido de resgatar (do latim, *res gatae*) as determinações históricas e os contornos que a definiram, fundamentalmente como controle, em suas mais diversas formas de expressão: inspeção, supervisão e administração. Tais origens constituem-se elementos fundantes da educação na contemporaneidade.

Ferreira (2006) define gestão principalmente como controle, e inclui inspeção, supervisão e administração. A investigação, assim, tem seu valor, ao permitir o levantamento dos fatores determinantes da concepção de gestão da educação atrelada à ideia de controle.

Possivelmente, muito do que se pode observar no cotidiano ou constatar na atuação dos profissionais da supervisão escolar é resultado da própria história, incluindo as representações acerca da questão do controle. Dito de outra forma, isto sugere a exigência de ampliar a visão em relação aos determinantes históricos, sociais e políticos.

Dermeval Saviani (1999) identifica na história, antes da profissão de supervisor, a *função supervisora* e a *ideia de supervisão*. Diz o autor que desde a Idade Antiga até a Idade Moderna a *função* supervisora está implícita à ação educativa. Acrescenta que, conforme essa função se constitui como *ideia* de supervisão, avançando, no sentido da representação mental, a ação supervisora coloca-se como *profissão.* Assim, entre a função – que, segundo o autor, existe já desde a origem da ação educativa – e a definição da ação supervisora como profissão está a representação mental dessa função. Portanto, parece que esta representação mental, ou seja, a *ideia* de supervisão, faz a mediação entre a *função* e a *profissão.*

Discutindo inicialmente a função supervisora, Saviani (1999) identifica-a nas sociedades primitivas, em que a educação ocorre de forma difusa e indiferenciada, ou seja, é realizada sempre de forma espontânea. Nesse sentido, a educação se faz na relação do homem com o ambiente, de forma direta e, de forma indireta, pela ação dos adultos, em vigilância discreta, junto às crianças, o que Saviani (1999) chama de função supervisora. Ao explicitar isso, o autor diz que nas sociedades primitivas a educação não se dá no sentido estrito, portanto, também não se faz a ação supervisora; dessa maneira, ele considera que está presente ali a função supervisora. Nessas sociedades primitivas, a educação acontece de forma indiferenciada das demais ações humanas.

Saviani (1999) diz que, apesar do surgimento da escola, a simplicidade da qual se revestia sua estrutura não permitia essa ação supervisora, dado que o mestre era o responsável por todo o processo. Já na Idade Média, a função supervisora foi explicitamente assumida, apresentando diferenças do que ocorria nas sociedades primitivas ao agregar a forma de controle, de conformação, de fiscalização, de coerção expressa em punições e castigos físicos.

Em relação à função supervisora, Saviani (1999) refere-se à figura do pedagogo, lembrando que, inicialmente, na Grécia, sua função era a de conduzir as crianças até o mestre, tendo depois passado a significar educador. Com essa mudança, passou a permanecer junto às crianças por todo o tempo, "tomando conta delas, isto é, vigiando, controlando, *supervisionando*, portanto, todos os seus atos" (SAVIANI, 1999, p. 16-17, grifo no original). Tomando a função supervisora, essa reflexão se faz no sentido das relações entre humanos, especificamente na relação entre a geração adulta e a mais jovem, de forma não sistemática e não institucional.

Refletindo sobre os diferentes espaços nos quais ocorre potencialmente a apropriação da cultura, de forma espontânea, nas relações entre o homem e seus semelhantes, pode-se considerar que a função supervisora seja identificável na educação que se dá de forma assistemática e não institucional. Aqui ainda não se pode falar da ideia de supervisão, nem da profissão.

Seguindo o raciocínio, e tendo em vista que a ideia de supervisão é a representação mental da função, anterior ainda à profissão, e que outros espaços educativos para além do escolar promovem a apropriação da cultura de forma intencional e sistemática, é possível avançar da função supervisora para a ideia de supervisão. Ao incluir aqui as relações que ocorrem em diferentes espaços, sejam escolares ou não, em que está presente o aspecto da intencionalidade, é provável a associação direta com a ideia de supervisão, já que são previstos objetivos a serem alcançados.

No Brasil, segundo Saviani (1999), a função supervisora apresenta-se desde o plano de ensino formulado pelo padre Manuel da Nóbrega, mas a ideia de supervisão só aparece no plano geral dos jesuítas, a *Ratio studiorum,* que

> foi constituído por um conjunto de regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino. Começava pelas regras do provincial, passava pelas do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, chegava às regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e concluía com as regras das diversas academias (SAVIANI, 2010, p. 55).

A primeira versão desse plano data de 1586 e foi elaborada em cumprimento a uma indicação expressa quanto à necessidade de complemento das Constituições. Já em 1591 foi posta em prática a segunda versão, com as contribuições das províncias, tendo sido utilizada de forma experimental por três anos. Dessa experiência resultou a terceira versão, em 1599, não só como sustentação da educação jesuítica, mas também com o *status* de norma para toda a Companhia de Jesus. Sua finalidade era ordenar as atividades, funções e métodos de avaliação nas escolas jesuíticas (SAVIANI, 2010, p. 55).

Na *Ratio studiorum* estava previsto o "prefeito geral de estudos", que tinha a função de assistente do reitor, auxiliando-o na "boa ordenação dos estudos". De acordo com a Regra nº 2 do provincial, os professores e todos os alunos deveriam obedecer ao prefeito geral de estudos. Segundo o que estava previsto, quando a extensão e variedade do trabalho escolar exigissem, deveria ser providenciado um prefeito dos estudos inferiores e, ainda, um prefeito

de disciplinas, conforme as circunstâncias[12], subordinados ao prefeito geral de estudos (SAVIANI, 2010, p. 55).

O conjunto de regras que compunha o que seriam as funções do prefeito de estudos estabelecia na Regra nº 1, segundo Saviani (2010, p. 55), a organização dos estudos, a orientação e a direção das aulas, objetivando progresso na "virtude, nas boas letras e na ciência para a glória de Deus". Na Regra nº 5 estava descrita a incumbência do prefeito de "lembrar aos professores que devem explicar a matéria de modo que esgotem, a cada ano, toda a programação que lhes foi atribuída" (SAVIANI, 2010, p. 55).

Entre as regras do prefeito de estudos, a Regra nº 17, que era indicativa da função de "ouvir e observar os professores", determinava que

> 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 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 (FRANCA, 1952, p. 140-141).

Aqui é possível identificar a ideia de supervisão, pois, quando é separado o prefeito de estudos como agente específico para essa tarefa, fica evidente que há uma intencionalidade. Isso "é indício da organicidade do plano pedagógico dos jesuítas, o que permite falar, ainda que de forma aproximada, que se tratava de um sistema educacional propriamente dito" (SAVIANI, 2010, p. 56).

De caráter universalista e elitista, a *Ratio studiorum* foi um plano seguido por todos os jesuítas, sem distinção, e era proposto para a educação dos filhos dos colonos nos colégios jesuítas, então responsáveis pela formação da elite colonial. Conforme Saviani (2010, p. 56-58), essa formação era baseada no que se conhece hoje como pedagogia tradicional, caracterizada por uma visão essencialista de homem, considerado como "constituído por uma essência universal e ideal". Portanto, a concepção de educação seguida, que permaneceu como predominante no Brasil até 1759, ou seja, por um período aproximado de dois séculos, era a de que

> à educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo o homem sido feito por Deus à sua imagem e semelhança, a

[12] Essas circunstâncias não eram definidas; assim, entendo que esse prefeito era nomeado conforme as necessidades exigiam.

> essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer merecer a dádiva da vida sobrenatural (SAVIANI, 2010, p. 58).

Com a determinação, pelo Marquês de Pombal, de expulsão dos jesuítas de Portugal e de suas colônias, foi extinto o "sistema" de ensino desses educadores. Era o século XVIII, chamado Século das Luzes, e, com a penetração das novas ideias iluministas, surgiu a defesa da necessidade de modernização de Portugal, o que podia ser traduzido na busca de sintonia com os países mais avançados, como a Inglaterra. Ou seja, o desenvolvimento deveria estar centrado no modo de produção capitalista, como na sociedade burguesa.

O alvará que instituiu as reformas pombalinas[13], datado de 28 de junho de 1759, previa a "reforma dos estudos menores", correspondentes ao ensino primário e secundário. Estabelecia

> disposições relativas a um cargo de diretor de estudos [... com] as atribuições de *supervisionar* o ensino e apresentar relatório anual sobre o estado em que se encontram os estudos visando a evitar os abusos e sugerir os meios "mais convenientes para o adiantamento das escolas"; *advertir e corrigir os professores que não cumprirem com suas obrigações dando ciência dos que não se emendarem à Sua Majestade para castigá-los com a privação de emprego e outras penalidades*; diante das discórdias provenientes da contrariedade de opiniões dos professores, caberá ao diretor *"extirpar as controvérsias" e "fazer que entre eles haja uma perfeita paz e uma constante uniformidade de doutrina"* em benefício da profissão e do aproveitamento dos alunos (SAVIANI, 2010, p. 83 grifos nossos).

Era prevista a designação de comissários que, ao que parece, também exerciam a função de diretor de estudos. Aqui, a ideia de supervisão, em nível de sistema, dirigia-se ao diretor geral de estudos, englobando os aspectos político-administrativos (inspeção e direção) e, em nível local, aos comissários ou diretores de estudos, incluindo a direção, a fiscalização, a coordenação e a orientação do ensino. Foram criadas as aulas régias, que eram pertencentes ao Estado, não mais à Igreja, e compreendiam o estudo das humanidades. Foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil (SAVIANI, 1999).

As reformas pombalinas marcaram a instrução pública no Brasil (1759-1834), com as seguintes características básicas:

---

[13] As reformas pombalinas foram empreendidas por Sebastião José de Carvalho e Melo (1699-1782), o Marquês de Pombal, e tinham três objetivos principais: "trazer a educação para o controle do Estado, secularizar a educação e padronizar o currículo" (FONSECA, 2012). Em substituição à administração dos jesuítas, foi implantado o sistema diretivo. Neste sistema, os diretores ocupavam os lugares dos antigos missionários e em cada aldeia indígena foram cridas duas escolas públicas.

> a) estatização e secularização da administração do ensino concentrando a gerência de todos os assuntos ligados à instrução pública na figura do diretor-geral de Estudos, criado pelo Alvará de 28 de junho de 1759, cuja ação se estendia a todo o reino por meio de diretores locais e comissários;
> b) estatização e secularização do magistério, organizando exames de estado conduzidos pela Diretoria-Geral dos Estudos como mecanismo de controle e condição do exercício docente, ficando proibidos de ensinar aqueles que não fossem aprovados nesses exames;
> c) estatização e secularização do conteúdo do ensino que passou a ser controlado pela Real Mesa Censória mediante a censura de livros, antes exercida pelo Santo Ofício e obrigando os professores a encaminhar relatórios das atividades por eles realizadas, assim como do desempenho de seus alunos, à Diretoria-Geral de Estudos;
> d) estatização e secularização da estrutura organizacional dos estudos mediante a criação de aulas régias de primeiras letras e de humanidades mantidas pelo Estado com recursos provenientes do "Subsídio Literário", criado especificamente para esse fim;
> e) estatização e secularização dos estudos superiores por meio de uma ampla e profunda reforma da Universidade de Coimbra (SAVIANI, 2010, p. 113-114).

Já no período do Brasil independente, à época da inauguração da Assembleia Geral Constituinte e Legislativa, D. Pedro I chamou a atenção para a questão da instrução pública, destacando a necessidade de uma legislação especial. Depois de muitos debates e apesar de terem sido apresentadas duas propostas, essa legislação especial não existiu. À instrução pública foi destinado o inciso 32 do último artigo (179) do último título (VIII) da primeira Constituição do Império do Brasil, determinando que "a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (SAVIANI, 2010, p. 123).

Em 15 de outubro de 1827 foi promulgada a lei que determinava a criação de "Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos [... e tornava obrigatório] o método do Ensino Mútuo" (SAVIANI, 2010, p. 126), assim como estipulava o conteúdo a ser ensinado pelos professores. A adoção desse método, de acordo com a conjuntura da época, tinha como objetivo atingir grande número de alunos rapidamente e a baixo custo. Os alunos de estágios "mais avançados" de aprendizagem eram monitores dos alunos mais jovens, ou daqueles que estavam em estágios "menos avançados". O professor exercia a docência e a supervisão, tendo como suas atribuições a aprendizagem dos alunos, a instrução dos monitores e a supervisão das atividades de ensino realizadas por eles (SAVIANI, 2010).

A ideia de supervisão, segundo Saviani (1999), aparece de forma recorrente no Império, exercida por agentes específicos, conforme o relatório de 1834. Com o fim de

remediar a situação deplorável das escolas, o ministro do Império, em 1836, reconhecia a necessidade de uma supervisão permanente. Nas reformas Couto Ferraz, o *Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte*, de 1854, estabelecia como missão do inspetor geral supervisionar todas as escolas, colégios, casas de educação, estabelecimentos de instrução primária e secundária, públicos e particulares.

Esse regulamento, segundo Saviani (2010), é minucioso, enfatizando a questão da inspeção escolar na regulação das escolas particulares e no regime disciplinar dos professores e diretores de escolas. Ainda que dirigida ao município da Corte, área de atuação direta do ministro do Império, a Reforma Couto Ferraz fazia alusão às províncias e determinava que o inspetor geral coordenasse os mapas e informações que fossem enviadas ao governo anualmente pelos presidentes das províncias. Deveria, ainda, ser emitido relatório circunstanciado que relatasse o progresso comparativo entre as diversas províncias e o município da Corte, com os esclarecimentos necessários.

A Reforma Couto Ferraz tinha uma concepção pedagógica centralizadora, tomando-se o aspecto administrativo, sendo que a figura central era o inspetor geral, a quem eram subordinados os delegados de distrito. Essa reforma instituiu a obrigatoriedade do ensino a partir dos 7 anos de idade, determinando multa aos pais ou responsáveis que não garantissem o ensino elementar, dobrada em caso de reincidência. Essa verificação era feita a cada seis meses. Os escravos estavam excluídos. Conforme as características dessa reforma, Saviani (2010, p. 131) considera que "a ideia de um sistema nacional de ensino começa a delinear-se mais claramente".

Os debates ocorridos ao final do período monárquico concorreram para que fosse colocada em pauta a organização de um sistema nacional de educação, a partir de dois requisitos, que mostram evidências da ideia de supervisão, conforme explica Saviani:

> a) organização administrativa e pedagógica do sistema como um todo, o que implicava a criação de órgãos centrais e intermediários de formulação das diretrizes e normas pedagógicas bem como *de inspeção, controle e coordenação, isto é, supervisão das atividades educativas*; b) a organização das escolas na forma de grupos escolares, superando, por esse meio, a fase das cadeiras e classes isoladas, o que implicava a dosagem e graduação dos conteúdos distribuídos por séries anuais e trabalhados por um corpo relativamente amplo de professores que se encarregavam do ensino de grande número de alunos, emergindo, assim, *a questão da coordenação dessas atividades, isto é, de um serviço de supervisão pedagógica no âmbito das unidades escolares* (SAVIANI, 1999, p. 24, grifos nossos).

A reforma da instrução pública paulista (1892-1896) foi a pioneira na organização do ensino primário na forma de grupos escolares. Com essa reforma, foram instituídos o Conselho Superior da Instrução Pública, a Diretoria Geral da Instrução Pública e os inspetores de distrito. Porém, nada disso se concretizou, sendo extinto o Conselho e suprimidos os cargos. Em consequência, a direção e a inspeção do ensino ficaram sob a responsabilidade de um inspetor geral em todo o Estado, com o auxílio de dez inspetores escolares. Apenas com a crise dos anos 1920, foram retomadas as reformas estaduais da instrução pública (SAVIANI, 1999).

Na década de 1920, pode-se destacar o aparecimento dos "profissionais da Educação", que são os "técnicos" em escolarização, estimulados por meio da Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924. Naquele período, houve uma reorganização da administração pública, de forma a instituir a separação dos setores técnico-pedagógicos dos que se destinavam às tarefas especificamente administrativas. Essa separação entre a "parte administrativa" e a "parte técnica" conferia a distinção entre a figura do supervisor, a do inspetor e a do diretor. No caso do estado de São Paulo, o supervisor exercia as funções anteriormente conferidas ao inspetor e, na unidade escolar, o supervisor era o coordenador pedagógico (SAVIANI, 1999).

O *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova,* de 1932, foi lançado logo após a Revolução de 1930, quando o país passava por um processo de reorganização política. O documento é um marco na educação brasileira. Propondo um plano conjunto para a reconstrução educacional do país, o Manifesto defendia uma escola única, pública, laica, obrigatória e gratuita. Imprimia fundamentação científica à educação, o que favorecia a organização dos serviços educacionais, visando à racionalização do trabalho educativo. Nesse contexto, ganharam destaque os técnicos, ou, ainda, os especialistas em Educação, incluindo o supervisor (SAVIANI, 1999).

Embora desde a década de 1930 a ideia de supervisão tenha-se dirigido à preocupação em definir as atribuições do supervisor no sentido da profissionalização, o mesmo não ocorria em relação às funções de inspetor. Assim, as tarefas de acompanhamento pedagógico constavam já na Reforma Francisco Campos, de 1931[14], porém eram atribuídas ao inspetor

[14] As reformas educacionais estabelecidas por Francisco Campos e Gustavo Capanema foram marcadas pelo pacto com a Igreja Católica. O conjunto das reformas possuía característica centralista e burocratizada; separava o ensino secundário (dirigido às elites) e o ensino profissional (dirigido ao povo). O ensino secundário permitia acesso ao ensino superior e a essas carreiras, enquanto o ensino profissional possuía um caráter corporativista, criando vínculo entre os tipos de ensino e as profissões e ofícios que a sociedade exigia.

escolar, e não condiziam com o que, de fato, ocorria na prática. A atuação do inspetor escolar resumia-se aos aspectos administrativos[15] e de mera fiscalização.

Segundo Marcos Cezar de Freitas e Maurilane de Souza Biccas (2009), a educação pública só adquiriu sua forma social a partir de seu processo de expansão, mesmo fazendo parte dos primeiros sonhos republicanos, no final do século XIX. A promessa quanto à expansão da educação pública é da década de 1870, voltando a ser anunciada no início do século XX e se expandindo a partir das reformas educacionais da década de 1920.

A demanda por vagas surgiu com a urbanização do país, ainda que relativa, diante das novas aspirações da população pela educação de seus filhos. A partir do que expõe Márcia Ângela Aguiar (1991, p. 16), conclui-se que dois fatores relacionados entre si contribuíram para que, até então, não fosse assumida a demanda de educação para todos: por um lado, o Estado priorizava os interesses de classes ou frações de classes hegemônicas e, por outro, a situação econômica do país, até aquele momento, era movida basicamente pela agroexportação, utilizando força de trabalho que *prescindia* de escolarização.

Com a expansão industrial, a partir de 1930, a demanda por escolarização, que já existia mesmo anteriormente, crescia, diante das novas necessidades em relação à força de trabalho. Esse crescimento estava relacionado à mudança na economia e nas oligarquias políticas, possibilitando que novas forças sociais pudessem manifestar-se em suas reivindicações, como é o caso da demanda por educação, em conjunção com o que as mudanças no governo central buscavam, diante da centralização das decisões e da reorganização do Estado. E, segundo Freitas e Biccas (2009, p. 12), a expansão na oferta de vagas públicas só se efetivou de forma expressiva depois da década de 1930.

Com a Revolução de 1930, o poder público assumiu profundas mudanças no aparelho estatal, fundadas na tendência à centralização das decisões. Essa centralização, traduzida em intervenção direta do Estado, produziu mudanças na educação do país, tendo sido criado o Ministério da Educação e Saúde Pública e providenciada total reorganização do ensino. Esse marco é considerado um impulso ao desenvolvimento da Educação, mas, ao mesmo tempo, apareciam os temas da necessidade de homogeneidade das turmas, da aplicação de testes de inteligência, da maturidade para a escrita e a legislação buscava a *padronização*. Essa conjuntura exibia grande contradição, pois tanto imprimia mudanças nas cidades, a partir da

[15] Aqui, parece que a referência aos "aspectos administrativos" é relativa às questões burocráticas, de fluxo de documentos, relacionadas à organização.

escolarização, quanto mantinha um grau de seletividade incompatível com a diminuição das desigualdades sociais, que eram grandes (AGUIAR, 1991, p. 15; FREITAS; BICCAS, 2009).

Segundo Aguiar (1991), o governo central assumiu a educação nacional, ou seja, buscando assegurar a unificação, o disciplinamento e a articulação dos sistemas estaduais, entre outras medidas, determinou a normatização da inspeção federal, com a criação da carreira do inspetor e a estruturação do sistema de inspeção. Com as determinações feitas, a União, além de romper com o distanciamento em relação aos problemas da Educação, viabilizava mecanismos de intervenção do Ministério da Educação nas secretarias estaduais de Educação e nas escolas. As mudanças estabelecidas foram traduzidas em competências da União, na Constituição de 1934. Tendo em conta a centralização do governo e a intervenção direta em todos os aspectos da vida nacional, tornou-se necessário que o ministério providenciasse a expansão das funções de coordenação e de fiscalização, com o objetivo de fazer cumprir as normas federais.

As mudanças promovidas com a Revolução de 1930 trouxeram o aumento e a diversidade das atividades do Ministério da Educação. Assim, a função de fiscalização atribuída ao inspetor, que se baseava na verificação dos colégios secundários com a finalidade de adequá-los às exigências federais, foi reorganizada, com a inclusão de rotina quanto ao processo de equiparação das escolas, definição de distritos de inspeção, determinação dos requisitos mínimos necessários ao concurso de inspetor e eleição de prioridades de atendimento (AGUIAR, 1991, p. 18).

A partir da instauração do Estado Novo, que perdurou de 1937 a 1945, houve o fortalecimento da política de centralização da União no que se refere à Educação. O governo estabeleceu o objetivo político da difusão do ensino, utilizado como veículo ideológico do novo regime. Segundo Ferreira (2006), nesse período foram feitas intervenções na educação por meio da "inspeção escolar", com o objetivo de *combater as resistências à ideologia getulista*. A autora afirma que a inspeção escolar assumia o compromisso com determinada qualidade de ensino, o que se dava, naquele momento, em relação ao que era determinado pela ditadura varguista. De acordo com alguns autores, no Estado Novo a inspeção escolar só podia exercer o controle do que era determinado por esse regime (AGUIAR, 1991; FERREIRA, 2006).

O processo de centralização do governo repercutiu na legislação e em medidas complementares que objetivavam a divulgação de uma só orientação para todo o país, destaque feito à Lei Orgânica do Ensino Secundário (BRASIL, 1942), que dispunha de forma detalhada sobre a estruturação de todos os aspectos deste nível de ensino e determinava que a

inspeção, além dos aspectos administrativos, assumisse o caráter de orientação pedagógica. A divisão administrativa do país foi feita em oito regiões, cada uma delas com uma delegacia federal de Educação, delegados federais de Educação, inspetores de ensino e técnicos de Educação. Essas regiões eram embriões dos serviços de supervisão escolar que apareceram depois (AGUIAR, 1991).

Em relação à inspeção, a partir daquele momento foram publicadas regulamentações em portarias e circulares, em oposição ao texto legal (AGUIAR, 1991, p. 21). Assim, enquanto o texto legal propunha uma redefinição na atuação do inspetor, com a atribuição da orientação pedagógica, tais regulamentações reforçavam o caráter fiscalizador.

A inspeção até aqui descrita refere-se ao ensino secundário[16], não havendo iniciativa apresentada em relação ao ensino primário[17]. Diante da situação dos recursos dos estados, o ensino primário encontrava-se em situação muito desfavorável. Com o objetivo de melhorar o ensino primário no país, foi criado pelo governo, de forma centralizadora, o Fundo Nacional do Ensino Primário (Fnep), regulamentado pela Lei Orgânica do Ensino Primário (BRASIL, 1946), após a queda do Estado Novo. De acordo com esse documento legal, os estados deveriam atender à demanda por escolarização, expandir a rede física, aperfeiçoar o corpo docente e administrativo, estruturar os órgãos de orientação e fiscalização e criar serviços de apoio aos estudantes e requisitos essenciais à obtenção do auxílio do Fnep (AGUIAR, 1991).

O Ministério da Educação (MEC), preocupado com a qualidade do ensino, passou a discutir, no âmbito da Diretoria do Ensino Secundário, um serviço de inspeção com caráter de supervisão pedagógica. Na direção das ações de descentralização das atividades da Diretoria do Ensino Secundário, foram criadas as inspetorias seccionais, assistentes e itinerantes, com o objetivo de supervisionar o ensino secundário. Segundo Aguiar (1991), essa ação foi possível graças à criação do Fundo Nacional do Ensino Médio (Fnem).

Na perspectiva da preocupação do governo com a qualidade do ensino primário foi estabelecido o Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (Pabaee)[18], que atuou durante o período de 1959 a 1964 com o objetivo de "reciclar" os

---

[16] O ensino secundário era ministrado em dois ciclos. O primeiro compreendia um só curso: o ginasial; o segundo compreendia dois cursos paralelos: o curso clássico e o científico (BRASIL, 1942).

[17] "O ensino primário abrangerá duas categorias de ensino: a) o ensino primário fundamental, destinado às crianças de 7 a 12 anos; b) o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos. O ensino primário fundamental será ministrado em dois cursos sucessivos: o elementar e o complementar. O ensino primário supletivo terá um só curso, o supletivo (BRASIL, 1946).

[18] O Pabaee fazia parte de acordos gerais estabelecidos entre o Brasil e os Estados Unidos. Em 11 de abril de 1956, o Ministério de Educação e Cultura solicitou assistência técnica à Missão Norte-Americana de Cooperação Técnica no Brasil para a criação de um centro experimental de programa-piloto de educação elementar em Belo Horizonte. Em 22 de junho foi autorizado o planejamento do programa e assinado acordo

professores. Segundo Martha Guanaes Nogueira (2005), esse programa fazia parte de acordos de cooperação firmados entre o MEC, o governo de Minas Gerais e o diretor da United States Operation Mission to Brazil (Missão Estadunidense de Operações no Brasil – Usom-B). Como o presidente Getúlio Vargas não assinou o convênio, a publicação foi feita no *Diário Oficial da União* em 1957, com a posse de Juscelino Kubitschek de Oliveira.

A respeito dessa assistência técnica estadunidense, ao discutir a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos e a Campanha Nacional de Educação Rural, Osmar Fávero e Paulo Cheida Sans (2006) afirmam que,

> no bojo da guerra fria no final da década de 1940, é bastante forte a influência norte-americana na reorganização da escola primária rural brasileira. Através do então Inep e posteriormente com o Pabaee, são vários os cursos, nas sedes dos municípios, para as professoras que atuavam no meio rural, e muito explícita nos programas desses cursos a ideologia da segurança nacional, totalmente manipulada contra o "inimigo comunista" (FÁVERO; SANS, 2006, p. 24).

Pode-se afirmar que a supervisão escolar brasileira possui características fundadas na assistência técnica estadunidense, objeto de acordos que tinham como objetivo a maior produtividade econômica e, como citam Fávero e Sans, o combate ao comunismo.

Celestino Alves da Silva Júnior (1984) situa entre os anos de 1950 e 1960 o início da divulgação sistemática das concepções de supervisão escolar. Conforme o autor, isso ocorre por meio de cursos de férias e de atualização pedagógica, destinados a professores e diretores da Rede Estadual de Educação de São Paulo e a professores de escolas normais pelo Serviço de Expansão Cultural, promovidos pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Esses cursos eram fundamentados nas concepções do Pabaee.

Segundo pesquisa realizada por Edil V. de Paiva e Léa Pinheiro Paixão (1999, p. 42):

> no projeto inicial do Pabaee e em seus primeiros anos de funcionamento, os objetivos não privilegiavam ações visando o campo de supervisão/currículo; na alteração desses objetivos, ao final dos anos [19]50/início dos anos [19]60, aí, sim, incluíram-se investimentos em supervisão/currículo.

---

com a universidade de Indiana para a realização de cursos para brasileiros que viriam a atuar naquele programa. Em 15 de janeiro de 1957, o *Diário Oficial da União* publicou portaria do então ministro da Educação e Cultura, Clóvis Salgado, atribuindo ao Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) a execução do programa. O Pabaee iniciou as atividades em julho de 1957. Em maio de 1964, cessou a participação estadunidense na administração, mas as atividades se mantiveram. Em 6 de maio de 1965, o Pabaee transformou-se na Divisão de Aperfeiçoamento (DAP) do Centro Regional de Pesquisas Educacionais João Pinheiro (PAIVA; PAIXÃO, 1999).

O programa propunha-se a uma assistência técnica ao ensino elementar, sendo seu objetivo principal o de alcançar o professor primário, de forma a torná-lo eficiente por meio do domínio de novos métodos e técnicas de ensino. Segundo o que era preconizado por esse programa, a modernização do ensino elementar se daria pela adaptação das inovações metodológicas já em funcionamento nos Estados Unidos, nas áreas de ensino lá existentes, ao Brasil e às suas necessidades. Conforme já dito, a preocupação era com o ensino primário, que apresentava problemas, e a expectativa girava em torno da entrada das novas técnicas como possibilidade de melhoria. Para que isso fosse possível, havia a necessidade de "treinamento" dos professores, o que, de início, seria feito por meio dos cursos de qualificação (PAIVA; PAIXÃO, 1999).

Os registros nos documentos redigidos dão conta de que foi claramente definida a divisão do trabalho: "os americanos detinham o conhecimento técnico que o país precisava utilizar, mas apenas os brasileiros podiam tornar viável a aplicação desse conhecimento técnico" (PAIVA; PAIXÃO, 1999, p. 46). A previsão era a de que, durante o desenvolvimento do programa, os técnicos brasileiros se qualificassem no contato com os técnicos estadunidenses, o que lhes permitiria, aos poucos, assumirem o controle desse trabalho, dispensando a presença de estrangeiros. A prioridade indicada era o ensino público; porém, os primeiros cursos do programa em Minas Gerais foram destinados às freiras, diante do questionamento dos setores católicos, contrários à educação estadunidense, por conta de sua orientação pragmatista (PAIVA; PAIXÃO, 1999).

A estratégia para que se abrangessem os professores primários, segundo o Pabaee, deveria ser por meio da liderança dos professores das escolas normais, especialmente os de Metodologias de Ensino, o que se deu inicialmente. Depois, foram feitas alterações que culminaram com nova redação do acordo (1961), incluindo os supervisores para que fossem agentes multiplicadores. A formação dos supervisores foi justificada pela "necessidade de assistir os professores já treinados e de instituir um programa de *treinamento* em serviço em outras escolas elementares e centros regionais" (PAIVA; PAIXÃO, 1999, p. 50, grifo nosso). A ampliação proposta incluía o treinamento de professores que estivessem em cargos de liderança e daqueles que viessem a ocupá-los, em órgãos como as delegacias regionais de ensino ou órgãos de planejamento públicos (AGUIAR, 1991; PAIVA; PAIXÃO, 1999).

Nogueira (2005) destaca que, ao analisar os objetivos básicos do Pabaee, é possível compreender o surgimento do supervisor escolar; a criação de Centros de Treinamento do Magistério, responsáveis pelos cursos de formação de supervisores; a ênfase dada à metodologia nesses cursos; o fato de o supervisor escolar ter-se tornado especialista em

métodos e técnicas de ensino; a priorização de sua atuação no ensino primário, inicialmente; e o cunho paternalista e fiscalizador que caracterizou e ainda se faz presente na atuação dos supervisores. Afirma a autora que, assim,

> fica fácil entender as razões de o supervisor ter se enveredado pelos caminhos de reprodutor do sistema e, consequentemente, de fiscal do trabalho docente e depreende-se o porquê de na formação dada a tal profissional, tanto em nível de Centro de Treinamento do Magistério (formação do magistério) via Pabaee (depois DAP) em quase toda a década de sessenta e início da década de setenta e posteriormente, em nível superior – nos cursos de graduação – ter sido dada ênfase à metodologia – visão tecnicista – em detrimento dos valores maiores da educação (NOGUEIRA, 2005, p. 39).

Luiza Coelho de Souza Rolla (2006, p. 18) faz referência ao Pabaee destacando, como objetivo desse programa, o *treinamento* dos professores brasileiros, de forma a garantir a educação tecnicista no Brasil dentro dos moldes estadunidenses. Mesmo tendo sido iniciado o programa em Minas Gerais, Goiás e São Paulo, ele influenciou a educação e a função do supervisor escolar em todo o país.

Ainda em relação ao Pabaee, entre essas influências do programa está, segundo Paiva e Paixão (1999), a supervisão escolar associada ao currículo. Diante dessa consideração, a história da supervisão escolar tem como referência os estados de São Paulo, Minas Gerais e Goiás. Em São Paulo, consta que o início da supervisão ocorreu entre o final dos anos 1950 e o início dos anos 1960, coincidindo com o período de permanência do programa no Brasil. As primeiras ideias de supervisão escolar foram divulgadas em cursos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação, com os materiais produzidos pelo Pabaee. Em Goiás, a supervisão escolar foi institucionalizada segundo o modelo do programa. Já em Minas Gerais, a supervisão escolar surgiu com as reformas de 1960, no governo de João Pinheiro, quando foi criado o grupo escolar e introduzida a figura do inspetor técnico, precursor do supervisor escolar. Ao inspetor técnico eram atribuídas as funções técnicas nos grupos escolares.

No acordo inicial, o "treinamento" de supervisores não constava dos objetivos do programa, pois estava voltado para os professores das escolas normais, que eram considerados como lideranças e que promoveriam esse treinamento dos professores primários. Houve revisão do acordo e foi incluída a modalidade de "treinamento em serviço", passando a abranger os orientadores e os administradores. Foram introduzidas ações para o planejamento de construções escolares, assessoria e treinamento para o programa nas comunidades e construção de escolas. As mudanças no programa ocorreram por questões do contexto da

educação brasileira, nos estados em que estava em funcionamento. Segundo relatos de participantes do primeiro curso do Pabaee, buscou-se alterar a referência à função de "inspeção" para a função de "supervisão" (PAIVA; PAIXÃO, 1999).

Quanto à relação entre a história da supervisão escolar e o Pabaee, é evidente, pelas pesquisas, que os cursos eram baseados na perspectiva tecnicista e que esta era considerada uma resposta adequada para os problemas enfrentados no ensino primário; porém, essa supervisão que se propagou com a ajuda do programa atribuía valor excessivo aos métodos de ensino das disciplinas, deixando de lado uma análise mais abrangente quanto às causas dos problemas do ensino primário (PAIVA; PAIXÃO, 1999).

O governo brasileiro demonstrava sua grande preocupação com a qualidade do ensino por meio de dois aspectos: o primeiro diz respeito à influência de organismos internacionais, como no caso dos Estados Unidos, por meio de programas de assistência técnico-financeira à educação brasileira; o segundo é a tendência ao planejamento das atividades educativas. Nessa direção, foram criados novos órgãos administrativos, ampliando a capacidade do governo central, que passou a assumir a ideia do planejamento como possibilidade de solução. Na área educacional, a União, mesmo mantendo a centralização no caso das decisões administrativas, passou a descentralizar a execução.

Quanto à concepção de educação, segundo Saviani (2010), desde o período da Revolução de 1930 até o final do Estado Novo pode-se falar de um equilíbrio entre as concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos Pioneiros da Educação), sendo que a última passou a predominar. Essa predominância pode ser percebida pela presença, em maioria, de membros dessa pedagogia humanista moderna na composição da comissão constituída em 1947 para a elaboração do projeto da Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Não pode deixar de ser registrado o movimento da Igreja Católica, que, em vista da preferência da sociedade pelas novas ideias pedagógicas, viu-se quase obrigada a renovar-se pedagogicamente, ou perderia adeptos.

Saviani (2010) situa no final da década de 1950 e início dos anos 1960 a intensificação da mobilização popular. Assim, o autor destaca dois movimentos principais: o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos. Acrescenta, ainda, que, "se o movimento escolanovista se inspira fortemente no pragmatismo, o MEB e o Movimento Paulo Freire buscam inspiração no personalismo cristão e na fenomenologia existencial" (SAVIANI, 2010, p. 303). E ainda diz que

> pragmatismo e personalismo, assim como existencialismo e fenomenologia, são diferentes correntes filosóficas que expressam diferentes manifestações da concepção humanista moderna, situando-se, pois, em seu interior. É lícito, portanto, afirmar que sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de "Escola Nova Popular", como um outro aspecto do processo de renovação da pedagogia católica que manteve afinidades com a corrente denominada "teologia da libertação" (SAVIANI, 2010, p. 303).

A LDB nº 4.024/61 foi publicada em 20 de dezembro de 1961, tendo entrado em vigor a partir de 1962. Tendo sido considerada por Anísio Teixeira como "meia vitória, mas vitória" (SAVIANI, 2010, p. 307), a LDB estabeleceu a autonomia dos estados e a diversificação e descentralização do ensino (SAVIANI, 2010).

Quanto à atuação do supervisor escolar e do inspetor de ensino, essa primeira LDB explicitou a diferenciação da atuação dos dois profissionais. Na forma de admissão, em relação ao inspetor de ensino, o ingresso passou a ser por concurso de títulos e provas; porém, quanto ao supervisor essa definição não foi descrita. A formação do supervisor escolar, em artigo específico, era determinada na mesma linha dos professores, orientadores e administradores escolares, destinados a trabalhar no ensino primário, desenvolvendo conhecimentos técnicos em relação à infância. Isso sugere que essa atuação se dava no interior das unidades escolares, podendo ser comparada às funções do atual coordenador pedagógico, no caso de São Paulo. Já no caso do inspetor de ensino, a formação exigida era a de conhecimentos técnicos e pedagógicos, adquiridos no exercício das funções de auxiliar de administração escolar ou de direção de estabelecimento de ensino. Esse profissional, diante de suas características e atribuições, teria seu cargo como parte da estrutura dos órgãos regionais, correspondentes às atuais diretorias de ensino. Os dois artigos possuem o seguinte texto:

> Art. 52 O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância.
> Art. 65 O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas, deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções do magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino (BRASIL, 1961).

O contexto histórico e político do Brasil, àquela época, estava impregnado pela ideia de planejamento como possível solução para os problemas do país. Assim, foram criados órgãos administrativos e de planejamento, responsáveis pelas decisões, que eram

centralizadas. Já a execução se fazia de forma descentralizada e, nessa direção, a primeira LDB descentralizou também a inspeção, delegando aos estados a incumbência de organizar esse serviço, no âmbito do ensino primário e médio (AGUIAR, 1991, p. 25).

Diante da necessidade de enfrentamento dos problemas com o ensino primário, em especial com os professores leigos, por ocasião da expansão desse ensino foram tomadas medidas que visavam ao treinamento de tais professores. Nesse sentido, foi adotado o sistema de supervisão, composto por profissionais treinados pelo Fnep. Esse órgão era encarregado, então, de treinar os professores e de manter uma rede de supervisores nos estados e territórios, com o objetivo de investir na melhoria do desempenho daqueles docentes. A supervisão, portanto, deixou de ser uma das atribuições da inspeção escolar. Assim, os serviços de supervisão escolar passaram a ser criados e implementados pelos Estados, oficialmente, de 1960 a 1973, diante da determinação legal (AGUIAR, 1991, p. 25-27).

Faço aqui a escolha por um pequeno recorte e a introdução de elementos da história da supervisão no estado de São Paulo, com o objetivo de melhor compreender o movimento que se deu na SME-SP. Esse caminho permitiu estabelecer relações entre o que ocorreu em cada um dos sistemas de educação e perceber que há muitas semelhanças.

De acordo com Silva Júnior (1984), a história da supervisão escolar no estado de São Paulo teve início entre as décadas de 1950 e 1960, conforme já dito, época cujo contexto político era o da ascensão e queda do populismo no Brasil (1960 a 1963), tendo a supervisão suas bases ideológicas assentadas no nacional-desenvolvimentismo[19] realizado por Juscelino Kubitscheck de Oliveira. Silva Júnior assinala, ainda, que ao final dos anos 1960 a Escola Nova sofria críticas quanto à sua não conformidade com os interesses populares e que a década de 1970 foi caracterizada pelo neopositivismo.

Ainda de acordo com Silva Júnior (1984), entre 1960 e 1962 ocorreu a divulgação do conceito de "supervisão", concomitantemente ao início da implantação de seus serviços, o que se seguiu pelo que o autor denomina de "institucionalização", período compreendido entre os anos de 1964 até 1969-1970, destacando-se a experiência dos ginásios vocacionais. Tais ginásios foram criados em 1961 e ofereciam, ao mesmo tempo, educação de nível medio, secundário e profissionalizante ou de orientação vocacional. Estes ginásios foram fechados no período da ditadura militar.

---

[19] O nacional-desenvolvimentismo teve como lócus privilegiado de discussão e desenvolvimento o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (Iseb), criado em 1955, no governo interino de Café Filho. No governo de Juscelino Kubitschek, o Iseb passou a ser peça essencial da nova administração, com a atribuição de formar uma mentalidade nacional para o desenvolvimento.

Os ginásios vocacionais possuíam supervisão, como parte da equipe da unidade, com o nome de orientação pedagógica, sendo o que ocorria no Grupo Escolar Experimental da Lapa, como iniciativa inovadora. Segundo Silva Júnior (1984, p. 54), a supervisão "era um trabalho basicamente voltado à harmonização da programação e dos procedimentos do conjunto das áreas curriculares". A orientação, portanto, tinha como objetivo garantir a unidade da proposta curricular e manter o objetivo em vista, por meio de diferentes formas de intervenção, como controle e avaliação contínua.

Ainda em relação aos ginásios vocacionais, vale a pena destacar que:

> Um orientador pedagógico de Ginásio Vocacional, ainda que acumulando eventualmente as tarefas de direção da escola, era então alguém em condições de se encontrar a intervalos determinados com todos os professores sob sua supervisão. Mais do que isso: era também alguém em condições de contar com a colaboração desses professores na execução das tarefas que lhe dizem respeito pessoalmente, inclusive no âmbito administrativo. Dentro do quadro geral de mútua colaboração, favorecido e preconizado pelo caráter de renovação procurado, os encontros entre orientador e professores se desenvolviam sob diferentes formas: entrevistas individuais, observações em sala de aula, conselhos pedagógicos (reuniões gerais de professores). Além disso, dispunha ainda o orientador pedagógico da possibilidade de contato direto com os estudantes através de "estudos do meio" e "horas de atualidade", formas didáticas em que sua participação pessoal era assegurada. Em suma, era possível a esse orientador pedagógico acompanhar efetivamente o desenvolvimento do trabalho dos professores que supervisionava e discutir com eles o produto de suas observações (SILVA JUNIOR, 1984, p. 56).

Fechados os ginásios vocacionais, a supervisão escolar deixou o caráter de excepcionalidade experimentado pelos orientadores pedagógicos, passando a "uma dimensão de serviço educacional necessário e desejável" (SILVA JÚNIOR, 1984, p. 59). Conforme descreve Silva Júnior (1984), em 1966 foi criado o Setor de Orientação Pedagógica (SOP) na Secretaria Estadual de Educação (SEE-SP) e, a seguir, os Setores Regionais de Orientação Pedagógica (Serop). Dessa maneira, foi criada uma estrutura de supervisão escolar para o ensino primário. À época, com o crescimento da demanda e a necessidade de equacionar a qualidade em relação à quantidade, foi exigida intensificação do trabalho do SOP e do Serop. Em seguida, foram criados o Serviço de Assistência Pedagógica (SAP) e o Serviço Regional de Assistência Pedagógica (Serap), destinados ao atendimento dos cursos colegiais. Entre o ensino primário e o colegial havia uma diferença: enquanto no primeiro o serviço era de *orientação*, no segundo era de *assistência* (SILVA JÚNIOR, 1984).

Em 1968, na reforma do ensino universitário, normas de organização e funcionamento e de articulação desse ensino com a escola média foram fixadas pela Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968), e surgiu uma mudança na função da supervisão escolar. Essa mudança impunha ao supervisor escolar a função de controle da qualidade do ensino e a promoção de sua melhoria. Em relação à formação, passou a ser exigida a especialização do supervisor, em nível superior. Essa formação deveria prepará-lo para uma pedagogia tecnicista, apoiada na neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, da eficácia e da produtividade do sistema.

Saviani (2010) destaca a emergência e a predominância da concepção produtivista de educação, com o aprofundamento das relações capitalistas decorrentes da opção pelo modelo associado-dependente[20], e a grande importância que foi atribuída à educação para o desenvolvimento e a consolidação dessas relações.

Outro acontecimento que marcou esse período foram os acordos de cooperação entre o MEC e a United States Agency for International Development (Agência Estadunidense para o Desenvolvimento Internacional – Usaid), cujo objetivo era a produção de diagnósticos da situação do ensino no Brasil, na intenção de buscar solucionar problemas. Essa intervenção, além do Brasil, abrangeu quase toda a América Latina. Segundo Freitas e Biccas (2009), três eram as linhas de ação: a assistência técnica; a assistência financeira (traduzida em recursos para financiamento de projetos e compra de equipamentos nos Estados Unidos); e a assistência militar.

Em relação às universidades, foi elaborado o Plano Atcon (1965), a partir de um estudo encomendado pelo MEC, cujo conteúdo era o novo itinerário a seguir na implantação de uma nova estrutura administrativa, visando a tornar as universidades mais eficientes e produtivas. A justificativa para esse plano era a "necessidade para o incremento produtivo do país" (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 268). Algumas das propostas desse plano, segundo Maria de Lourdes Albuquerque Fávero (2006), foram incorporadas ao projeto da Reforma Universitária:

> a defesa dos princípios de autonomia e autoridade; a dimensão técnica e administrativa do processo de reestruturação do ensino superior; a ênfase nos

[20] O modelo associado-dependente definiu-se no conflito com o modelo nacional-desenvolvimentista e evoluiu a partir das ideias neoliberais contrárias à industrialização e à afirmação da independência nacional. De acordo com a Instrução 113, de 17 de janeiro de 1955, da Sumoc (o Banco Central da época), os investidores estrangeiros passavam a ter o direito de trazer seus equipamentos sem despesa cambial, o que não acontecia com as indústrias nacionais, obrigadas a adquirir previamente, com pagamento à vista, as licenças de importação exigidas para trazerem do exterior os equipamentos de que necessitassem.

> princípios de eficiência e produtividade; a necessidade de reformulação do regime de trabalho docente; a criação de centro de estudos básico (FÁVERO, 2006, p. 31).

Conforme Saviani (2010), com a aprovação da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) essa concepção produtivista da educação foi expandida a todas as escolas do Brasil, já que a pedagogia tecnicista passou a ser oficial. Isso permaneceu assim nos anos 1970 e 1980, passando a ser alvo de crítica a partir da segunda metade dos anos 1970, mas permanecendo referência da política educacional. Mesmo no período da Nova República conservou-se assim, ainda que, conforme diz Saviani (2010, p. 365), fosse "flexibilizada".

A Lei nº 5.692/71, em seu capítulo V, trata dos professores e especialistas, não especificando a atuação desses profissionais, mas definindo a formação e a forma de admissão. Com relação à formação, determinava:

> Art. 29 A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos (BRASIL, 1971).

A formação de professores e especialistas foi especificada nos artigos seguintes a esse e, no que concerne à supervisão escolar, definiu-se que seria feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação. Em relação à admissão, a lei determinava que fosse feita por concursos públicos de provas e títulos, cumpridas as exigências de formação definidas em edital, já no ato da inscrição.

Tendo em vista que a Lei nº 5.692/71 determinou que cada sistema regulamentasse as disposições específicas, complementando-as de acordo com organização própria, a estrutura da carreira do Magistério passou a ser descrita em estatutos próprios, nos quais foram definidos acessos graduais e sucessivos. Quanto à remuneração, a lei definiu que fosse fixada pelos sistemas, considerada a qualificação em cursos ou estágios de aperfeiçoamento ou especialização, não devendo haver distinção quanto aos graus de ensino em que atuassem. Quanto à formação continuada, tal legislação determinou que os sistemas estimulassem o aperfeiçoamento e a atualização constantes de professores e especialistas. Em relação ao regime de trabalho, a definição é de regime de serviço público ou regime das leis do trabalho para os professores e especialistas, não havendo distinção para efeitos didáticos e técnicos. No que tange à admissão de professores e especialistas, foram estendidas aos estabelecimentos

particulares as exigências quanto à formação, sendo obrigatoriamente regidos pelas Leis do Trabalho.

Na reforma do ensino universitário, com a Lei nº 5.540/68 (BRASIL, 1968) passou a ser exigida a formação universitária para a supervisão escolar; e com a Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971) passou a ser atribuída ao supervisor a função de controle da qualidade do ensino e de sua melhoria, não sendo determinadas funções ou áreas de atuação, pois coube aos sistemas de ensino as regulamentações quanto às disposições específicas. Nessa perspectiva, tendo sido decidido que os sistemas teriam seus estatutos próprios, a carreira do Magistério passou a ser definida por cada sistema, no contexto da descentralização.

Na década de 1990, "refuncionalizada", a visão produtivista foi referência para a nova LDB, superando a discussão sobre a qualidade social da educação (SAVIANI, 2010). O contexto em que foi aprovada a Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996) é o do neotecnicismo[21]. Retomando, a pedagogia tecnicista dos anos 1970 era pautada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, visando à obtenção do máximo de resultado com o mínimo de dispêndio. À época, a iniciativa, o controle e a direção direta estavam a cargo do Estado, o que mudou nos anos 1990 com a valorização dos mecanismos de mercado, o apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais, a redução do Estado e das iniciativas do setor público. O que caracterizou as reformas educativas da década de 1970, não só no Brasil, foi o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos (SAVIANI, 2010).

Saviani (2010, p. 439) analisa a redefinição do papel do Estado e das escolas:

> Em lugar da uniformização e do rígido controle do processo como preconizava o velho tecnicismo inspirado no taylorismo-fordismo, flexibiliza-se o processo, como recomenda o toyotismo. Estamos, pois, diante de um neotecnicismo: o controle decisivo desloca-se do processo para os resultados. É pela avaliação dos resultados que se buscará garantir a eficiência e a produtividade. E a avaliação converte-se no papel principal a ser exercido pelo Estado, seja mediatamente, pela criação de agências reguladoras, seja diretamente, como vem ocorrendo no caso da educação.

Na LDB nº 9.394/96, atualmente em vigor, está incluído o profissional para supervisão entre os demais profissionais da Educação, aqui não mais denominados especialistas e, além

---

[21] Segundo Saviani (2010), na década de 1990 o tecnicismo retorna, porém, agora de outra forma, pela valorização dos mecanismos de mercado, pelo apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais. Esse contexto é mundial e gera, na educação, o empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, favorecendo as tais "parcerias" com a iniciativa privada e as organizações não governamentais. Caracteriza-se o Estado mínimo.

da determinação quanto à formação exigida, em seu artigo 64 o texto legal define que esses se destinam à educação básica, determinando que

> Art. 64 A formação de profissionais de educação para Administração, Planejamento, Inspeção, Supervisão e Orientação Educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Tomando como referência o que era determinado ao prefeito de estudos, ao diretor de estudos, ao inspetor escolar e, por fim, ao supervisor escolar, posso afirmar que há semelhanças em suas atribuições no que se refere ao controle e à fiscalização. Ouso, ainda, dizer que hoje, no século XXI, esse profissional, com diferentes denominações, de acordo com cada sistema e com a esfera de atuação, ainda é mantido na estrutura hierárquica institucional para fiscalizar, controlar e punir. Seja no âmbito da unidade escolar, seja nos diferentes órgãos dos sistemas educacionais – atualmente já não com os mecanismos do passado –, esses profissionais parecem ser colocados a serviço de uma educação de cunho autoritário, não condizente com a emancipação humana.

Não é objeto deste estudo a análise dos documentos legais que determinam as atribuições dos supervisores; porém, ainda que de passagem, considero importante registrar que tais textos possuem, muitas vezes, conteúdos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que falam de autonomia, definem o supervisor como fiscal, na medida em que determinam que faça a fiscalização do trabalho, por exemplo, dos diretores de escola, responsabilizando-se por isso. O que causa estranheza é que diante dessas exigências, entre outros equívocos, tanto o diretor de escola quanto o supervisor escolar sejam tratados como objetos, "coisificados", a serviço do cumprimento de regras, sem nenhuma possibilidade de autonomia.

2.1 A supervisão escolar na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo: um pouco dessa história

Pretendo apresentar aqui um apanhado da história da Educação no universo da SME-SP, a partir do acervo da Biblioteca Alaíde Bueno de Andrade e da Memória Técnica Documental, com o objetivo de melhor compreender o processo histórico que envolve a origem da figura do supervisor escolar na RME-SP. O recorte feito e apresentado neste tópico refere-se ao período compreendido entre 1956 e 2004. A análise do material consultado será

aprofundada no período entre 1956 a 1985. Os demais períodos serão mencionados, porém não com o mesmo tratamento.

2.1.1 Como tudo começa: 1956 a 1966

Segundo pesquisa realizada nos documentos do acervo da Memória Técnica Documental da SME-SP, posso afirmar que a história da supervisão escolar no município de São Paulo teve início com a criação do cargo de inspetor escolar, por intermédio da Lei nº 5.607/59. Porém, é assim se considerarmos que o precursor do supervisor escolar foi o inspetor escolar.

Essa criação coincide com o momento em que o Brasil firmou acordo com os Estados Unidos para a implantação do Pabaee, programa que teve início em Minas Gerais, Goiás e São Paulo, conforme já dito anteriormente. Assim, não por acaso, a SME-SP instituiu o Serviço de Orientação Pedagógica (SOP) nesse período. Essa criação deu-se antes do que ocorreu com órgão correspondente na SEE-SP, se for considerada a data da oficialização, visto que, segundo documento examinado, mesmo já existindo esse serviço, sua oficialização no estado de São Paulo ocorreu somente em 1966.

Dinah de Mattos Pimenta e Maria Aparecida Rodrigues Cintra (1981) escreveram um artigo, produzido à época da comemoração dos 25 anos do ensino municipal, sobre o histórico do supervisor escolar. As autoras relatam que, logo após a criação desse ensino, o secretário de Educação e Cultura, em 26 de fevereiro de 1957, convidou um grupo de pedagogos para uma reunião com sua equipe. A partir daí, foi instalado o órgão técnico denominado SOP, que passou a ser o responsável pelas diretrizes pedagógicas das escolas da RME-SP.

Segundo Pimenta e Cintra (1981), com o crescimento das classes espalhadas pela periferia da cidade de São Paulo tornou-se necessário orientar e coordenar o trabalho dos professores, o que gerou a iniciativa de criação do SOP em 1956, com o objetivo de garantir um trabalho mais eficiente em 1957.

Esse SOP tinha uma linha de atuação caracterizada como técnico-pedagógica e era composto por "profissionais experientes, alguns com curso de Pedagogia, licenciados pela Universidade de São Paulo" (PIMENTA; CINTRA, 1981, p. 23). Não ficam claros quais os critérios para a composição dessa equipe de profissionais. O SOP era responsável pela orientação, pelo acompanhamento e pelo controle do desenvolvimento das atividades curriculares e do trabalho do professor, "visando à melhoria do ensino e ao maior rendimento escolar, ou seja, cabia-lhe fazer, em nível de sistema, a supervisão pedagógica do Ensino

Municipal, para cujas funções foi instituído o cargo de orientador pedagógico" (PIMENTA; CINTRA, 1981, p. 23).

Da forma como é relatado, pode-se supor que a atual supervisão escolar, na RME-SP, tem como precursores os orientadores pedagógicos. O documento cita que esse Serviço teria

> a responsabilidade de situar o Ensino Primário Municipal dentro de padrões de qualidade que o distinguisse de outras redes, o que era possível dadas as suas características: pequena rede de escolas circunscrita geograficamente no Município de São Paulo, o que permitia um atendimento mais diretivo e contínuo, professores jovens abertos a todas as inovações e uma estrutura funcional flexível (PIMENTA; CINTRA, 1981, p. 23).

E acrescenta:

> Nessa primeira fase do Ensino Municipal, a Orientação Pedagógica caracterizou-se pela acentuada ênfase na difusão de métodos e técnicas de ensino renovado, na orientação normativa quanto à organização e administração das escolas e na avaliação da aprendizagem, em nível de rede (PIMENTA; CINTRA, 1981, p. 23).

O documento examinado diz que o SOP realizou pesquisa para conhecer o corpo docente, com o objetivo de atuar em função de suas carências e necessidades, e que esse trabalho se deu em bases científicas. Muito embora esteja presente uma preocupação legítima em fazer o diagnóstico da rede, ao menos do corpo docente, percebe-se o cunho prescritivo e compensatório que direciona a atuação, o que pode estar fundamentado na concepção de "educação bancária", conforme Paulo Freire, em que se prevê alguém que sabe e ensina a alguém que não sabe. Melhor dizendo, esse dono do saber – e, portanto, do poder – desconsidera o outro como sujeito que tem seu lugar no mundo e que, diante da natureza, manifesta-se e produz cultura. Essa concepção caracteriza-se, assim, por uma transmissão de conhecimento assemelhada a uma operação bancária, em que o detentor do conhecimento faz um depósito naquele que o recebe e passa a guardá-lo: não há uma relação de ensino aprendizagem entre educando e educador, assentada na dialogicidade, na troca de saberes.

Diante do que foi visto, o estabelecimento do trabalho do SOP e dos orientadores pedagógicos constituiu-se no município de São Paulo conforme o que se deu nos âmbitos nacional e estadual. Era destinado ao ensino primário, o que é coincidente, não por acaso, com a preocupação em relação às dificuldades enfrentadas nesse nível de ensino, como visto anteriormente.

Com a Lei nº 5.607/59, já citada, o SOP foi transformado em Divisão Pedagógica (DP), tendo sido ampliadas suas funções e modificada sua estrutura, com a criação de cargos de chefia e de orientador pedagógico. Segundo o que dizem Pimenta e Cintra (1981), nesse período havia muita ênfase na orientação metodológica, o que culminou na criação de classes-piloto que eram base de experimentação e demonstração. Essas escolas funcionavam sob a supervisão e orientação direta da DP para que fossem testadas novas técnicas de ensino e para o estágio de professores da rede, de observação e aperfeiçoamento. Houve necessidade de ampliação do número de funcionários na DP e foram contratados técnicos especializados em metodologia das disciplinas básicas do currículo.

Levando em conta o Pabaee e a metodologia adotada nos estados em que esse programa iniciou, e depois em todo o Brasil, vê-se que no município de São Paulo a situação não foi diferente. Assim, os orientadores pedagógicos tinham sua atuação centrada em orientação metodológica e, *pari passu* com o que ocorria na SEE-SP à época dos ginásios vocacionais, foi idealizado e implantado um trabalho experimental, com as escolas-piloto de demonstração e experimentação.

De acordo com o relatado, o quadro de especialistas da SME-SP tornou-se insuficiente e, diante do aumento das atribuições, o controle da qualidade do ensino passou a ser realizado por meio de *treinamento* contínuo dos professores e da verificação semestral do rendimento escolar por intermédio de *provas* elaboradas pela DP.

Evidentemente, aqui se veem as marcas da pedagogia tecnicista, caracterizada pela ênfase nas técnicas e métodos e, por conseguinte, no treinamento de professores para a aplicação desses recursos. Além disso, é possível estabelecer uma relação entre o que ocorria à época e o momento atual, ao observar que o controle era feito, além dos tais treinamentos, por meio de provas elaboradas pela DP. Hoje, o que observamos é que os professores recebem manuais sobre como ministrar suas aulas, são treinados com outros instrumentos, incluindo as ferramentas tecnológicas atuais, e são realizadas as ditas avaliações externas em larga escala. Essas avaliações, porém, não podem ser assim designadas, visto que não se coadunam com o conceito de avaliação, restringindo-se a uma mera prova. No período atual, pois, vivemos um retorno ao tecnicismo, ou uma reedição deste, o neotecnicismo.

2.1.2 Continua a história: 1967 a 1974

Em junho de 1967, a Lei nº 7.037/67 reorganizou o ensino primário municipal e criou na DP a Seção de Ensino Complementar[22]. Foi, então, necessário ampliar o quadro de orientadores pedagógicos. Conforme o que diz o artigo escrito por Pimenta e Cintra examinado, não houve mudança na natureza do cargo ou nas funções a ele atribuídas, porém, na escala hierárquica de salários os inspetores escolares foram equiparados aos orientadores pedagógicos, sem alteração nas atribuições e nas exigências de qualificação para exercer o cargo (PIMENTA; CINTRA, 1981).

Na reforma do ensino universitário de 1968, com a mudança na função da supervisão escolar, o sistema estadual de ensino encontrou a necessidade de alterações também no ensino primário municipal, que, embora autônomo, funcionava como um subsistema do sistema estadual. Dessa forma, houve um deslocamento do enfoque de trabalho, que passou da orientação metodológica à ênfase no planejamento escolar e de ensino e à orientação quanto à documentação do trabalho escolar, atividades para as quais, segundo Pimenta e Cintra (1981), a escola e os professores não estavam preparados.

Mais uma vez, aqui pode ser notada a presença da visão tecnicista, visto que não se abre mão da orientação metodológica e, ainda, são priorizados o planejamento e a documentação escolar. Ainda que se considere a necessidade e a importância de planejar e de documentar o processo educativo, que são ações fundamentais, essa ênfase permite ser interpretada como possibilidade de exacerbação na utilização desses instrumentos de planejamento e de documentação escolar, que deveriam, antes, auxiliar o processo educativo, como meios para alcance de seus fins, e não causar-lhe obstáculo, como fim em si mesmo.

Freitas e Biccas (2009) referem-se a esse período dizendo que:

> A abertura consentida a tais repertórios de soluções acarretou não somente um processo de "mediocrização" como também subordinou a educação brasileira a estratégias completamente alheias aos problemas estruturais da sociedade brasileira, passando, nossa educação, a fazer parte de um cenário de crise permanente (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 268).

Essa característica de importação de propostas de solução estranhas à nossa realidade, com o objetivo de reproduzir resultados alcançados por outrem, em nada contribuiu para a tal modernização pretendida; ao contrário, pela própria forma como isso se dá, ou seja, à revelia

[22] Com a criação, na DP, da Seção do Ensino Complementar, foram implantadas na Rede Municipal de Ensino as classes de 5º e 6º anos, de caráter vocacional, previstas na LDB nº 4.024/61.

do que pensam os educadores e por imposição, evidentemente, parece exigir um controle sistemático.

Paro (2008b) discute a educação como exercício do poder e identifica três maneiras desse exercício: "a coerção, a manipulação e a persuasão". Diz ele que,

> Na coerção, há claramente um conflito de interesses entre quem detém o poder e quem é objeto dele. O poder de A sobre B se exerce contra a vontade deste, que obedece em virtude de um constrangimento por parte de A, sob a forma de coação ou ameaça de punição. Há, portanto, um conflito de vontades ou de interesses entre ambos, B atendendo à vontade de A por ser esta a alternativa menos penosa (PARO, 2008b, p. 40).

Nessa direção, posso supor que a figura do supervisor escolar, seja com qual denominação for, tem estado, ao longo da história, a serviço dessa coerção, nem sempre explícita. Tendo em vista as circunstâncias em que esse poder é exercido, arrisco-me a dizer que a supervisão escolar, como um instrumento do sistema, em alguns momentos chega à manipulação, que não prevê o uso da coação; mas, segundo Paro (2008b, p. 41),

> aquele que exerce o poder provoca o comportamento do outro, ocultando ou camuflando seu verdadeiro interesse. A tem interesses conflitantes com os de B, mas não os revela, utilizando de meios específicos para levar B a agir de acordo com sua vontade. Os meios utilizados se referem, especialmente, ao controle e uso enganoso da informação (distorcendo os fatos, divulgando informações falsas, ocultando dados e informações, submetendo a propaganda enganosa, a doutrinamento etc.) ou mesmo à manipulação psicológica, pela qual se explora o inconsciente dos indivíduos, dirigindo seu comportamento sem que esses tenham consciência do fato. Na manipulação se diz que há um conflito potencial porque ele não surge imediatamente, mas pode tornar-se atual quando aquele sobre o qual se exerceu o poder tomar consciência da manipulação.

Tendo em conta as relações de poder contidas na estrutura da SME-SP – assim como em outros sistemas educacionais, pelo menos no caso do Brasil –, essas maneiras de exercício do poder, como Paro (2008b) denomina, podem-se dar nos diferentes níveis hierárquicos. Falo aqui do supervisor, meu objeto de estudo; porém, nesse processo de coerção ou de manipulação esse profissional pode estar na condição do coagido ou do manipulado. Dessa forma, o que se faz necessário é a análise crítica e criteriosa da situação, em que a problematização é requisito para que fique explícito *a favor de quê*, ou *de quem* se faz isso ou aquilo e *contra o quê*, ou *contra quem* se faz isso ou aquilo. Ou seja, trata-se da dimensão política da atuação dos profissionais educadores, aqui, do supervisor escolar.

Em 1969, a RME-SP, mantida pela Secretaria de Educação e Cultura, era composta pela rede regular de escolas, as escolas-piloto de demonstração e experimentação e as classes de ensino complementar. A partir daquele ano, foi reformulado o Instituto Municipal de Educação e Pesquisa (Imep). Com a nova estrutura, foi implantada a integração entre o ensino primário e o ginásio, passando a obrigatoriedade do ensino para oito anos. Segundo Pimenta e Cintra (1981), a extensão da escolaridade obrigatória substituiria as escolas-piloto, que passaram a ser experiência consolidada, e as classes do ensino vocacional, que não atenderam às expectativas da população escolar nem da comunidade[23], foram extintas.

Em documento datado de 1970, o Imep publicou o histórico e o plano de uma escola integrada de oito anos. A análise desse documento, assim como de outros da época, permitiu perceber o cuidado com cada passo de estudo, implantação, execução e avaliação de projetos e programas. O que merece destaque é o planejamento detalhado e baseado em extrema previsibilidade, sendo, inclusive, detalhado passo a passo, no formato de manual. São características da pedagogia tecnicista, à qual fazemos sérias críticas. Fica evidente a presença do paternalismo e do controle excessivo, como se a previsibilidade de cada passo e esse controle fossem garantir o êxito na execução e nos resultados. Porém, não se pode negar que havia grande preocupação com cada momento das ações planejadas.

Como exemplo do que ocorreu, segue trecho do documento, que confirma também a proximidade com o que se realizava na SEE-SP:

> Os dados referentes ao curso de treinamento foram documentados pela equipe técnica do Imep (direção, orientação pedagógica e educacional) [...]. Como o serviço específico no organograma da escola só teve início a 1/12, no período de 5 a 15/12/69 as professoras [...] realizaram estágio nos Ginásios: Pluricurricular "Dr. Edmundo de Carvalho" Lapa e Estadual Vocacional do Brooklin. Os objetivos de tais estágios foram os de entrosamento com o trabalho de Documentação e Controle realizado por aquelas escolas e o de busca de orientação para a organização do serviço no IMEP (INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISA; DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE ENSINO, 1970, p. 6).

As escolas que passaram a ter o ensino primário e o ginásio integrados eram chamadas de escolas integradas. A responsabilidade pela implantação e ampliação desse tipo de escola era da DP, cabendo-lhe a organização administrativa e pedagógica, a seleção dos professores e das equipes técnicas, além da supervisão. Essa implantação foi aprovada em 1970, devendo ser progressiva e com o início das atividades em 1971.

---

[23] Não há no acervo documentação quanto a essa avaliação pela comunidade.

Essa ação quanto às escolas integradas foi fundamentada na obrigatoriedade escolar, na faixa etária dos 7 aos 14 anos de idade, determinada no artigo 176, parágrafo 32, item II da Constituição Federal de 1969[24]; e na legislação estadual, Lei nº 10.038, de 5 de fevereiro de 1968, que organizava o Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, estabelecendo, em seu artigo 22, parágrafo 12, a mesma obrigatoriedade escolar. Outro fundamento foi a preocupação do governo federal com os problemas do ensino primário, tendo constituído um grupo de trabalho com a finalidade de estudos sobre o assunto, que, ao final dos trabalhos, propôs a integração do curso primário com o ginasial numa estrutura única, a fim de oferecer oito anos de escolaridade obrigatória à população em idade escolar (INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISA; DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE ENSINO, 1970)

Essa publicação ainda diz que a Prefeitura Municipal de São Paulo (PMSP) contava com os recursos disponíveis para iniciar essa experiência pioneira de oito anos de escolaridade. No mesmo documento, é feito um rol das metas a serem alcançadas no período de 1970 a 1974, detalhando em seguida, ano a ano, o que deveria ser obtido. Entre essas metas e ações, consta o treinamento anual, pelo Centro de Treinamento do Imep, do "pessoal do ensino", necessário para essas escolas; o treinamento de inspetores, orientadores, diretores e assistentes pedagógicos, a fim de atender a todas as escolas da RME (INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISA; DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE ENSINO, 1970).

Segundo o relato de Pimenta e Cintra (1981), o Imep assumiu o treinamento dos docentes e dos técnicos, que ficariam, portanto, responsáveis pela implementação e pelo desenvolvimento do currículo. As autoras dizem que essa iniciativa antecipou-se à Lei nº 5.692/71, que reformulou o ensino no Brasil, implantando escola de primeiro grau[25] com oito anos de escolaridade obrigatória.

Em documento datado do primeiro semestre de 1970, intitulado *Atividades desenvolvidas pelas equipes de supervisão; análise dos relatórios de reunião; avaliação e síntese dos trabalhos realizados* (SÃO PAULO, 1970) observei que essas equipes de supervisão listaram os objetivos propostos para o período citado, envolvendo uma

---

[24] No contexto da crise política à época – incluindo-se, em especial, as medidas autoritárias características da ditadura – entrou em vigor a Emenda Constitucional nº 01/69. Mesmo sendo uma emenda, há uma interpretação de que se trata de nova Constituição Federal, tendo em vista, principalmente, a alteração do título, de Constituição do Brasil para Constituição da República Federativa do Brasil.

[25] As escolas de primeiro e segundo graus da época correspondem atualmente às escolas de ensino fundamental e de ensino médio, respectivamente.

multiplicidade de aspectos relacionados com a assistência administrativo-pedagógica, como era denominada: desde o atendimento às "necessidades pedagógico-administrativas" de cada unidade, dito de forma genérica, passando por uma quantidade razoável de objetivos relacionados ao *comportamento* da equipe da escola, dos professores, dos funcionários, dos alunos e da comunidade e incluindo, com diferentes designações, outros objetivos relacionados especificamente às atividades de sala de aula, como a priorização no atendimento às classes de 1ª série.

Cabe aqui observar que, tendo em conta que a educação se dá na convivência entre os humanos, é evidente que possam surgir dificuldades com a mesma natureza das que aqui foram expostas. Muito embora tudo isso seja observável no cotidiano escolar, cabendo tornar-se objeto de estudo e de transformação, o que merece atenção aqui são as concepções que embasam as ações que podem ser escolhidas. Assim, posso tanto optar por uma visão autoritária de educação quanto por uma visão libertadora, emancipadora. É possível identificar uma tendência ao autoritarismo, à autoridade centrada na exigência de padrões e na aplicação de punições, de forma generalizada.

Nessa direção, Freire (1988, p. 47) diz que:

> Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida. Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da "ordem" opressora com a qual manipulam e esmagam. Os oprimidos, como objetos, como quase "coisas", não têm finalidades. As suas finalidades são as que lhes prescrevem os opressores.

Na SME-SP, segundo o artigo de Pimenta e Cintra (1981), foi dada certa ênfase à supervisão, sob a responsabilidade direta da DP e posteriormente subordinada à Diretoria do DME. Dizem as autoras que esse período durou até 1974 e que no primeiro momento foi realizado um trabalho de integração entre o orientador pedagógico e o inspetor escolar, os quais, junto com outros especialistas, constituíram as equipes de supervisão.

Esse ponto é fundamental para o entendimento das características da supervisão escolar, que perduram até os dias de hoje. Fala-se aqui na integração entre inspetores escolares e orientadores pedagógicos, o que permite supor que, por um lado, a fiscalização e o controle, por outro lado, a assistência, a orientação e o acompanhamento passaram a fazer parte do conjunto das atribuições do supervisor escolar. Não é sem razão que, mesmo sendo continuamente trazidas à baila discussões quanto à necessidade de uma nova visão de

supervisão, a representação que se fez e está impregnada no ideário da educação, posso arriscar a dizer, não se modificou. Esse conjunto de ideias foi forjado a partir do que se concebeu na inspeção escolar e na orientação pedagógica. Ouso dizer que, para que fosse transformada essa situação, a bem da educação, seria indiscutível problematizar a atuação dos atuais supervisores escolares. Mas, sendo essa discussão a essência da seção destinada à assistência às escolas, voltarei a este ponto.

Parque e centro, (MOREIRA, 1971) outra publicação produzida pelo Departamento de Educação e Recreio em setembro/outubro de 1971 e formada por um conjunto de textos, excertos de escritos de diferentes autores, acerca da supervisão escolar, ao que parece tinha como propósito promover alguma discussão com os profissionais envolvidos. Outros textos são trechos de definições da área econômica, junto com recortes de análises quanto à conjuntura nacional à época, além de algumas tentativas, no próprio texto, de estabelecer relações com a Educação. Ainda no mesmo conjunto, estão anexadas propostas de atividades de Arte e Educação Física em forma de recreação. Do exame desse documento, pode-se observar que a questão econômica, relacionada à produtividade, era tratada com os profissionais da educação infantil, já que esse inventário era destinado a eles. Quanto ao restante, posso supor que foi apenas anexado, como junção ao material.

A análise do documento denominado *Modelo matemático das funções interativas do supervisor no sistema* (SÃO PAULO, 1974a) conduziu-me ao tema da produtividade. De início, o material expõe quadros e esquemas que sugerem demonstrar o funcionamento do sistema. Um trecho do texto diz que:

> o supervisor que iniciar sua função sem background começa em zero. Com a experiência aprende gradualmente a *produzir*. Pode-se estimar que dois anos após ter iniciado sua atividade de supervisor atinja a *maximização do seu trabalho*: *produção qualitativa plena*. [...] Colocando a questão em termos econômicos, teríamos na hipótese de um supervisor perceber 4.000 cruzeiros mensais, o custo da supervisão em dois anos seria de 95.000 cruzeiros. Entretanto, como ele se iniciaria no trabalho sem background, o supervisor receberia como a metade do salário bienal, *sem produzir qualitativamente*, é realmente um ônus considerável (moralmente) para o sistema, uma vez que a Rede terá despendido cerca de 48.000 cruzeiros para colocá-lo *em condições de produtividade, já que durante a sua aprendizagem, não produz com a qualidade (eficiência) de um supervisor treinado, com background*. E o custo de sua produção é mais alto do que o *custo da produção de um supervisor com background* (treinado). *Só depois de produzir plenamente (o mesmo raciocínio é valido para qualquer funcionário da Rede) que valerá os vencimentos recebidos*. A Rede gasta 96.000 cruzeiros para colocar o supervisor em *regime de produção*. Com um curso de *treinamento* patrocinado pela Rede ou por uma universidade, supomos que seja possível reduzir o período de aprendizado de dois anos para 1 ano. *Quanto menos a*

> *Rede tiver que gastar, maior será o lucro a obter*. Se a Rede não gastar nada com o *treinamento*, perderá todo o capital pago como remuneração, em dois anos, ao supervisor. Assim, é lógico que há necessidade de especialistas com bom background na supervisão, *para não causar tanto dispêndio econômico à Rede*; se esta não contar com eles, terá necessidade de treiná-los, *para obtenção de maior lucro como retorno do capital investido em produção eficiente*. [...] Posto isto, deve o supervisor imaginativamente transpor o problema para os diretores e professores da Rede. E... sugerir o investimento maciço de verbas, em *treinamento* de recursos humanos correspondentemente qualificados para produzir eficientemente (SÃO PAULO, 1974a, p. 43-45 grifos nossos).

A educação não é uma empresa capitalista. O modelo matemático exposto está fundado no modo capitalista de produção. Como se sabe, "as relações de produção vigentes no modo de produção capitalista [...] se constituem em relações de exploração de uma parte da população sobre outra, sob a forma de apropriação do trabalho alheio. Essa exploração só é possível porque o trabalho, nessa sociedade, produz um excedente" (PARO, 2008a, p. 35).

Embora, na relação apresentada nesse modelo matemático não haja referência ao trabalho excedente, parece-me ser possível identificar que a *produção* do supervisor é tratada como mercadoria. Essa mercadoria, se analisada de acordo com os conceitos marxistas, possui, necessariamente, um *valor de uso* e um *valor de troca.* O valor de uso seria a utilidade mesma dessa *produção*, ou seja, segundo esse modelo, a *produtividade qualitativa plena*, que posso supor seja a atuação desse supervisor. Já o valor de troca seria a estimativa de salário desse profissional. Aqui, não está presente claramente o *trabalho excedente;* porém, há uma comparação entre valores de troca. Assim, a produção de um supervisor sem *background* é considerada mais onerosa ao sistema do que a produção de um supervisor com *background*. O lucro, nessa situação, não é obtido pelo trabalho excedente, mas pelo *menor dispêndio econômico.* Segundo a teoria marxista, "o trabalho do trabalhador é criador de valor. Ele cria mais valor do que o contido na força de trabalho paga pelo capitalista" (PARO, 2008a, p. 43). Posso entender que, nesse caso do supervisor, o valor agregado é o *background*, que o diferencia do supervisor iniciante e que pode assegurar o retorno do capital empregado.

Há, ainda, a considerar a previsibilidade exagerada com que se trata a situação, como se esse supervisor fosse um objeto, uma máquina ou algo semelhante, em que se pudesse "depositar" esse *background*, o que incidiria diretamente sobre a produtividade, tornando-a eficiente. No documento, a aquisição de *background* gera *produtividade eficiente*, que, na sequência, transforma-se em salário.

Ainda a respeito disso, Paro (2011), referindo-se ao tratamento da administração escolar nos moldes da administração capitalista, alerta que:

> o mesmo não ocorre com a escola, cujo produto, o cidadão autônomo e sujeito do desenvolvimento de sua personalidade, não é apenas diferente do produto de qualquer outra empresa, mas o resultado da busca, pela escola, de objetivos antagônicos aos da empresa tipicamente capitalista. Por isso, e considerando que, na prática mediadora da administração, os meios precisam se adequar aos fins, os princípios que são eficientes para atingir os fins da empresa capitalista não podem ser igualmente eficientes para atingir os fins da escola (PARO, 2011, p. 37).

Ainda mais perverso que o uso dos métodos e técnicas como fins e não como meios, causando uma terrível distorção na finalidade última da educação, é, portanto, a importação dos princípios do modo de produção capitalista, fundamentado na racionalidade, na eficiência e na produtividade capitalistas e, ainda, na relação estabelecida entre investimento, produtividade e lucro. Se, na empresa capitalista, a negação do humano e de sua subjetividade já nos causa indignação, isso é tremendamente alarmante quando se trata de educação. Aqui não se cogita ignorar que a racionalidade, a eficiência e a produtividade possam contribuir no processo educativo: o que não se pode admitir é que o foco esteja em detrimento da formação humana.

No sentido da obediência às normas e instruções dos órgãos centrais, o que era usual à época, examinei um documento intitulado *Controle de normas curriculares expedidas para a Rede Municipal de Ensino* (SÃO PAULO, 1974b), dirigido aos supervisores escolares. De início, são apresentadas as justificativas do trabalho proposto às escolas de primeiro grau:

> A Secção E.M. 101 tem, dentre suas funções, a de fornecer subsídios de assessoramento para a elaboração dos planejamentos nas U.E.s bem como a de controlar a execução do Currículo, acompanhando, documentando e divulgando os seus resultados através de constante retro informação, durante todo o ano. [...] e necessita agora de uma verificação do andamento dos trabalhos e dos resultados obtidos na Escola no sentido de detectar falhas e "devolver" à Rede os elementos que se mostram carentes na execução, a fim de auxiliá-los no que for necessário e aperfeiçoar o atendimento. O presente documento pretende, portanto, atingir essa finalidade (SÃO PAULO, 1974b, p. 4).

A explicação diz que se trata de uma sondagem e é feita a orientação ao supervisor para a aplicação do instrumento proposto junto às escolas, inclusive da linguagem a ser utilizada, recomendando que fosse "simples e informal", que considerasse a "conveniência do supervisor", porém, sem "fugir" do conteúdo. A orientação é bem detalhada:

> Não esquecer que os "porquês" são muito importantes. São eles que dão elementos para nos situarmos e replanejarmos ou não. [...] Antes de aplicar o instrumento, é bom que o Supervisor releia os documentos [...] dessa Secção e recomende a A.P., que também o faça. [...] Verificar antes da aplicação, a disponibilidade do A.P. para entrevista. [...] Você vai utilizar perguntas "fechadas" e "Quadros" nesse instrumento. Utilize o verso da página em sequência aos "Quadros", quando faltar espaço, transcreva os dados obtidos a lápis em letra bem legível. Use o item "Observações" quando julgar necessário. Como poderá observar, certas perguntas são bastante gerais. Procure ser claro (a) e preciso (a) (SÃO PAULO, 1974b, p. 5).

Segundo o conteúdo do documento, o objetivo do trabalho seria verificar se a escola tinha conseguido executar o que havia sido solicitado desde o início do ano letivo até o final do primeiro bimestre, excetuando-se três assuntos: Avaliação (incluindo avaliação bimestral); Operacionalização dos Objetivos; Sistema Disciplinar. O documento possui, ainda, os modelos de entrevista e das planilhas que deveriam ser utilizadas.

Segundo Pimenta e Cintra (1981), em 1974 foi criado o Setor de Supervisão, junto à Diretoria do Departamento Municipal de Ensino. Com essa criação, foram reconhecidas as funções desempenhadas pelas equipes que já atuavam e para as quais foram designados orientadores pedagógicos, inspetores escolares e diretores de escola.

2.1.3 De 1975 a 1982: algumas mudanças

Em 1975, na gestão de Miguel Colassuono como prefeito da cidade de São Paulo, foi organizado o Quadro do Ensino Municipal e instituída a carreira do Magistério Municipal (Lei nº 8.209/75). O orientador pedagógico foi, então, enquadrado na carreira como especialista de Educação, ampliando-se a quantidade de cargos para 50, preenchidos por meio de concurso de acesso dentre os funcionários da Rede Municipal de Ensino, licenciados em Pedagogia e com habilitação em supervisão ou inspeção escolar.

Uma nova fase de trabalho teve início para a Divisão de Orientação Técnica (DOT), antiga Divisão Pedagógica. Esse período passou a ser de orientação técnico-pedagógica aos especialistas da RME-SP e de assessoramento aos órgãos superiores quanto a normas e diretrizes pedagógicas. Deixando de orientar diretamente as escolas e os professores, a DOT passou a atuar junto às equipes técnicas, mais especificamente aos assistentes pedagógicos e aos orientadores educacionais. Essa orientação era feita de forma centralizada, em reuniões e cursos de aperfeiçoamento e atualização. Nesses encontros eram também elaborados projetos de ação pedagógica a serem desenvolvidos na RME-SP.

Diante do que foi examinado, é possível perceber grande preocupação com o aspecto técnico, por meio de treinamentos, aperfeiçoamentos e atualizações. Fica evidente a

centralização dessas ações pelo órgão responsável à época, sendo que a divisão do trabalho foi sendo desenhada conforme o crescimento da RME. Foi o que ocorreu, por exemplo, com a atribuição da DOT, que passou da orientação direta a professores e escolas à orientação a equipes técnicas.

Naquela época, pude experimentar como se davam essas situações, do ponto vista do professor, na sala de aula. Posso afirmar que havia uma tensão sempre presente no ambiente escolar, que poderia ser atribuída à emergência do cotidiano; todavia, muito do que sentíamos era gerado pela fiscalização a que as escolas estavam sujeitas. Os dois profissionais que, mais especificamente, realizavam essa fiscalização na estrutura hierárquica da SME-SP eram o assistente pedagógico, que fazia parte da equipe técnica das escolas de primeiro e segundo graus, e o orientador pedagógico, cargo exercido na Delegacia de Ensino Municipal, que era o órgão regional de então.

O assistente pedagógico, em suas atribuições, recebia como incumbência visitar as salas para assistir às aulas e, a partir de suas observações, produzir relatórios. Após as aulas, os professores eram observados e chamados na sala do assistente pedagógico, para uma conversa sobre o que havia sido desenvolvido e que estava registrado. O objetivo era sempre *ajustar* o que se trabalhava com os alunos ao que estava escrito nos documentos da SME-SP. As observações feitas eram registradas e deveriam ser seguidas, pois seriam objeto das observações e possíveis cobranças nas próximas visitas.

Como um de seus encargos, o orientador pedagógico tinha de verificar a atuação do assistente pedagógico. Para tanto, realizava visitas às escolas, verificava os registros do trabalho pedagógico e, acompanhado do assistente pedagógico, visitava as salas de aula. A finalidade era examinar se as aulas estavam ocorrendo de acordo com o Plano Escolar e com a direção pedagógica da SME.

De forma geral, o sentimento gerado era de insatisfação e de medo, já que havia grande expectativa de reprovação da didática ou da metodologia utilizada nas aulas. Parece que tanto os professores quanto os assistentes pedagógicos percebiam-se nesse estado, pois a estrutura hierárquica determinava que os orientadores fiscalizassem os assistentes e que estes assim o fizessem com os professores.

Em 1978 foi feita a reestruturação do Departamento Municipal de Ensino, com a criação da Superintendência Municipal de Educação (Supeme), das Delegacias Regionais (Drem) e a transformação do Departamento de Educação e Recreio no Departamento de

Planejamento, Orientação e Controle[26] (Deplan). A partir dessa reestruturação, os orientadores pedagógicos, que atuavam na DOT, foram deslocados para diversos órgãos da SME-SP, assumindo diretorias de divisão e chefias de seção. Dentre esses orientadores, alguns foram designados supervisores escolares, a partir do Decreto nº 15.002, de 31 de março de 1978 (SÃO PAULO, 1978a), e outros permanecerem em seus cargos.

Esse decreto oficializou a reforma administrativa que foi implantada na PMSP e, a partir daí, a RME-SP sofreu as seguintes modificações: foi criada a Supeme, foram instaladas cinco Drem e o ensino passou a contar com um serviço de supervisão escolar, conforme consta em documento intitulado *Modelo teórico para o Sistema de Supervisão Escolar na realidade do ensino municipal de São Paulo* (SÃO PAULO, 1978b).

Visando à unidade de ação na RME-SP, foi determinado por esse decreto que a Drem seria o órgão responsável pela supervisão escolar e pela orientação educacional das escolas municipais localizadas em sua área, segundo as diretrizes traçadas pelos órgãos técnicos da SME-SP. Foi determinado, ainda, que a Drem deveria programar e controlar o funcionamento das escolas, segundo a Supeme, e dar-lhes apoio administrativo.

De acordo com o *Modelo teórico para o Sistema de Supervisão Escolar na realidade do ensino municipal de São Paulo* (SÃO PAULO, 1978b), quando da publicação do decreto a reforma administrativa citada já estava com um ano e cinco meses de implantação. A seguir, foi publicada a Portaria n.º 477/78, porém não foram incluídas as competências do supervisor escolar. Com essa constatação, a administração instituiu grupos de trabalho para a realização de estudos sobre diferentes assuntos que necessitavam de revisão, bem como de regulamentação mais detalhada. Um desses grupos ficou encarregado de propor modelos de supervisão. Objetivando realizar uma administração científica e eficiente, foi realizado um diagnóstico da situação da RME, "que detectou a seguinte realidade: baixa rentabilidade, macrocefalia e pseudo-descentralização" (SÃO PAULO, 1978b, p. 1). Não é possível saber o que exatamente ocorreu no uso da palavra "macrocefalia" nesse contexto, tendo em visa não ser habitual, além de ser um termo usado na Medicina. Porém, há a possibilidade de, por aproximação, supor que se tratasse do tamanho do órgão central, ou do excesso de incumbências que estavam sob sua responsabilidade. Pode-se julgar que assim seja pelo que se lê no trecho do texto do documento: "Com a implantação do Nível II em todas as Escolas

[26] A Supeme e o Deplan, respectivamente, são responsáveis por supervisionar e fixar normas e diretrizes técnicas para as atividades desenvolvidas na RME, assegurando a eficiência e uniformidade de atuação das Drem.

Municipais, e, do 3º turno em muitas delas, bem como de classes do Planedi[27], o Ensino Municipal sofreu uma grande expansão. Isto, naturalmente, acarretou grande aumento de complexidade na administração tanto da escola, quanto da rede como um todo" (SÃO PAULO, 1978b, p. 1).

O documento, dizia que, após estudo, os grupos constituídos apresentaram alternativas de trabalho que foram designadas "modelos". A escolha pelo "modelo" se deu, ainda segundo esse documento, baseada nas concepções da teoria das organizações, em que "a escola deve ser vista como um conjunto organizado onde atuam diferentes forças que devem ser *ordenadas* e *controladas* de modo a permitir o alcance dos objetivos pretendidos" (SÃO PAULO, 1978b, p. 3, grifos nossos).

Mais uma vez, aparece aqui a mera transposição da "teoria das organizações" para a administração escolar, o que é um grande equívoco. Segundo Paro (2008a, p. 130),

> Com relação ao seu conteúdo técnico, não há duvida de que as conquistas teóricas da administração capitalista poderiam fornecer uma consistente contribuição ao incremento da produtividade da escola, desde que se procedesse à efetiva racionalização das atividades e à sistematização dos procedimentos, no sentido de um ensino de melhor qualidade. O que se verifica, entretanto, no dia-a-dia das escolas, é a hipertrofia dos meios, representada pelo número excessivo de normas e regulamentos com atributos meramente burocratizantes, desvinculados da realidade e inadequados à solução dos problemas, o que só faz agravá-los, emperrando o funcionamento da instituição escolar.

Essa situação denunciada por Paro (2008a), que ainda hoje é plenamente observável nas escolas, necessita desse olhar ampliado para o sistema em geral, pois o reflexo desse absurdo no cotidiano escolar é extremamente danoso para todo o processo educativo. Esses mecanismos de controle em nada contribuem com a melhoria da qualidade da educação, além de subestimarem a competência dos profissionais que atuam nas escolas, perversamente negando sua essência como humanos, que é a sua capacidade de pensar, de escolher, de exercer sua vontade.

O *Modelo teórico para o Sistema de Supervisão Escolar na realidade do ensino municipal de São Paulo* (SÃO PAULO, 1978b), já citado aqui, refere-se ainda às atividades técnico-pedagógicas e às administrativas, afirmando que é impossível separá-las e que, portanto, optou-se por uma *linha integrada* de supervisão, objetivando que a ação supervisora

---

[27] Plano de Educação Infantil (Planedi) é um programa específico de atendimento às crianças em idade pré-escolar, com classes em funcionamento nas antigas escolas municipais de primeiro grau.

pudesse ver a escola como um todo, com a justificativa de que essa visão favoreceria o tratamento dos problemas de forma integrada. Mencionando a Lei nº 5.692/71, é justificada essa visão integrada pela *racionalização de recursos* recomendada pela lei. A proposta versa sobre a compatibilização das orientações nos três níveis de atuação da supervisão, ou seja, central, regional e local, e elenca, como benefícios do modelo adotado, a facilidade de controle e avaliação pela supervisão, visando à detecção de "pontos de estrangulamento do processo e levando à melhoria da produtividade; [... e] uma melhor utilização dos recursos humanos disponíveis na rede" (SÃO PAULO, 1978b, p. 3). Mais uma vez, é defendido o tal modelo, por ser mais econômico, pois redistribui os recursos humanos já existentes.

O fluxo de comunicação entre a supervisão em nível central e regional deve ser feita por intermédio do colegiado e, segundo o documento, parece que essa participação dos "órgãos normativos e executivos" no colegiado favoreceria a tomada de decisões, de forma conjunta, buscando garantir que houvesse o engajamento de todos na fase de execução. Quanto à atribuição desse colegiado, o modelo refere-se à análise de propostas curriculares, assistenciais e de ordem administrativa, com o objetivo de definir diretrizes gerais para o plano de ação (SÃO PAULO, 1978b).

Tendo em vista tratar-se da implantação de um modelo de supervisão escolar, o documento expõe considerações sobre as estratégias que seriam utilizadas e, como primeira ação, no ano letivo seguinte (1979) seria feito um treinamento inicial de todo o pessoal a ser envolvido e, para garantia da execução plena do modelo proposto, outros treinamentos seriam realizados. Esse modelo proposto, segundo o documento, não estaria a serviço da avaliação do sistema de supervisão de forma restrita, tendo em conta apenas sua possível eficácia interna, mas essa avaliação se faria a partir do papel representado por esse sistema de supervisão nos resultados apresentados pelo sistema de ensino. Diz o documento que o sistema de supervisão não seria o único fator responsável pelo sucesso ou insucesso da produtividade do sistema de ensino e que se podia verificar a grande dificuldade em isolar a parcela de contribuição da supervisão nos resultados positivos ou negativos obtidos no processo ensino aprendizagem. (SÃO PAULO, 1978b)

E um alerta é feito ao final do documento:

> Concluindo, pode-se afirmar que se faz necessário o desenvolvimento de uma postura crítica em relação ao modelo com a finalidade de garantir uma permanente fidelidade, do processo em que se desenvolve a ação supervisora a um modelo ideal, dentro da realidade do Município. Só esta fidelidade evitará que o modelo se transforme num mero processo estático de controle e

> acompanhamento da ação educativa e possa cumprir realmente o seu papel de dinamizador desta ação (SÃO PAULO, 1978b, p. 43).

A análise desse documento que trata do modelo teórico permitiu constatar que havia cuidado com a estrutura desse modelo, com o detalhamento de ações, reuniões, periodicidade, fluxo de comunicação e outros elementos. Porém, não aparecem registradas situações reais em que esse modelo ideal tenha propiciado a atuação da supervisão, ou, de outra parte, qualquer registro de avaliação desse modelo. Da forma como é descrito e detalhado, fica muito evidente que se busca prever todo o processo, cercando as possibilidades de ação. A metodologia de funcionamento, descrita detalhadamente, leva a entender que é a parte mais importante, portanto não é tratada como meio para alcançar os objetivos relacionados ao processo ensino aprendizagem.

A alteração do nome da Divisão Pedagógica para Divisão de Orientação Técnica, ao que parece, está relacionada à nova fase de trabalho que se constituiu para os orientadores pedagógicos, incluindo os aspectos técnico-pedagógicos, os aspectos técnico-administrativos, os aspectos técnico-organizacionais, o planejamento e a pesquisa educacionais.

Tomando como referência o período em que atuei como docente, posso dizer que naquela época as atividades nas escolas realizavam-se sob a premência constante do enquadramento das ações em modelos, prazos, metas e objetivos, de forma a atender à fiscalização e ao controle. A escrita dos objetivos parecia ser tão vigiada que havia uma lista de verbos a serem empregados e, se isso não fosse cumprido, tais objetivos não eram aceitos. Assim, a técnica fazia-se mais importante do que a própria ação, em detrimento da consecução dos reais objetivos, para ser tomada como atividade principal, reunindo conjuntos de dados que, poderíamos supor, não sairiam do espaço das pastas e dos arquivos. Mesmo que o caminho não fosse este, isso não ficava claro, pois pensar não era tarefa da escola. Recebíamos as decisões já tomadas e seguíamos as orientações, que eram observadas e cobradas.

A administração municipal entre 1975 e 1979 esteve sob o comando do prefeito Olavo Egydio Setúbal, indicado pelo governador Paulo Egídio Martins. O prefeito Setúbal era da Aliança Renovadora Nacional (Arena), partido político predominantemente conservador, criado em 1965 para dar sustentação política ao governo militar instituído a partir do Golpe Militar de 1964. Naquele período, o secretário de Educação foi Hilário Torloni, da Arena[28].

---

[28] A Arena foi criada em decorrência dos atos baixados pelo regime militar, os quais terminaram com o pluripartidarismo existente à época e determinaram a implantação do bipartidarismo no Brasil. A Arena

Em 1978 e 1979, a rede pública estadual passou por greves que tiveram importância considerável para o processo de abertura política no país. O movimento foi iniciado em agosto de 1978 e dele participou grande quantidade de professores do antigo ensino secundário[29]. Esses professores tiveram muita influência no movimento, tendo em vista que representavam expressiva parcela do magistério paulista, diante do crescimento acelerado do ensino em São Paulo. As principais reivindicações eram baseadas em direitos trabalhistas, exigindo-se a reforma do Estatuto do Magistério Estadual.

Como resultado da greve de 1978, foi aprovada uma reformulação desse estatuto, sendo, em parte, atendidas as reivindicações dos professores. Em 1979, a greve já não foi apenas do magistério, mas do funcionalismo em geral. Tomaram parte do movimento os professores das universidades públicas e aconteceram paralisações de professores em outras partes do país. No mesmo período, ocorreram greves de outros profissionais, destacando-se a expressiva participação dos metalúrgicos.

A esse respeito, Saviani (2010, p. 402) diz que, "do ponto de vista da organização do campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas de nossa história, rivalizando apenas com a década de 1920, mas ao que parece, sobrepujando-a".

E acrescenta que,

> a partir do final dos anos de 1970, as entidades de professores das escolas públicas de 1º e 2º graus vão filiando-se à Confederação de Professores do Brasil (CPB), chegando, em 1986, a 29 associações estaduais filiadas. No Congresso realizado em janeiro de 1989, foi aprovada a mudança do nome de CPB para Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE). E, no ano seguinte, a ela foram incorporadas a Confederação Nacional de Funcionários das Escolas Públicas (Conafep), a Federação Nacional de Supervisores Educacionais (Fenase) e a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (Fenoe). Com isso, ascendeu a dois milhões o número de profissionais da educação (professores, especialistas e funcionários das escolas públicas de 1º e 2º graus) representados pela CNTE (SAVIANI, 2010, p. 403).

De acordo com o documento *Plano técnico do assistente pedagógico*, elaborado pelo Deplan da SME-SP em 1979 com o objetivo de subsidiar o assistente pedagógico (AP) na

---

tornou-se posteriormente oPartido Democrático Social (PDS). Uma parte dos membros do partido formou, mais tarde, a Frente Liberal, que depois passou a se chamar Partido da Frente Liberal (PFL), atual Democratas (DEM), que é um partido de centro-direita filiado à internacional democrática de centro (antiga Internacional Democrata Cristã). O PDS passou a ser o Partido Progressista Renovador (PPR), depois Partido Progressista Brasileiro (PPB) e hoje se chama Partido Progressista (PP).

[29] O antigo ensino secundário corresponde aos anos finais do atual ensino fundamental (que já foi chamado de ginásio) e o do atual ensino médio (que já foi chamado de colegial).

elaboração de seu plano técnico[30], "o processo de assistência pedagógica atua em um nível geral – o do aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem – e em um nível mais específico – o do desempenho do professor" (SÃO PAULO, 1979b, p. 2); e acrescenta o que consta do texto regimental:

> Art. 101 - A assistência pedagógica na Escola é entendida como ajuda, apoio e liderança educativa, desejada e consentida, com os objetivos de aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem e maior eficiência e eficácia no desempenho profissional docente.
> Parágrafo único – A assistência pedagógica na Escola terá uma ação contínua e integrada da 1ª à 8ª série, incluindo o assessoramento ao planejamento global, a organização, a coordenação, controle e avaliação da ação didática, de modo a garantir unidade de atuação e participação efetiva do corpo docente e dos demais membros da Escola no processo educativo (SÃO PAULO, 1975).

A concepção de assistência pedagógica expressa aqui sugere sua submissão ao sistema, como um instrumento de controle, especialmente dos docentes. Embora datada de um período em que as técnicas, os métodos, as planilhas eram muito importantes, chegando a ocupar lugar de destaque e sendo tratados como fins e não como meios, a assistência pedagógica era explicitada nos documentos da época, inclusive com detalhes do que se entendia por "ajuda, apoio e liderança educativa, desejada e consentida", ou seja, que

> deve levar em conta a acepção dos termos ajuda e apoio como troca de experiência entre AP e professor, AP e equipe técnica e AP e comunidade. A assistência pedagógica supõe que ajudar, apoiar e liderar são ações complementares; a ajuda aliada à liderança perderá o sentido paternalista que tem à primeira vista; enquanto por apoio entender-se-á antes de mais nada apoio técnico. O AP não será o "erudito", mas o observador, o crítico, o técnico que tendo uma visão global da escola identifica mais claramente as inter-relações e conexões entre os momentos e atos de ação educativa (SÃO PAULO, 1979b, p. 3).

Revestido do caráter de ajuda, como apoio técnico, por meio da observação crítica, esse assistente pedagógico é caracterizado como um profissional que exerce um poder de análise da ação educativa, por meio da "visão global da escola". Porém, não fica claro como o professor participa desse processo, ou melhor, não se esclarece nem se ele participa, a não ser pela expressão "troca de experiência entre AP e professor". Ao que parece, o professor é objeto da observação, da análise e da crítica, ainda que se possa inferir que os dados obtidos

[30] Segundo o documento, esse subsídio foi fundamentado em orientações feitas a partir de 1973.

sejam incluídos em futuros "treinamentos". Assim, além do professor não participar como sujeito, não fica em suas mãos o poder de tomada de decisão. Embora seja explicitada a ajuda e o apoio como troca de experiência entre o AP e o professor, ou a equipe técnica ou a comunidade, é excluída dessas relações a dimensão *política*, sendo enfatizado que o apoio é *técnico*.

A ênfase na questão técnica remete ao tecnicismo. Não é demais repetir que a educação não é neutra, como diz Freire (1989, p. 23, grifos no original):

> Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político. Isto não significa, porém, que a natureza política do processo educativo e o caráter educativo do ato político esgotem a compreensão daquele processo e deste ato. Isto significa ser impossível, de um lado, como já salientei, uma educação neutra, que se diga a serviço da humanidade, dos seres humanos em geral; de outro, uma prática política esvaziada de significação educativa. [...] tanto no processo educativo quanto no ato político, uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê* fazemos a educação e de *a favor de quem e do quê, contra quem e contra o quê* desenvolvemos a atividade política. [...] Entendemos, então, facilmente, não ser possível pensar, sequer, a educação, sem que se esteja atento à questão do poder.

A legislação da SME-SP, específica quanto à ação do supervisor escolar, permitiu constatar que, em diferentes momentos da história da educação do município de São Paulo, a administração pública buscou definir essa ação. Destaque-se que o primeiro concurso público de ingresso e acesso para o provimento do cargo de supervisor escolar foi em 1995, em cumprimento ao que foi regulamentado pelo Estatuto do Magistério, Lei nº 11.229/92 e que, até então, os cargos eram providos por concurso de acesso, dentre os titulares dos cargos de orientação pedagógica e diretor de escola de primeiro grau, integrantes da carreira do Magistério.

De acordo com o Conselho Municipal de Educação:

> Portanto, embora a legislação municipal tenha disposto, desde 1975, sobre o provimento por concursos dos cargos de Inspetor Escolar e, posteriormente, de Supervisor de Ensino de 1º e 2º Graus e de Educação Infantil e Supervisor Escolar, em 1992, em geral eram providos por "indicação", e somente no ano de 1995 a Administração Municipal promoveu os primeiros concursos de ingresso e acesso (SÃO PAULO, 2000).

A Portaria nº 5.090, de 26 de maio de 1981, determinou diretrizes para a ação do supervisor, tratando o profissional da supervisão escolar como supervisor regional de

educação municipal da RME-SP. Esse documento legal considerava a ação do supervisor como parte fundamental na implantação dos programas educacionais da Secretaria e se referia a este como "o canal por meio do qual as diretrizes e normas emanadas dos órgãos competentes chegam às escolas" (SÃO PAULO, 1981). A portaria reconhecia como relevante o papel do supervisor no processo de retroalimentação do sistema, por meio de coleta junto às escolas dos indicadores que instrumentariam as decisões educacionais e administrativas dos órgãos competentes. Segundo essa portaria, a manutenção da unidade da RME-SP seria assegurada pela ação do supervisor escolar, por meio da *assistência técnica contínua e do acompanhamento* de que as escolas necessitam para desenvolverem suas propostas educacionais.

No período entre 1979 e 1982, esteve à frente da administração municipal o prefeito Reinaldo Emygdio de Barros, indicado pelo então governador Paulo Maluf (Arena). Em seguida, o governador nomeou como prefeito seu "fiel escudeiro" Antonio Salim Curiati, que permaneceu até o início de 1983. O secretário municipal de Educação foi Jair de Moraes Neves, professor secundário.

2.1.4 De 1983 a 1985: um avanço

Passado o período da administração de Reynaldo Emygdio de Barros e de Antonio Salim Curiati, foi nomeado, pelo então governador André Franco Montoro, o prefeito Mário Covas, engenheiro e membro do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Algumas mudanças começaram a ocorrer na SME-SP no período da gestão Covas, entre os anos de 1983 a 1985. A secretária municipal de Educação de São Paulo daquela gestão foi a educadora Guiomar Namo de Mello.

Foi um momento que se destacou por efetivar um projeto inovador de participação dos educadores da RME-SP, ainda que por representação, nas discussões sobre as propostas de uma política educacional que, simultaneamente, acatasse as necessidades da população atendida e as reivindicações dos profissionais. Elaborou-se um programa com orientações metodológicas e materiais de apoio ao professor, tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental. Concretizou-se a reestruturação da carreira do Magistério (Lei n.º 9.874/85) e a reformulação do Regimento Comum das Escolas Municipais (Decreto n.º 21.811/85), na busca de condições para uma gestão mais democrática da organização escolar.

Não foram encontrados documentos daquele período que se referissem especificamente ao supervisor escolar. Não foi possível precisar se não existiram ou se foram destruídos, já que na gestão seguinte a ordem era essa, logo de início: não só o mero descarte,

mas a queima de documentos e outras publicações. A única publicação encontrada, classificada como de 1985, possui o seguinte título: *Seminário de estudos para supervisores: projeto: Supeme-Deplan-Drem: excertos de textos* (SÃO PAULO, 1985c). Porém, ao consultar a parte interna percebi que o documento foi utilizado em 1986, incluindo até um cronograma de reuniões para o ano inteiro.

Uma publicação que caracterizou essa gestão e que tinha como objetivo estabelecer um diálogo com a RME-SP foi *Diretrizes para uma política de educação: um início de conversa* (1983). Esse documento apresentava uma proposta para esse diálogo, que marcaria o início da discussão sobre as diretrizes para a política educacional da SME-SP, com a participação dos educadores.

Tendo vivido esse período como coordenadora pedagógica, lembro-me de que eram realizados muitos encontros em que a equipe técnica era chamada. Esses encontros eram de orientação, especialmente no período inicial do ano letivo e no início do segundo semestre, com o objetivo de dirigir os momentos de organização das escolas. Naqueles momentos de encontro, os documentos *Política educacional trocada em miúdos* (SÃO PAULO, 1984) e *Política educacional: em meio à travessia* (SÃO PAULO, 1985b) foram utilizados, visando a nortear as escolas e suas equipes para o planejamento inicial em 1984 e 1985.

No acervo da SME-SP há um documento de 1985 referente à ação supervisora nas classes de 1ª e 2ª séries, com considerações em relação à 1ª série, recomendando:

> diagnosticar a prática de alfabetização mais comum na escola: é imprescindível escolher um caminho, considerando o conceito de aprendizagem adotado pelos professores; assessorar aos professores na organização do trabalho da classe, estabelecendo uma rotina diária; observar constantemente a postura do professor frente ao aluno considerando o conceito de aprendizagem adotado pela escola; subsidiar-se através de um levantamento bibliográfico e sessões de estudo sobre o assunto alfabetização (SÃO PAULO, 1985a, p. 1).

No caso da 2ª série, essas considerações, como atividades prioritárias:

> Diagnóstico quanto à metodologia de L.P. utilizada na 2ª série; *Treinamento* em serviço (nova visão do componente: tratamento metodológico da leitura, escrita e gramática); Acompanhamento das 3 práticas – leitura, produção de texto, análise linguística; levantamento de dificuldades e proposta de solução. (SÃO PAULO, 1985a, p. 3)

Pela leitura do texto, considerando que logo no título aparece a expressão "ação supervisora", permito-me inferir que se trate de uma orientação ao supervisor escolar, para a

assistência às escolas. Porém, na última recomendação consta "encaminhar o professor com menos experiência nesses aspectos para o *treinamento* no Deplan, através dos supervisores" (SÃO PAULO, 1985a, p. 3, grifo nosso). Essa frase induziu-me a pensar que tal ação supervisora pudesse ser em nível regional (supervisor escolar), mas também em nível local (escola). Pode-se supor que fosse uma ação conjunta entre a Drem e a escola.

Nessa época estive na coordenação pedagógica, após o período em que me dediquei à orientação educacional, pois houve uma integração entre os cargos de orientador educacional e assistente pedagógico, transformando-os em coordenadores pedagógicos. Minhas observações davam conta de relações verticalizadas na hierarquia e fragmentação do trabalho, pela própria estrutura institucional, imprimindo um clima de isolamento, característico do trabalho que era executado, apesar da convivência diária com os professores. Eram realizadas reuniões pedagógicas e grande número de cursos, e o que se esperava era que os conteúdos expostos fossem incluídos na prática educativa, porém nem se cogitava a constituição de um trabalho coletivo[31]. Naquele momento histórico, a estrutura, o funcionamento das escolas e as jornadas dos professores não permitiam a constituição de grupos de professores; assim, os momentos de encontro sistematizado eram as reuniões pedagógicas previstas em calendário escolar.

Segundo Saviani (2010, p. 404),

> A organização dos educadores na referida década [1980] pode, então, ser caracterizada por meio de dois vetores distintos: aquele caracterizado pela preocupação com o significado social e político da educação, do qual decorre a busca de uma escola pública de qualidade, aberta a toda a população e voltada precipuamente para as necessidades da maioria, isto é, a classe trabalhadora; e outro marcado pela preocupação com o aspecto econômico-corporativo, portanto, de caráter reivindicativo, cuja expressão mais saliente é dada pelo fenômeno das greves que eclodiram a partir do final de 1970 e se repetiram em ritmo, frequência e duração crescentes ao longo da década de 1980.

Esses dois vetores caracterizados por Saviani (2010) podem ser identificados na SME-SP naquele período. As características dos estudos acadêmicos e das pesquisas educacionais passaram a fazer parte dos cursos, das reuniões e das demais atividades, na administração Mario Covas. Assim, teve início a participação das escolas na política educacional. Não se tratava mais de "seguir o modelo", com a vigilância coercitiva para que fosse cumprido.

[31] Trabalho coletivo concebido como atividade em que estivessem participando efetivamente todos os sujeitos do processo educativo, desde a sua concepção, execução e avaliação, tomada como contínua e inserida nesse processo. Trabalho coletivo, portanto, construído no diálogo, numa gestão democrática.

Mesmo que não fosse ainda considerada cada realidade, essa participação foi um marco na história da SME-SP. Desse período veio a conotação de que *todos na escola eram educadores*, cada um com sua função, com seu papel, mas com uma contribuição que era reconhecida e valorizada. Em relação às questões financeiras, cargos e salários, pontos de reivindicação dos professores, a administração promoveu a reestruturação da carreira, que tinha como proposta o reconhecimento do trabalho do professor e sua valorização, inclusive com a ideia da manutenção desses professores em sala de aula, pois a melhoria financeira estava anteriormente condicionada ao acesso a cargos superiores, na hierarquia da carreira.

Muito embora naquele período a gestão escolar tivesse progredido, diante da transformação do conselho de escola em órgão deliberativo (já com a nova versão do Regimento Comum das Escolas Municipais), não houve tempo para que se fortalecesse uma gestão mais democrática até que se encerrasse o período daquela administração. Mesmo tendo clareza de que um processo como esse, de revisão das relações de poder no interior da escola e de democratização dessas relações, não se efetiva em pouco tempo, já que é algo complexo e necessita de grande investimento, de transformação efetiva, afirmo que não houve tempo para o fortalecimento da gestão porque, a seguir, houve um grande retrocesso, e não só me refiro à descontinuidade que caracteriza a administração pública, mas à ruptura causada pelo novo prefeito e sua equipe.

2.1.5 De 1986 a 1988: um retrocesso

A última administração na cidade de São Paulo ocorrida ainda no regime militar foi a do prefeito Mário Covas. Encerrado esse período da história brasileira, que se deu entre 1964 e 1985, foram retomadas as eleições diretas para presidente da República e para prefeitos de capitais, estâncias hidrominerais e municípios que eram considerados de segurança nacional. Em São Paulo, na primeira eleição da Nova República, em 1985, foi eleito Jânio da Silva Quadros, advogado e professor de Português, membro do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB). O secretário municipal de Educação à época era Paulo Zing, jornalista e articulador político de direita.

Essa gestão ocorreu entre 1986 e 1988. Pode-se dizer que houve um retrocesso, tanto na cassação do caráter deliberativo do conselho de escola, quando foi revogado o Decreto nº 21.811/85 (Regimento Comum das Escolas Municipais), quanto na questão curricular, quando foi determinada a recolha e queima do material produzido na gestão anterior. Ainda que essa descontinuidade administrativa seja considerada prejudicial, causando momentos de grande

indignação, isso pode permitir o reconhecimento da construção da história como realização humana, portanto, sujeita a movimentos de inovação e de retomada.

Na gestão de Jânio Quadros restabeleceu-se a postura da vigilância e do controle, combinada com a rigidez da hierarquia. Naquele período, a manutenção física das escolas foi quase abandonada, tornando a situação bastante precária. Vivemos momentos de grandes dificuldades, de trabalho com condições inadequadas, obrigando a criar formas alternativas, com improviso, na maior parte das situações.

Em relação à supervisão escolar, encontrei alguns documentos no acervo, que datam daquela época e que trazem as marcas da divisão entre os "que pensam" e os que "executam". Citei um dos documentos, anteriormente, por estar com data díspar do que consta no conteúdo. Tratava-se do *Seminário de estudos para supervisores: projeto: Supeme-Deplan-Drem: excertos de textos* (SÃO PAULO, 1985c). Na parte interna desse documento consta a aplicação em 1986. Pela análise, ao que parece, uma equipe de profissionais do Deplan, supostamente, teria feito as leituras de alguns textos sobre a supervisão e selecionado esses excertos, que teriam sido objeto de estudo nas reuniões. Consta um cronograma de reuniões para o ano inteiro. Na seleção, constam trechos de textos de Celestino Alves Silva Júnior, Bárbara Freitag, Sergiovanni e Starrat.

Outro documento consultado, com as mesmas características, foi *Acompanhamento da ação supervisora* (SÃO PAULO, 1986). Trata-se de material utilizado para reuniões com supervisores de ensino nos meses de abril, junho e agosto de 1986. Consta basicamente de: quadros com a súmula das publicações do *Diário Oficial do Município* (DOM) de 1986; seleção de documentos legais, como subsídio à ação supervisora; glossário de termos jurídicos e expressões latinas e sugestões de acompanhamento da ação supervisora (composto de quadros e planilhas a serem preenchidas em visitas de supervisão). Essa prática de compilar legislação e publicações do DOM foi muito comum por décadas, constatada na experiência como profissional e na pesquisa. Em alguns momentos, na prática cotidiana, isso me serviu e reconheço que foi bom ter à mão esse acervo. Porém, muitas vezes questionei-me quanto à posse desse material, por encerrar uma questão de poder. O supervisor, supostamente, era o "dono desse saber" da legislação, numa postura inquestionável. Ora, a legislação é pública.

Outro registro examinado foi *Acompanhamento da ação supervisora* (SÃO PAULO, 1988b), um conjunto de documentos elaborados com a finalidade de subsidiar o trabalho do supervisor em relação às unidades escolares. Fazem parte desse documento: a) "A supervisão educacional no estado de São Paulo: o ideal e realidade", texto de Helena M. de P. Albuquerque; b) Roteiro para acompanhamento da ação supervisora em relação à metodologia

do Nível II; c) Anexos: Portaria nº 5.090, de 26 de maio de 1981; Quadro das atividades básicas; Ação supervisora: sugestão de roteiro e registro; d) Síntese dos programas. Mais uma vez, pode-se presumir que havia uma equipe no órgão central que elaborava o material e propunha o trabalho à equipe das Drem, com sugestões de quadros, roteiros e planilhas.

Em 1987, os professores da RME-SP fizeram a maior greve do ensino municipal, com a Associação de Profissionais da Educação do Município de São Paulo (Apeem)[32]. Essa greve durou 19 dias. Com o prefeito Jânio da Silva Quadros na administração municipal, numa gestão autoritária e fiscalizadora, muitas vezes a geração de conflitos no interior das escolas era evidente, diante de posturas assumidas pelos seus diretores e demais autoridades da estrutura administrativa da SME-SP, em obediência ao que lhes era determinado. Nas manifestações, as principais reivindicações dos professores eram a melhoria salarial e uma maior abertura nas relações internas da escola e nas instâncias da SME.

Por ordem do prefeito, a administração municipal solicitou aos diretores de escola a relação dos educadores em greve. Entre os diretores, houve quem enviasse as listas e quem as negasse. Os que se negaram sofreram punições como suspensão, transferência ou disponibilidade. Entre essas medidas, foram demitidos cerca de 2 mil profissionais contratados, além de serem abertos processos administrativos requerendo a demissão de profissionais do quadro efetivo.

Muito embora a década de 1980 tenha sido considerada a "década perdida" – pois foi avaliado como fracassado o programa mundial de ação para o desenvolvimento dos países mais pobres e essa avaliação se generalizou, tendo alcançado a educação –, não é essa a análise que faz Saviani (2010, p. 402), quando afirma que,

> do ponto de vista da organização no campo educacional, a década de 1980 é uma das mais fecundas da nossa história, rivalizando-se apenas com a década de 1920, mas, ao que parece, sobrepujando-a. Com efeito, o grande marco da década de 1920 foi a criação da ABE, que desempenhou importante papel nas lutas educacionais até a década de 1950.

2.1.6 De 1989 a 1992: com Paulo Freire, a história muda

Com a Constituição Federal de 1988, recuperado, especialmente, o nosso direito à eleição direta, tivemos em São Paulo um reflexo bastante significativo. Foi eleita prefeita Luiza Erundina de Souza, do PT, que assumiu a gestão municipal no período compreendido

[32] A antiga Apeem foi a precursora do atual Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (Sinpeem).

entre 1989 e 1992. A eleição de Luiza Erundina causou grande impacto, sobretudo pelo seu perfil: uma mulher, solteira, migrante nordestina e ativa militante de esquerda. Essa conquista teve um alto preço, pois a prefeita enfrentou inúmeras ações oposicionistas que, muitas vezes, fizeram emperrar a execução de projetos, limitando a efetivação de uma administração progressista e comprometida com as classes populares.

Não por acaso, mas pela vivência do período do silêncio contido, das diferentes formas de proibição sentidas, desde as de manifestações, quando estudante e depois, na docência, eclodiram sentimentos que não eram de minha exclusividade, mas de grande número de educadores que fizeram parte daquele contexto histórico e político. Com a presença de Paulo Freire na SME-SP foi possível falarmos, porque, além da permissão da fala, sabíamos que poderíamos ser ouvidos e que seria possível colocar em prática o que havia sido construído em nossas reflexões, o que, anteriormente, não possuía espaço para acontecer.

A SME-SP, à época, foi dirigida pelo grande educador Paulo Freire, sendo que

> Quatro objetivos marcam a ação da administração Freire em São Paulo: 1) ampliar o acesso e a permanência dos setores populares – virtuais únicos usuários da educação pública; 2) democratizar o poder pedagógico e educativo para que todos, alunos, funcionários, professores, técnicos educativos, pais de família, se vinculem num planejamento autogestionado, aceitando as tensões e contradições sempre presentes em todo esforço participativo, porém buscando uma substantividade democrática; 3) incrementar a qualidade da educação, mediante a construção coletiva de um currículo interdisciplinar e a formação permanente do pessoal docente; 4) finalmente, o quarto grande objetivo da gestão – não poderia ser de outra maneira – é contribuir para eliminar o analfabetismo de jovens e adultos em São Paulo (GADOTTI; TORRES, 1991, p. 14).

O diálogo estabeleceu-se logo ao iniciar a gestão:

> No começo de março estaremos, através das diferentes instâncias da Secretaria, estabelecendo diálogo franco, aberto, com diretoras, coordenadoras, supervisoras, professoras, zeladores, merendeiras, alunos, famílias, lideranças populares. Esperamos com esses encontros ajudar a formação e a solidificação dos conselhos de escola (FREIRE, 1991, p. 25).

Esse diálogo conduziu a problematização da RME-SP, visando a garantir a reflexão e o debate acerca do processo de reorientação curricular. A problematização gerou registros e foram produzidos documentos sobre os resultados desse estudo. Esse material compôs o que se chamou de “cara da escola”.

Mario Sérgio Cortella, que sucedeu Paulo Freire na direção da SME-SP, diz:

> A "problematização da escola", realizada pelos educadores, foi um indicador importante para todas as ações da SME em relação à qualidade de ensino. O texto que sintetizou a problematização chegou às escolas ao final de 1989 e foi subsídio para o planejamento do ano de 1990, sendo objeto de discussão e análise pelas equipes escolares. A "visão dos educandos" sobre a escola também foi consolidada em um documento distribuído a todas as unidades, mostrando pontos fundamentais que ultrapassaram de muito o "gostar ou não gostar" da escola; essa perspectiva levantada junto aos educandos acenou para aspectos significativos da relação "escola/trabalho" ou "escola/vida", fazendo com que as equipes escolares refletissem sobre as práticas existentes (CORTELLA, 1992, p. 59).

Durante os anos de 1989 a 1992, muitos projetos puderam ser viabilizados em meio às discussões e construções coletivas, por serem autorizados momentos de encontros diários entre os professores, nas escolas, em horário anterior ou posterior às aulas. Essa vivência foi possibilitada pela conquista do horário coletivo, garantindo a discussão do currículo e a participação dos educandos e educadores como sujeitos do processo educativo. Logo de início, foi deflagrado o Movimento de Reorientação Curricular, caracterizado pela problematização de educandos, educadores e comunidade, e que gerou diferentes ações que produziram a Reorientação Curricular das Escolas da Rede. Foram realizados neste período os Projetos Interdisciplinaridade, Reorientação Curricular do Ensino Noturno, Grupos de Formação de Agentes Escolares, Professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores de Escola, trazendo modificações do olhar sobre o conhecimento e as relações humanas.

O horário coletivo foi oficializado por meio de portarias que o regulamentavam, de forma a garantir que, de fato, os projetos fossem realizados com a participação dos professores, por adesão. Essa medida foi precursora do que foi normatizado em 1992 a partir do Estatuto do Magistério (Lei nº 11.229/92), quando foram criadas as jornadas que comportavam horário para regência e horário adicional para estudos em horário coletivo, em sua maior porcentagem, e em atividades individuais, em número menor. Assim, passou a ser garantido que a discussão do currículo e a participação dos educandos e educadores como sujeitos do processo educativo fossem efetivadas.

Na consulta ao acervo da SME-SP não foram encontrados documentos específicos que abordassem a supervisão escolar. Conforme minha experiência, embora o supervisor escolar fosse muitas vezes chamado de "supervisor de carimbo", pois a legislação outorgava a ele essa condição, com as atribuições formais do cargo, não era considerado como um controlador e fiscal das escolas e de suas equipes. Era convidado a participar do movimento por um currículo construído a partir da realidade e da construção de uma gestão

verdadeiramente democrática. Havia, sim, certa reserva dos educadores de esquerda em relação à figura do supervisor escolar, o que não era sem fundamento, considerando como surgiu esse profissional na história brasileira, a serviço de uma educação autoritária e tendo exercido por décadas um papel de controle e de fiscalização.

Na diretriz "democratização da gestão", havia investimento na democratização das relações de poder na sala de aula, na participação da comunidade no conselho de escola, restaurado seu caráter deliberativo, que havia sido cassado pela gestão anterior, e na elaboração coletiva do orçamento da Educação. Naquele tempo, as equipes dos Núcleos de Ação Educativa (NAEs) visitavam as escolas com boa frequência, o que equivale a dizer que, além de estimular o envolvimento de toda a comunidade, por meio do conselho de escola, na elaboração, acompanhamento e avaliação do plano escolar, era oferecido suporte técnico e político. É importante dizer que todo esse movimento das equipes dos NAEs, de aproximação com as escolas e as comunidades, colocava ao acesso de todos a política educacional assumida, a favor das classes populares.

Nessa direção, a fiscalização e o controle, como eram vistos até então, perdiam o sentido. Não se tratava de eximir o Estado de seu papel de administração do bem público, como é o caso da educação, porém,

.

> Ao conselho – e não mais ao diretor, isoladamente – competiu tomar as medidas necessárias para que a escola desempenhasse as funções que justificavam a sua existência, ou seja: atender a demanda por educação, desenvolver um processo de ensino/aprendizagem através do qual os alunos possam apropriar-se dos conhecimentos necessários à vida em sociedade e, finalmente, prestar conta de suas ações à comunidade e à administração. Em outras palavras, coube ao conselho tomar decisões e deflagrar ações objetivando a consecução das quatro prioridades antes apontadas (CORTELLA, 1992, p. 55).

Em relação à "democratização do acesso", logo de início foi feito um balanço da situação dos prédios, da demanda atendida e não atendida. Não foram encontrados dados precisos quanto ao número de prédios, pois, mesmo sendo em grande maioria próprios, havia também prédios alugados e cedidos pelas comunidades. Havia um número de escolas criadas, algumas com obras em andamento e outras paralisadas. Por um bom tempo foi necessária a intervenção física, em meio a muitas negociações. Ao final da gestão, houve um acréscimo de, aproximadamente, 150 mil vagas.

A diretriz "nova qualidade do ensino" era fundamentada em três eixos: movimento de reorientação curricular, interdisciplinaridade e formação permanente, apoiados nos princípios

de garantia da autonomia das escolas e parceria com os movimentos populares na educação de adultos, de participação efetiva da comunidade escolar na construção da proposta pedagógica pela valorização do trabalho coletivo e, por fim, de descentralização das ações de planejamento e formação (CORTELLA, 1992).

Minha experiência na coordenação pedagógica passou por uma fase muito significativa, sob a inspiração, orientação e direção do Prof. Paulo Freire, à frente da SME-SP. A escola em que trabalhei foi uma das dez escolas-piloto[33] do Movimento de Reorientação Curricular na cidade, o que permitiu minha participação nos cursos de formação para professores e na construção do projeto Ação Pedagógica pela Via da Interdisciplinaridade.

O processo vivido possibilitou a todos, na RME-SP, estudar e vivenciar a metodologia dialógica e a concepção do currículo pela via do tema gerador. O estudo da realidade possibilitava a imersão na problemática que envolvia a comunidade, beneficiava a participação dos pais, dos responsáveis e outros membros, moradores dos arredores da escola, na caracterização dessa realidade e no levantamento dos temas emergentes, na construção das redes de relações e na redução temática, chegando ao tema gerador ou temas geradores. Havia a dificuldade de trabalhar com o tema gerador de forma interdisciplinar, diante do tratamento fragmentado do conhecimento em disciplinas. Outra grande dificuldade que se evidenciou foi a do diálogo entre o saber do "senso comum" e o conhecimento científico. A fragmentação do conhecimento e a postura dos "especialistas" traziam à tona as questões de poder que até então ficavam adormecidas ou desviadas para outros pontos.

O poder do professor e dos demais especialistas como detentores do saber foi abalado, concomitantemente com o desvelamento da provisoriedade do conhecimento, ou seja, foi trazida à baila a concepção dinâmica do conhecimento e não mais a visão cristalizada de algo pronto e acabado. Isso não é pouco, pois está fundado numa nova concepção de homem, de sociedade, de educação e de visão de mundo.

Um dos investimentos daquela gestão era a valorização do educador e o Estatuto do Magistério (Lei nº 11.229/92) foi elaborado com o propósito de regulamentar as mudanças que foram sendo gestadas e colocadas em prática; conforme Cortella (1992, p. 61):

> os educadores conquistaram o direito à profissionalização, através da promulgação do Estatuto do Magistério, não existente antes na cidade. Após mais de dois anos de elaboração, discussão com as entidades sindicais e

[33] *Escolas-piloto* eram aquelas que, após tomar conhecimento da essência do Projeto de Reorientação Curricular pela via da interdisciplinaridade, faziam a opção por aderir a tal projeto, recebendo assistência sistemática da equipe pedagógica do NAE.

> busca de condições econômicas mais favoráveis, o Projeto de Lei para o estatuto foi para a Câmara Municipal dos Vereadores ao final de 1991; a partir daí foram realizadas 112 rodadas de negociação envolvendo sindicatos, vereadores e executivo municipal, possibilitando sua aprovação em junho de 1992 pela totalidade dos membros da Câmara, de todos os partidos. A implantação do Estatuto do Magistério Público Municipal permite a continuidade dos projetos de Formação Permanente, de Reorientação Curricular e do Trabalho Coletivo na Escola em bases muito mais avançadas.

As jornadas dos professores eram assim compostas: Jornada de Tempo Parcial (JTP): correspondente à prestação de 20 horas semanais; Jornada de Tempo Integral (JTI): correspondente à prestação de 30 horas semanais, das quais 2/3 com atividades docentes e 1/3 com atividade extraclasse.

Os docentes submetidos à JTP recebiam pagamento adicional de, no mínimo, 10 e, no máximo, 20 horas-atividade mensais, correspondentes a 10% da carga horária semanal, entendendo-se por horas-atividade o número de horas prestadas, além da jornada de trabalho, em: a) trabalho coletivo de equipe escolar, inclusive grupos de formação permanente e reuniões pedagógicas; b) preparação de aulas, pesquisas e seleção de material pedagógico e correção de avaliações; c) atividades com a comunidade, pais e alunos, exceto as de recuperação, de reposição e reforço de aula. O tempo destinado à hora-atividade deveria ser cumprido metade na própria escola e metade em local livre.

As horas adicionais constituíam o tempo remunerado de que dispõe o docente em JTI para o desenvolvimento de atividade extraclasse, dentre outras: a) trabalho coletivo da equipe escolar, inclusive grupos de formação permanente e reuniões pedagógicas; b) preparação de aulas, pesquisas e seleção de material pedagógico e correção de avaliações; c) atividades com a comunidade, pais e alunos, exceto as de recuperação, de reposição e reforço de aulas. As horas adicionais eram distribuídas da seguinte forma: 80% em trabalho coletivo, na escola; 20% em atividade que o docente reputasse necessária ao seu aprimoramento funcional, em local de livre escolha.

Muito diferente do que se vivia anteriormente na SME-SP – em que estávamos habituados a cumprir ordens determinadas pelos órgãos regionais e pelo órgão central, em detrimento da possibilidade de pensar, de estudar e de assumir a autoria dos planos e das ações –, foi estabelecida e reconhecida a participação dos educadores da rede, dos educandos e das comunidades. Esse processo de construção coletiva levou a produzir registros muito importantes, como os *cadernos de visão de área*. Esses cadernos traziam o que era essencial de cada área do conhecimento e chegaram a ser chamados de estatuto da área. Os textos do

Regimento Comum das Escolas Municipais (Decreto nº 32.892/92) e do Estatuto do Magistério (Lei nº 11.229/92), foram, igualmente, produções coletivas.

Todo o conjunto da política educacional da gestão Paulo Freire possuía a intenção política de transformação da escola. Ao contrário do que se faria numa concepção autoritária de educação, em que a imposição é característica, iniciou-se por abrir um grande debate, por meio da participação de todos, como sujeitos desse processo. Assim,

> De 1989 a 1991 estivemos criando condições estruturais mais amplas para uma alteração profunda no ensino fundamental no que se refere à sua organização curricular; embora já tivéssemos convicções prévias quanto à necessidade de romper com a seriação estanque no 1º grau, não queríamos implantar uma mudança que fosse feita sem uma recuperação das escolas, um trabalho forte com as comunidades, a valorização profissional dos educadores e sua formação permanente. Por isso, criadas as condições satisfatórias (ainda não ótimas, que só vieram com o Estatuto do Magistério), submetemos o novo Regimento à aprovação do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, que o fez, provisoriamente, em dezembro de 1991 e, definitivamente, em julho de 1992. Assim, iniciamos o ano letivo de 1992 com a nova estrutura (CORTELLA, 1992, p. 60-61).

Nessa conjuntura foram gestados e implantados os ciclos, numa proposta de rompimento com a situação diagnosticada há muito tempo na educação brasileira, baseada na meritocracia, na seletividade, na exclusão social e no autoritarismo. O novo regimento fora escrito a partir da observação da prática, da reflexão e da reinvenção de uma escola que fosse mais flexível, democrática e autônoma. Essa escrita, embora fosse necessariamente formatada de acordo com as normas, foi traçada com as marcas do projeto político-pedagógico assumido pela SME-SP. A reorganização do ensino fundamental em ciclos considerava as fases de desenvolvimento da criança e do adolescente, não se caracterizando como uma medida implantada apenas com a intenção de diminuir os índices de retenção.

> Dessa forma, a partir de 1992, o ensino fundamental foi estruturado em três ciclos: ciclo inicial (antigas 1ª, *2ª* e 3ª séries), ciclo intermediário (antigas 4ª, 5ª e 6a séries) e ciclo final (antigas *7ª* e 8ª séries); a avaliação passou a ser contínua e qualitativa, com relatórios semestrais que devem ser discutidos com os educandos e seus responsáveis (quando for o caso), as notas foram substituídas por três conceitos (plenamente satisfatório, satisfatório, insatisfatório); e, finalmente, a retenção só ocorre ao final de cada ciclo (se retido, o educando refaz somente o último ano do ciclo correspondente). (CORTELLA, 1992, p. 61)

Em ambos os textos, o Regimento Comum das Escolas Municipais e o Estatuto do Magistério, pode-se identificar o conselho de escola como órgão deliberativo, o que marca,

sem dúvida, o processo de construção da autonomia da escola. Participei efetivamente da escrita do texto do regimento e de sua implantação. Ao mesmo tempo em que escrevíamos o texto do regimento, produzíamos os *Cadernos do Regimento em ação,* que eram textos escritos e publicados por temas, a serem estudados e discutidos em cada região da cidade[34], com o objetivo de trazer o texto normativo à discussão pedagógica, que era sua essência. Eram realizadas reuniões em cada região, com representação dos educadores, educandos, funcionários e comunidades e eram estudados esses temas, com o compromisso de serem discutidos nas escolas.

Estive na coordenação pedagógica de uma das escolas-piloto nos dois primeiros anos da administração municipal da prefeita Luiza Erundina de Souza, conforme já dito. Nos dois anos seguintes, a experiência foi no NAE, órgão regional, que tinha um grande diferencial em relação às antigas delegacias de ensino. Apesar de, muitas vezes, ser entendida essa diferença como uma mudança de denominação, obviamente não era assim. Uma concepção de educação norteava toda a política educacional e as características do NAE eram de suporte, de assistência aos projetos das escolas, não assumindo o caráter de órgão cartorial, que parecia ser o das delegacias de ensino.

A palavra "suporte" pode comportar a ideia de suporte técnico, o que é muito importante. A escola necessita desse suporte, como apoio, base, amparo. Apoio ao projeto da escola, base de sustentação, além de técnica, política e de amparo às iniciativas e propostas de autoria da comunidade escolar. Assistência, derivado de assistir, que é presenciar, cooperar, auxiliar, estar presente para acompanhar, na perspectiva da emancipação humana.

O Movimento de Reorientação Curricular do Ensino Noturno foi desencadeado a partir do estudo das mazelas históricas desse ensino. Eram levantados os pontos críticos e promovidos, em todas as regiões da cidade, por meio das equipes dos NAEs, seminários que contavam com a presença de todos os envolvidos no tema: educadores, educandos, funcionários e membros das comunidades. Esses seminários traziam as contribuições de experiências bem-sucedidas de escolas com projetos diferenciados, bem como o olhar de estudiosos quanto às possibilidades de mudança da realidade constatada em relação às questões de evasão e repetência. O foco principal era o aluno trabalhador e suas características. Após esses seminários, as equipes de reorientação do ensino noturno visitavam as escolas, buscando relacionar os dados do município e da região com os dados de cada

[34] A Secretaria Municipal de Educação mantinha a divisão política da cidade em dez NAEs, que eram os órgãos regionais, mais próximos das unidades escolares.

unidade escolar e estimulando a realização do estudo da realidade, com vistas a levantar as questões emergentes. A partir daí, a equipe da escola e a comunidade formulavam projetos específicos. A participação nesse processo dialógico, de intervenção efetiva na realidade, permitiu-me confirmar o que foi estudado na *Pedagogia do oprimido,* de Paulo Freire (1988).

A partir do estudo da realidade, as escolas podiam optar por seguir o movimento de reorientação curricular pela via da interdisciplinaridade ou escrever projetos próprios. Feita a opção, durante a escrita do projeto, bem como no encaminhamento ao Conselho Estadual de Educação para a devida autorização e em sua implantação, as equipes de reorientação do ensino noturno faziam o acompanhamento às escolas, com suporte técnico e político, por meio de visitas, reuniões, encontros de educadores e de educandos.

A política educacional no município de São Paulo destacou-se, portanto, pela presença do Prof. Paulo Freire como secretário de Educação. Foi um período registrado na história da educação da cidade por mudanças significativas na qualidade do trabalho educacional. Distinguiu-se pela possibilidade efetiva de participação de todos os atores e protagonistas da Educação, na construção dessa política educacional. Foi um trabalho comprometido com as classes populares e que promoveu a abertura do diálogo com a comunidade educativa, o que fez a diferença no que se refere à gestão escolar, já que se sobressaiu pelo exercício efetivo de gestão democrática nas diferentes instâncias da estrutura da SME-SP. Uma opção política assumida pelos sujeitos daquele processo, na direção de uma educação de qualidade, que influenciou sobremaneira nossas reflexões, desafiando-nos à busca pela transformação de nossas próprias práticas como profissionais. Conforme Paulo Freire (1988, p. 29),

> Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco a pouco sabem de si, de seu "posto no cosmos", e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si, uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se faz problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas.

2.1.7 De 1993 a 1996: a qualidade total

Na alternância do poder que a democracia possibilita, em 1992 Paulo Maluf, membro do Partido Democrático Social (PDS), foi eleito prefeito e assumiu a gestão da cidade no período seguinte, entre 1993 e 1996. O secretário municipal de Educação da época foi Sólon Borges dos Reis, professor, membro do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB).

Foi um tempo caracterizado pelo retorno à utilização de técnicas, planilhas, códigos e tornou-se difícil promover a articulação entre o currículo escolar e o instrumento então utilizado, o Referencial Analítico da Realidade Local[35] (RARL). O trabalho foi pautado pelos princípios da administração empresarial, que, à época, eram os da "qualidade total".

Segundo Saviani (2010), a década de 1990 nos traz o retorno ao tecnicismo em sua nova forma, o neotecnicismo, por meio da busca da qualidade total, ligada ao toyotismo, ou seja, por meio da

> produção em pequena escala dirigida ao atendimento de determinados nichos de mercado altamente exigentes. Nesse quadro, o conceito de "qualidade total" se expressa em dois vetores, um externo e outro interno. Pelo primeiro vetor essa expressão pode ser traduzida na frase "satisfação total do cliente". Pelo segundo vetor aplica-se uma das características inerentes ao modelo toyotista que o diferencia do fordismo: capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores. Nessa dimensão, "qualidade total" significa conduzir os trabalhadores a "vestir a camisa da empresa" (SAVIANI, 2010, p. 439-440).

Na consulta ao acervo da SME-SP, examinei o documento *Repensando a supervisão em busca da qualidade da escola* (SÃO PAULO, 1993b). Esse registro faz referência a protocolo de cooperação entre o Ministério da Educação e do Desporto e a PMSP, para o alcance dos seguintes objetivos:

> - universalizar a escola pública de qualidade; - apoiar ações voltadas para a atenção integral a crianças e adolescentes; - assegurar padrões educacionais compatíveis com as necessidades de desenvolvimento econômico e social do País, incluindo a educação para o trabalho; - elevar o nível de eficiência dos sistemas de ensino pela redução dos índices de repetência e evasão escolar, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental; - adequar os procedimentos de ensino aprendizagem às características e condições das populações atendidas; - recuperar o papel social e pedagógico do professor pela adoção de medidas que assegurem a sua progressiva qualificação, valorização profissional e melhoria das condições de remuneração e trabalho (SÃO PAULO, 1993b, p. 1).

---

[35] O RARL foi um instrumento utilizado pela SME-SP, por meio dos NAEs, com o objetivo de realizar um diagnóstico das escolas. Esse instrumento era um conjunto de quadros e planilhas, supostamente utilizados para fazer um levantamento da situação da escola, sendo que as dificuldades, necessidades e possíveis providências deveriam ser formatadas nesses modelos. Além disso, deveriam ser dispostas as tais providências por nível de competência, ou seja, a escola, a Drem ou a SME, sendo que isso era feito por códigos numéricos. As escolas deveriam apresentar, portanto, em forma de planilhas, a situação diagnosticada, apresentando propostas de solução e destacando essas competências.

O documento *Repensando a supervisão em busca da qualidade da escola* (SÃO PAULO, 1993b) diz que esses objetivos correspondem ao que é sintetizado nos cinco eixos da política educacional, expressos no texto *Enfrentar o desafio* (SÃO PAULO, 1993f), da SME-SP, que são: "valorização da Educação e do educador; atendimento escolar; escola voltada para o aluno; plena utilização dos recursos; e normatização administrativa". Com essa afirmação, o documento expressa a figura do supervisor escolar como elo entre a escola e o "corpo da administração" e faz a crítica à Portaria nº 5.090/81, sobre o supervisor escolar, questionando o papel controlador, legalista e fiscalizador atribuído a esse profissional. Afirma o documento que o supervisor deveria ser visto como educador e que suas funções deveriam contribuir para a ampliação da autonomia da escola. Propõe aos supervisores que, a partir da análise, seja elaborado um novo perfil de supervisor, com característica de orientador.

Em seguida, há outro documento datado de 1993 (SÃO PAULO, 1993d). Está catalogado, porém não há um título. A apresentação consta dos seguintes itens: I – Informações sobre a Diretoria de Orientação Técnica; II – Projetos estratégicos de ação; III – Pensando a prática do supervisor; IV – Bibliografia. Essa publicação faz parte de uma série chamada Encontro. Pela análise, pareceu-me que o supervisor escolar não era mais visto pela administração como controlador, fiscalizador, o que se foi modificando por meio dos condicionantes históricos, políticos e sociais. Essas mudanças não se deram de forma impactante, mas foram ocorrendo gradativamente, embora seja essa nova visão expressa nesse momento, na gestão de Sólon Borges dos Reis na SME-SP.

Deve ser acrescida aqui a observação quanto à carreira, em termos de constituição do que passou a ser o cargo de supervisor escolar. Some-se a isso a mudança no provimento, que passou a ser por concurso público de ingresso e acesso, por meio de provas e títulos, a partir da vigência do Estatuto do Magistério Municipal (Lei nº 11.229/92). O primeiro concurso de supervisores escolares ocorreu em 1995.

Outra série de publicações da DOT-SME-SP foi a denominada Apoio. Pude consultar uma delas, com o título *Subsidiando a ação do supervisor* (SÃO PAULO, 1994), em que constava a justificativa de dar atendimento às necessidades dos supervisores, após análise do RARL e avaliações de cursos e encontros. Esse documento era composto de material que seria utilizado em três dias de reunião com os supervisores. A pauta foi proposta com base na separação entre a *visão administrativa* e a *visão pedagógica.* No aspecto administrativo, os assuntos a serem abordados iam da escrituração da vida escolar (históricos, prontuários e laudas de concluintes), passavam pelo tema da legislação e, concluindo, num único bloco,

abordavam: Grêmio, Conselho Tutelar e APM. No aspecto pedagógico, o ponto central era a qualidade total (SÃO PAULO, 1994).

Do ponto de vista da legislação, em 1996 foi publicada a Portaria nº 1.632, de 15 de abril (SÃO PAULO, 1996), que estabeleceu diretrizes da ação supervisora do Sistema Municipal de Ensino definindo níveis de competência, ou seja, situando a ação supervisora para além da atuação do supervisor escolar, a ser exercida por diferentes profissionais de Educação que atuam nas escolas e nos demais órgãos da SME. Esse documento refere-se ao supervisor escolar como elo entre as instâncias do sistema. Define a ação supervisora como acompanhamento, de forma sistemática, das atividades de planejamento, execução e avaliação das propostas do Plano Escolar das escolas. Estabelece como "áreas de objeto" da ação supervisora: a orientação técnica, os recursos humanos e o apoio à educação. Especifica três níveis "hierarquizados e articulados", quais sejam, local, intermediário e central (SÃO PAULO, 1996).

O conteúdo dessa portaria pareceu-me recuperar, em parte, o *Modelo teórico para o Sistema de Supervisão Escolar na realidade do ensino municipal de São Paulo* (SÃO PAULO, 1978b) que fazia esse estudo da supervisão por níveis de atuação e propunha, de forma bastante detalhada e definida, a composição desses níveis, hierarquicamente, detalhando e definindo as atribuições dos setores e dos profissionais envolvidos. Pode-se perceber que na época a característica dessa organização mostra-se mais tecnicista, com toda a preocupação em detalhar ao máximo, procurando atender a uma previsibilidade exagerada, que, ao imprimir a racionalidade dessa forma, esquece que a educação se dá entre humanos e suas relações, negando, em especial, a capacidade humana de pensar e tomar decisões.

Mesmo escrita de modo assemelhado ao *Modelo teórico para o Sistema de Supervisão Escolar na realidade do ensino municipal de São Paulo* (SÃO PAULO, 1978b), a Portaria nº 1.632/96 traz mudanças significativas, ao situar a ação supervisora para além da atuação do supervisor escolar, o que pode ser interpretado como uma realocação do controle do Estado, antes centrado na figura do supervisor e agora distribuído entre esse profissional e outros, com suas especificidades. Permito-me supor que essa concepção de ação supervisora foi regulamentada nesse texto legal, porém, já estava presente na estrutura da SME-SP desde a administração Mario Covas, tendo passado por avanços e refluxos.

A referência ao supervisor escolar nessa portaria permanece como elo entre as instâncias do sistema. É de notar, também, que a ação supervisora é definida como acompanhamento, de forma sistemática, das atividades de planejamento, execução e avaliação

das propostas do Plano Escolar das escolas, o que é bem diverso das expressões “fiscalização” e “controle”, com toda a conotação envolvida e o estigma criado.

2.1.8 De 1997 a 2000: pós LDB: projetos pedagógicos e regimentos escolares

Em seguida à gestão de Paulo Maluf, elegeu-se o prefeito Celso Pitta, economista, membro do PP, que deu continuidade à gestão anterior entre 1997 e 2000. Os secretários de Educação foram: Régis de Oliveira, desembargador e professor de Direito, membro do PFL; Hebe Tolosa, presidente da Associação de Pais e Alunos de São Paulo (Apaesp); e João Gualberto de Carvalho Menezes, doutor em Educação. Foram realizadas tentativas de retomada da unidade do Sistema Municipal de Educação, que se encontrava marcado por ações fragmentadas, descontinuidade de programas e planos. Esta fragmentação refletia-se no cotidiano das escolas, promovendo a desorientação do ponto de vista da política educacional. Diante do isolamento local, grupos de educadores e escolas tomavam iniciativas de realização de projetos próprios, não, nesse caso, pelo exercício da autonomia preconizada nos documentos legais, mas pela conquista de espaços não assumidos pela política pública. Esse movimento se deu de forma assistemática e com diferentes nuances em toda a cidade.

Os documentos daquela época, especificamente sobre o supervisor escolar, são: *1º Encontro de Supervisores* (SÃO PAULO, 1997a), *Relatório nº 1: 1º Encontro de Supervisores* (SÃO PAULO, 1997b) e *Curso: Supervisão escolar: Módulo I e Módulo II* (SÃO PAULO, 1998).

O documento *1º Encontro de Supervisores* (SÃO PAULO, 1997a) é apresentado assim:

> Este documento apresenta dados coletados na “Pesquisa sobre Censo, Matrícula e Frequência Escolar” realizada pela FIA/USP, a Deliberação CEE 11/96 e orientações quanto ao início do ano letivo/97. A partir destas informações e outras cujos caminhos já percorremos no ano anterior, pretendemos subsidiar o Supervisor Escolar na sua prática cotidiana e, em especial, na orientação das Unidades Escolares para a construção/ redimensionamento do seu Projeto Pedagógico (SÃO PAULO, 1997a, p. 2).

É importante registrar que esse encontro foi realizado no início de 1997 e que se tratava do primeiro encontro com os supervisores escolares após a aprovação da nova LDB (Lei nº 9.394/96). Esse momento foi marcado pela inauguração de um novo tempo na Educação, sob a nova lei. A partir desse encontro, foram iniciadas ações no sentido da escrita

dos projetos pedagógicos e dos regimentos escolares: a autonomia da escola, afinal, estava na lei.

O segundo documento, *Relatório nº 1: 1º Encontro de Supervisores* (SÃO PAULO, 1997b) é uma síntese do que ocorreu nesse encontro. Na justificativa, são apresentados os motivos que deram origem ao evento, especialmente referindo-se "à necessidade imediata de informações e esclarecimentos aos integrantes da RME frente às normas da Lei 9.394 de 20/12/96" (SÃO PAULO, 1997b, p. 1). No item avaliação, foram sintetizadas as considerações dos supervisores, destacando-se

> que este evento trouxe contribuições em todos os assuntos tratados, subsidiando sua ação [dos supervisores] na orientação das Escolas no início do ano letivo. Perceberam, porém, a necessidade de aprofundar a discussão quanto à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Deliberação CEE 11/96, Indicação 12/96, bem como refletir sobre Projeto Pedagógico, temas estes que foram tratados enfocando apenas alguns pontos considerados prioritários. De maneira geral, os participantes observaram que o tempo disponível para o desenvolvimento dos trabalhos limitou as possibilidades de aprofundamento. Há uma preocupação entre os participantes quanto à definição de diretrizes da Política Educacional da atual Administração (SÃO PAULO, 1997b, p. 4).

Essa constatação recai sobre o supervisor, objeto de estudo neste trabalho. Entretanto, pode ser transferida a outros profissionais: o diretor de escola, o coordenador pedagógico, os professores, profissionais igualmente comprometidos, que muitas vezes estão a serviço da desorganização de dados em nome de uma visão equivocada da burocracia, como fim em si mesmo. Voltando o olhar à escola, parece que não há entendimento do que acontece, de forma geral, sendo que o diretor de escola, mais diretamente, e outros funcionários, por sua delegação, cumprem tarefas desconexas, de forma repetitiva e incoerente com os fins da educação.

Entre os anos de 1997 e 2000 estive numa Drem. Encontrei uma equipe de profissionais muito comprometidos, que me receberam com muita atenção e respeito. Havia um plano de trabalho anual e semanalmente havia reunião da equipe, em dia da semana posterior à reunião da delegada de ensino com seus colegas e o secretário de Educação, na SME.

Essa reunião semanal era dividida em dois momentos: no primeiro, ouvíamos as orientações da delegada, baseadas no que havia sido visto na reunião dos delegados; em seguida, tratávamos no coletivo as questões das unidades que necessitavam ser discutidas com a presença da delegada. Essas situações sempre eram ouvidas por todos e eram levantadas

possibilidades de solução. Muitas vezes, eram tomadas decisão que não serviam apenas a uma unidade, então, eram encaminhadas como procedimento comum a todos os supervisores, de forma a que pudéssemos orientar as escolas nas visitas seguintes.

No segundo momento da reunião, diante do que havíamos coletado em nossas visitas às escolas, escolhíamos temas a serem estudados, os quais eram escolhidos entre documentos legais e textos pedagógicos. Terminada a discussão, elaborávamos o que era chamado de roteiro de visitas, ou seja, era combinado naquele coletivo o que seria observado nas escolas na semana seguinte. Concluíamos nossa reunião definindo, provisoriamente, a pauta da próxima reunião. Essas reuniões eram registradas em livro próprio.

Esse relato descreve características de uma das divisões regionais da SME-SP, o que não pode ser generalizado para a cidade toda. Outro aspecto a ser destacado é que havia insatisfação entre os profissionais das unidades escolares e das coordenadorias de Educação, gerando movimentos de contestação e de enfrentamento. Nem sempre essas iniciativas obtinham sucesso. Na contramão da direção da SME-SP, foi exercida a autonomia das escolas, não como política pública, mas como alternativa à administração pública e seu projeto.

Com as mudanças propostas pela LDB nº 9.394/96 – que só começaram a ser discutidas ao final de 1997, produzindo efeitos a partir de 1998 –, foi necessário que a equipe de supervisão escolar orientasse as escolas nesse sentido. Em relação à escrita do regimento de cada unidade, num dos movimentos mais significativos à época, foram feitos vários estudos, de maneira que as escolas pudessem começar a entrar em contato com a autonomia.

Movimento semelhante se deu em relação aos projetos político-pedagógicos. Foi necessário fazermos investimentos na orientação e no acompanhamento das unidades. De início, com o objetivo de compreensão dos conceitos a serem estudados; depois, da escrita e do estudo da realidade, que é fundamental para o projeto político-pedagógico.

Se, por um lado, a diversidade deve ser reconhecida, por outro, a assistência às escolas e seus projetos não poderia estar à mercê de atitudes personalistas. Alguns supervisores pareciam dirigir-se ao acompanhamento do projeto político-pedagógico voltado para as questões pedagógicas, alegando não considerar as políticas, o que não é possível. Já outros buscavam entrada nas escolas por meio das reuniões do conselho de escola e dos demais coletivos, como os horários de estudos com os professores e as reuniões pedagógicas, de forma a investir na gestão democrática. Ainda outra parte dos supervisores ocupava-se da fiscalização quanto ao cumprimento dos dispositivos legais e das exigências administrativas.

Naquele período, as Drem possuíam as chamadas oficinas pedagógicas, que eram equipes, nem sempre compostas de forma a atender aos objetivos propostos. Essas equipes eram responsáveis pela formação dos coordenadores pedagógicos. À equipe de supervisão escolar ficava a responsabilidade da formação dos diretores de escola.

Foi possível identificar, naquela prática, a divisão entre o que se chamava de administrativo e de pedagógico. Assim, a formação dos coordenadores pedagógicos era apartada da que era realizada com os diretores de escola. Isso se refletia nos momentos de visitas às escolas. De forma geral, os supervisores destinavam suas visitas à observação de registros de frequência, de balanços e balancetes, atas de reuniões e de orientações legais e de procedimentos administrativos aos diretores de escola, assistentes de diretor e secretários de escola. Muito do tempo das visitas era destinado à orientação quanto à vida funcional[36] e escolar[37].

Essa separação entre o administrativo e o pedagógico, presente no cotidiano das escolas, segundo Paro (2011, p. 39), é falsa, pois

> se administração é utilização racional de recursos para a realização de fins, atividade portanto mediadora entre meios e objetivos, o processo pedagógico necessariamente adquire uma conotação administrativa. O senso comum, todavia, insiste em separar a função pedagógica da função administrativa, porque esta última quase nunca é vista em sua essência, abstraída de seus condicionantes conjunturais que a tornam ou mera burocratização (meios que se tornam fins em si mesmos) ou mera gerência (controle do trabalho alheio).

Daquilo que pude observar nos documentos, somado à minha experiência, posso dizer que na supervisão escolar são identificáveis tanto a "mera burocratização" quanto a "mera gerência". Toda generalização deixa de considerar o outro lado da situação; portanto, considero que existem as exceções, ou seja, podem ser encontrados supervisores ou equipes de supervisão que avançaram e em cuja práxis está compreendido o administrativo que há no pedagógico, assim como o pedagógico que há no administrativo. Porém, a política pública ainda está muito aquém dessa compreensão.

Durante o governo Pitta (1997-2000), segundo o que conheço de experiência – pois não foi possível localizar nenhum registro a esse respeito –, um grupo de supervisores passou

---

[36] *Vida funcional* compreende o conjunto de situações e procedimentos administrativos que envolvem a vida dos funcionários públicos, previstos em orientações normativas e documentos legais.

[37] *Vida escolar* compreende as situações e procedimentos administrativos que envolvem a vida dos estudantes em relação à sua escolarização, previstos em orientações normativas e documentos legais.

a se constituir, paralelamente à administração da SME-SP. Esse grupo passou a se reunir mensalmente, com o objetivo de discutir o papel e a atuação do supervisor escolar, por entender que a SME-SP havia deixado de lado essas discussões, bem como as reuniões com as equipes de supervisão.

Naquele período, os supervisores em exercício eram, em sua maior parte, os que haviam sido efetivados pelo concurso público de ingresso e acesso realizado em 1995. Em seguida ao concurso foi aprovada a nova LDB (Lei nº 9.394/96), o que garantiu, legalmente, a autonomia das escolas, uma conquista que não bastava constar do texto da lei. Muito embora fosse a autonomia das escolas uma reivindicação histórica dos educadores, no momento em que foi aprovada a LDB surgiram grandes e diferentes questões, cujo eixo era, na verdade, como viver essa autonomia.

A partir da Lei nº 9.394/96 as escolas podiam, oficialmente, assumir seus projetos próprios, podiam escrever seus próprios regimentos e esse movimento fortaleceu a figura do supervisor como coordenador desse processo de construção da autonomia das escolas. Foram necessários muitos encontros, muito estudo, avanços e retrocessos. Foram momentos em que as concepções de educação que conviviam na RME-SP se manifestaram e vieram à tona muitas contradições.

Aquele grupo de supervisores insatisfeitos continuou a se reunir e passou a se constituir de tal forma que tomou a decisão de definir pautas para a atuação da supervisão. Nesse grupo, havia representantes de todas as Drem. Diante do crescimento do grupo, em algum momento foi contatado o Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (Sinesp), com a intenção de buscar um espaço em que essas discussões fossem redigidas e se tornassem um documento reconhecido pelos supervisores da RME-SP e que servisse de base para a discussão com a SME-SP.

A partir da conversa com a equipe da SME-SP foi formado um grupo de supervisores, com reuniões regulares, com o objetivo de construir o perfil do supervisor escolar, diante das novas exigências da sociedade no final do milênio.

O Conselho Municipal de Educação, na Indicação CME nº 01/2000, aprovada pela Portaria nº 4.070, de outubro de 2000, da SME-SP (SÃO PAULO, 2000), situa a ação supervisora e o papel do supervisor escolar no contexto atual, por meio de um apanhado histórico. Refere-se ao provimento do cargo de supervisor escolar por concurso público de ingresso e acesso como democratização de sua ocupação. Contextualiza a atuação compartilhada, numa concepção de gestão democrática do ensino e, por conseguinte, define

que a ação supervisora deve ocorrer em todos os níveis do sistema e por todos os educadores que nele atuam.

A Indicação CME nº 01/2000 destaca a questão da vantagem do envolvimento de todos no processo educativo e, em contrapartida, alerta para o perigo da indefinição de papéis. Ressalta que o princípio da gestão democrática se concretiza com o envolvimento de todos, mas com a definição de papéis e que, desta forma, faz-se necessário repensar o papel do supervisor escolar. Propõe que o supervisor escolar atue com todos os profissionais da escola, participando das ações educativas, incentivando e fortalecendo a participação coletiva da comunidade escolar nas decisões da unidade escolar.

Esse documento legal considera que o supervisor escolar deve ser um articulador entre as decisões da escola e dos diversos órgãos do sistema. Alerta para que ele tenha claro que a progressiva autonomia da escola, prevista na legislação, deve ser construída em conjunto. Acrescenta que a atuação do supervisor escolar só pode ser feita com eficiência se acompanhar a elaboração do projeto pedagógico da escola e fizer propostas que contribuam para a consecução dos objetivos traçados.

Caberia uma pesquisa de campo no caso de se buscar entender como se deu, de fato, a articulação entre o grupo inicial e o Sinesp, a institucionalização desse grupo pela SME-SP e a constituição de uma comissão temporária que tratou do tema "A ação supervisora e o papel do supervisor escolar", origem da Indicação CME 01/2000.

2.1.9 De 2001 a 2004: a segunda gestão do PT em São Paulo

Entre 2001 e 2004, o PT exerceu seu segundo mandato na administração da cidade de São Paulo. Assumiu a administração municipal, em 2000, a prefeita Marta Suplicy, psicóloga, membro do PT. O primeiro secretário de Educação dessa gestão foi Fernando José de Almeida, doutor em Filosofia da Educação, que ficou durante um ano na SME.

Essa gestão da SME-SP organizou seu trabalho por meio das seguintes diretrizes: democratização do acesso e permanência, democratização da gestão e democratização do conhecimento – construção da qualidade social da Educação. Foi estabelecido o diálogo com os educadores da RME-SP por meio da revista *EducAção*, que foi instrumento de comunicação durante os quatro anos da administração.

Em relação à supervisão escolar, consultados os documentos daquela época verifiquei que não foram feitas publicações exclusivas. Porém, o supervisor aparece nas publicações da revista *EducAção.* Destaco aqui a revista *EducAção* nº 1 (SÃO PAULO, 2001a), porque trazia a organização do acompanhamento da ação educativa junto às escolas. A SME-SP implantou

grupos de acompanhamento da ação educativa (Gaae), que eram constituídos nos NAEs, por profissionais das equipes pedagógicas e supervisores escolares. Eram previamente discutidas pautas de acompanhamento e formadas as duplas de supervisores e professores que atuavam nas equipes pedagógicas. Estas duplas faziam visitas agendadas às escolas, quando eram realizadas reuniões em que participavam professores e os demais segmentos da comunidade educativa[38].

Quando foi implantada a reorganização administrativa da cidade de São Paulo foram criadas as subprefeituras, obedecendo ao princípio de descentralização do governo. Essas subprefeituras foram concebidas com uma estrutura organizacional básica que comportava as Coordenadorias de Ação Social e Desenvolvimento, de Planejamento e Desenvolvimento Urbano, de Manutenção da Infraestrutura Urbana, de Projetos e Obras Novas, de Educação, de Saúde, de Administração e Finanças. Essa estrutura foi definida nos documentos legais, em especial na Portaria Intersecretarial nº 006/02 – SMSP/SGM/SGP[39] (SÃO PAULO, 2002a). Diante da nova estrutura, e considerando que cada uma das coordenadorias aqui listadas contava com uma estrutura interna, foi necessário discutir e realinhar funções e competências. Na estrutura de cada coordenadoria, de acordo com suas características, estavam previstos diferentes serviços de supervisão, assim como na Coordenadoria de Educação. Essa nova configuração, além do princípio da descentralização, estava baseada na intersetorialidade, que promoveria a integração entre as diferentes coordenadorias, de forma a assegurar a complementaridade dos serviços oferecidos ao cidadão. De acordo com o que examinei, suponho que a definição da supervisão das diferentes coordenadorias seguiu a mesma linha, tendo gerado um retorno à visão da supervisão escolar centrada na figura do supervisor escolar, não havendo referência à ação supervisora.

Caberia um novo estudo em relação a cada coordenadoria, bem como competências e atribuições. Destacando a Coordenadoria de Educação, pareceu-me necessário retomar o conteúdo da Indicação 01/2000, em especial a concepção de ação supervisora, na direção de uma reflexão que buscasse transformar toda a relação entre a política pública e o cidadão.

Para que haja transformação, há a necessidade da adoção de uma concepção de mundo que veja o homem como ser histórico, autocriador de sua humanidade, em relação com a

---

[38] A comunidade educativa compõe-se dos professores e funcionários da escola, dos alunos e de suas famílias, de outros membros da comunidade local, como instituições e associações, ligados entre si por relações de parceria, de programas conjuntos, de protocolos de colaboração, contribuindo para a construção de um espaço educativo.

[39] Secretaria Municipal de Coordenação das Subprefeituras; Secretaria do Governo Municipal; Secretaria da Gestão Pública.

natureza e com os demais seres humanos, de forma dialógica e, portanto, sem qualquer tipo de dominação. Diante da constatação de que a educação revela sua especificidade no oferecimento do acesso a toda a herança cultural da humanidade, visando ao homem histórico, a relação pedagógica deve ser dialógica e democrática (PARO, 2001).

3 A SUPERVISÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

Assumindo que a supervisão escolar é um processo contido na administração escolar, pretendo, nesta seção, ampliar o campo de análise, a partir do exame do conceito de administração.

O termo "administração" é utilizado em situações do cotidiano, na maior parte das vezes a partir do senso comum. Em casos específicos, de acordo com a área de atuação das pessoas, utiliza-se a palavra administração possivelmente vinculada à visão dos teóricos ou especialistas daquele campo. É comum ouvir falar em administrar o tempo, administrar a vida financeira, administrar os recursos, em situações diversas, como significado de tomada de posição ou de providências em relação a alguma situação do cotidiano.

Administração, no sentido etimológico, vem do latim *ad* (direção, tendência a) e *minister* (subordinação ou obediência). Nesse sentido, administração pode significar a ação de obedecer ou se subordinar a uma direção, não necessariamente de forma impositiva, porém, de maneira a mostrar o caminho a ser seguido, num certo sentido, o que pode ser realizado de diferentes maneiras.

Conceituar administração de forma rigorosa exige reconhecer, primeiramente, a produção dos teóricos da Administração; em seguida, considerar que, qualquer que seja o conceito a estudar, não se fará sem levar em conta as condições históricas, políticas e sociais, portanto, condicionantes e constituintes de tal conceito. Desse modo, as teorias da Administração, produzidas por diferentes escolas em épocas distintas, trazem essas marcas, ou seja, são teorias datadas e filiadas.

Segundo Idalberto Chiavenato (2003, p. 11), a "administração é o processo de planejar, organizar, dirigir e controlar o uso de recursos a fim de alcançar objetivos organizacionais". A chamada teoria geral da Administração (TGA) é definida por Chiavenato (2003) como uma área nova e recente do conhecimento humano, que se ocupa do estudo da Administração em geral, tanto nas organizações lucrativas, que denomina empresas, quanto nas organizações não lucrativas. Referindo-se à mudança do significado da palavra administração, esse autor afirma que

> a tarefa da Administração passou a ser a de interpretar os objetivos propostos pela organização e transformá-los em ação organizacional por meio de planejamento, organização, direção e controle de todos os esforços realizados em todas as áreas e em todos os níveis da organização, a fim de alcançar tais objetivos da maneira mais adequada à situação e garantir a

> competitividade em um mundo de negócios altamente concorrencial e complexo (CHIAVENATO, 2003, p. 11).

Muito embora tenha citado Chiavenato, a intenção aqui não é a de detalhar a discussão acerca da chamada TGA. Fazer essa menção rápida tem como objetivo destacar que é do ponto de vista do modo de produção capitalista que se construíram as bases da TGA. Nessa direção, a finalidade, neste estudo, é confirmar que essa teoria, condicionada à visão capitalista, não se coaduna com a administração escolar.

Segundo Vitor Henrique Paro (2008a, p. 18),

> a administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. [...] Não que a administração possa existir concretamente a não ser determinada historicamente; apenas que, sob outras relações de produção, outros serão os determinantes e outra será a forma como se apresenta a administração.

Diante disso, é necessário que se faça um esforço de abstração, buscando a especificidade da administração, independentemente de seus múltiplos determinantes. Paro considera a administração em seu "sentido geral", afirmando que "a administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados" (PARO, 2008a, p. 18).

Em relação ao que se deve entender por "utilização racional de recursos", segundo Paro (2008a), trata-se da utilização dos recursos de acordo com a razão. Partindo da condição de que se tem um fim em mente, o autor analisa duas dimensões dessa utilização, ou seja, inicialmente esses recursos devem ser adequados ao fim visado e, depois, devem ser empregados de forma econômica. Essas duas dimensões possuem relação íntima. Quanto à adequação, há a necessidade de, diante dos recursos disponíveis, proceder à escolha dos que sejam mais apropriados aos objetivos traçados. A dimensão dessa escolha é definida pelos objetivos, ou seja, para que se faça a opção mais apropriada, aqueles devem nortear as ações. A atenção aos objetivos é uma possibilidade de evitar que ocorram desvios. A outra dimensão da utilização racional dos recursos é a econômica, que se evidencia quando o alcance dos objetivos se dá no menor tempo possível e com o menor consumo desses recursos.

Os recursos dos quais se fala aqui, segundo Paro (2008a, p. 20), "envolvem, por um lado, os elementos materiais e conceptuais, que o homem coloca entre si e a natureza, para dominá-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum". As relações que aí se estabelecem, de

um lado, são entre o homem e a natureza e, de outro lado, são dos homens entre si. Essas relações não se dão de forma apartada e são, ao contrário, interdependentes (PARO, 2008a).

Considerar as relações entre o homem e a natureza requer que se diga como esta é concebida. Natureza é entendida como "tudo aquilo que existe independentemente da vontade e da ação dos homens" (PARO, 2008b, p. 23). A condição humana, diferenciada da natureza e distinta, portanto, da condição dos demais animais, é a de fazer-se sujeito, de se pronunciar diante do real e de criar valores. O homem é, dessa maneira, capaz de produzir cultura, transformar a natureza e, transformando-a, transformar também sua própria natureza. Cultura é concebida como "tudo o que o homem produz ao fazer história" (PARO, 2008b, p. 23).

Levando em conta tanto as relações entre o homem e a natureza quanto as relações dos homens entre si, Paro (2008a), ao referir-se às primeiras, diz que isso não se dá de forma direta, mas, sim, mediada pelos "meios de trabalho". O autor define esses "meios de trabalho" com base na teoria marxista, como aquilo que é utilizado pelo homem direta ou indiretamente para modificar o objeto de trabalho, sempre tendo em vista seus objetivos. Os meios utilizados diretamente, somados aos que o são indiretamente e ao próprio objeto de trabalho, formam o conjunto dos "meios de produção", que fazem parte, portanto, do processo de produção. E "recursos conceptuais" seriam os conhecimentos e as técnicas que o homem acumula historicamente (PARO, 2008a).

Esse conceito de administração contém aspectos coerentes com a concepção de homem como sujeito desse processo; assim sendo, diante das características humanas, cabe destacar que a utilização racional dos recursos é uma ação do homem, ou seja, que depende de sua vontade, de sua escolha. Esse homem coloca em prática a utilização racional dos recursos, em busca de algo que objetiva alcançar – objetivos que determinou previamente. Tendo em conta que essas características distinguem o homem dos demais animais, a atividade administrativa é exclusivamente humana (PARO, 2008a).

A concepção de homem adotada é a de sujeito histórico, produtor de cultura, na relação com seus semelhantes. Coerente com essa concepção, o trabalho como atividade humana direcionada a um fim não pode ser considerado como atividade do homem isoladamente. Assim, referindo-se à condição humana, Paro (2008a, p. 22) diz que,

> ao relacionar-se com a natureza, o homem não o faz como indivíduo isolado, mas em contato com os outros homens. O relacionar-se dos homens entre si é condição essencial da existência humana. [...] Essas relações se manifestam de modo particular no processo de trabalho, por força, quer da própria natureza do processo de produção no qual estão normalmente

> envolvidas mais de uma pessoa, quer na destinação dos produtos desse processo, na sociedade.

Então, o homem, sujeito histórico que, por suas características, produz sua própria existência, não o faz de forma isolada, mas na relação com seus semelhantes; portanto, o trabalho possui um caráter social. Considerando o processo de produção da existência humana e relacionando-o com o conceito de administração, ou seja, a utilização racional dos recursos para a realização de fins determinados, Paro (2008a) diz que o esforço humano está contido nesse processo. Lembrando o caráter social do trabalho, trata-se do esforço humano coletivo. O autor denomina a utilização racional desse esforço de "coordenação do esforço humano coletivo" ou, simplesmente, "coordenação". Essa "coordenação" se dá no interior do processo administrativo, sendo que a racionalização do trabalho e a coordenação são campos que se interpenetram, referindo-se, respectivamente, de um lado, aos elementos materiais e conceptuais e, de outro, ao esforço humano coletivo.

Diferentemente do que em geral se vê em relação à utilização de recursos, Paro (2008a) observa que, quando se fala das relações do homem com a natureza – em que, comumente são citados recursos naturais e humanos –, o emprego da expressão recursos humanos remete ao tratamento do homem como objeto, oposto a ser sujeito. O autor explica que, ao ser tratado como recurso, o homem é visto como meio e não como fim. Essa é uma linguagem empregada pela TGA, em que o fim é o lucro e não o humano.

Ora, ao conceber o homem como sujeito, como produtor de sua existência na relação com a natureza e seus semelhantes, e ao afirmar que esse humano diferencia-se da natureza, dominando-a, é, portanto, inaceitável a relação de dominação entre humanos. Essa relação de dominação negaria completamente a sua condição de humano, submetendo-o à característica de natural, indiferenciado, portanto, da natureza. Assim, tratá-lo como objeto é opor-se à sua constituição como sujeito.

Tendo em conta que o homem possui a capacidade de estabelecer objetivos de acordo com sua vontade, distinto dos demais animais, que seguem seus instintos e, por conseguinte, agem de forma determinada e previsível, pode-se concluir que, para atingir seus objetivos, esse homem precisa da administração. De acordo com Paro (2008a), o homem não só tem a administração como atividade exclusivamente humana, mas também como atividade necessária a sua vida.

Há outra peculiaridade humana, decorrente de sua natureza. Os animais agem instintivamente em suas funções e, justamente por isso, não lhes é possível delegar a outros a

execução dessas funções. Já o homem possui as capacidades de conceber e executar seu trabalho. Considerando o modo de administração capitalista, é fundamental levar em conta o que diz Harry Braverman (1977) em relação à possibilidade de separação entre a capacidade de concepção de ideias e de execução dessas ideias por outros, como condição humana, ou seja,

> *a unidade de concepção e execução pode ser dissolvida.* A concepção pode ainda continuar e governar a execução, mas a ideia concebida por *uma pessoa* pode ser executada por *outra.* A força diretora do trabalho continua sendo a consciência humana, mas a unidade pode ser rompida no indivíduo e restaurada no grupo, na oficina, na comunidade ou na sociedade como um todo (BRAVERMAN, 1977, p. 53, grifos no original).

Segundo Braverman (1977), os capitalistas utilizaram-se do trabalho como nos modos de produção anteriores. No início, o controle do trabalhador era exercido diretamente pelos produtores e havia poucas mudanças. Especificamente em relação à origem da gerência, primeiramente a função surgiu no exercício do trabalho cooperativo. Em seguida, com o surgimento de diversas empresas, indústrias e vários processos específicos, a complexidade foi-se instalando, surgindo a exigência de concepção e coordenação, que no modo de produção capitalista assume a forma de gerência. Em relação às mudanças, Paro (2008a, p. 58) diz que

> a grande mudança que se verifica de imediato é que, com a subsunção – ainda que, no início, apenas formal – do trabalho ao capital, a responsabilidade por essa coordenação passa a ser do capitalista. Se é dele a propriedade da matéria-prima e dos instrumentos de produção nos quais empenhou dinheiro que pretende ver aumentado, também a força de trabalho foi por ele comprada, sendo todo seu interesse em que ela seja aplicada de modo a render o maior lucro possível.

Refletindo sobre como se dá essa subsunção do trabalho ao capital, segue-se que a força de trabalho, ainda que comprada pelo proprietário dos meios de produção, depende da subjetividade do trabalhador; e que o interesse desse capitalista é o lucro crescente. De acordo com Paro (2008a, p. 59), observa-se que o proprietário dos meios de produção se empenhará em "criar as condições favoráveis à força de trabalho empregada". Para a criação dessas condições, segundo Braverman (1977), de início o capitalista assumiu as funções de gerente, visto ser o proprietário do capital. O capitalismo industrial trazia marcas do capitalismo mercantil e isso, tendo em consideração que as características se diferenciavam, exigiu alterações, especialmente nas relações com os trabalhadores:

> O capitalista, porém, lidando com o trabalho assalariado, que representava um custo para a hora não produtiva, numa sequência de tecnologia rapidamente revolucionária, para a qual seus próprios esforços necessariamente contribuíram, e espicaçado pela necessidade de exibir um excedente e acumular capital, ensejou uma arte inteiramente nova de administrar, que mesmo em suas primitivas manifestações era muito mais completa, autoconsciente, esmerada e calculista do que qualquer coisa anterior (BRAVERMAN, 1977, p. 66).

As mudanças exigiram, primeiramente, que os trabalhadores estivessem concentrados sob um único teto, condição inicial para que pudesse ser exercido o controle sobre eles. A gerência primitiva assumiu métodos coercitivos, o que não quer dizer que nos dias de hoje não mais assuma, mesmo que com mecanismos diferenciados. O capitalista tinha como objetivo central o lucro, por meio da eficiência e da produtividade, e necessitava superar o desinteresse dos trabalhadores. Estes, submetidos a condições desumanas de trabalho, passavam a se manifestar. Assim se constituiu a gerência, basicamente voltada ao controle do trabalho alheio e à exploração máxima da capacidade de trabalho. Braverman (1977, p. 68) afirma que "o capitalismo cria uma sociedade na qual ninguém por hipótese consulta qualquer coisa senão o interesse próprio [... e que] tradição, sentimento e orgulho no trabalho desempenham papel cada vez menor e mais esporádico". Assim, em relação à gerência, o autor diz:

> O verbo *to manage* (administrar, gerenciar), vem de *manus*, do latim, que significa mão. Antigamente, significava adestrar um cavalo nas suas andaduras, para fazê-lo praticar o *manège.* Como um cavaleiro que utiliza rédeas, bridão, esporas, cenoura, chicote e adestramento, desde o nascimento, para impor sua vontade ao animal, o capitalista empenha-se, através da gerência (*management)*, em *controlar*. E o controle é, de fato, o conceito fundamental de todos os sistemas gerenciais, como foi reconhecido implícita ou explicitamente por todos os teóricos da gerência (BRAVERMAN, 1977, p. 68, grifos no original).

A divisão social do trabalho é inerente à sociedade humana; contudo, no modo de produção capitalista é utilizada a divisão pormenorizada do trabalho, no interior do processo de produção. Essa divisão pormenorizada do trabalho é o "parcelamento dos processos implicados na feitura do produto em numerosas operações executadas por diferentes trabalhadores" (BRAVERMAN, 1977, p. 74). Essa divisão é imposta pelo planejamento e controle, como forma de gerenciar.

Como alternativa de obtenção de lucro, essa divisão pormenorizada do trabalho passou a ser utilizada, diante da necessidade do aumento de produção. Melhor dizendo, a exploração

da força de trabalho, anteriormente feita por meio do prolongamento da jornada de trabalho ou pelo aumento da intensidade de trabalho, alcança limites naturais e sociais. Os limites naturais referem-se à capacidade física do trabalhador e ao número de horas que um dia pode comportar. Já os limites sociais são relacionados à resistência dos trabalhadores quanto à exploração sem medida de sua capacidade de trabalho (PARO, 2008a, p. 45-47).

Nessa direção, Braverman (1977, p. 72) diz:

> A divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção; a divisão pormenorizada do trabalho torna o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. No capitalismo, a divisão social do trabalho é forçada caótica e anarquicamente pelo mercado, enquanto a divisão do trabalho na oficina é imposta pelo planejamento e controle.

Tendo em conta que o trabalho é uma atividade inerente ao ser humano, com a divisão imposta no interior da produção nos moldes capitalistas, que obriga o trabalhador a realizar tarefas cada vez mais simples e repetitivas, com quase nenhuma atividade intelectual,

> verifica-se claramente, não apenas a desqualificação profissional do trabalhador, mas também a desumanização de seu trabalho, já que este, sob tais condições, apresenta-se apenas como uma parte daquilo que se possa chamar com segurança de trabalho especificamente humano (PARO, 2008a, p. 62-63).

Segundo a teoria marxista, o que torna o trabalho uma atividade específica do ser humano, diferenciando-o do animal, é a capacidade humana de combinação entre a concepção e a execução do que se tem a fazer. À medida que o trabalho, como atividade inerentemente humana, assume a característica social, pelas próprias relações recíprocas entre os seres humanos, torna-se possível a separação entre concepção e execução.

A gerência, como instrumento do modo de produção capitalista, utiliza-se dessa separação entre a concepção e a execução para concretizar o controle sobre os trabalhadores. O capitalista, tendo o controle em suas mãos, pode determinar o método e o ritmo de trabalho que melhor se adéquem à obtenção do lucro crescente. Dessa forma, caracteriza-se a gerência na administração capitalista.

Em relação à gerência, antes de Taylor o controle gerencial no modo de produção capitalista incluía a reunião dos trabalhadores numa oficina; a fixação da jornada de trabalho; a supervisão dos trabalhadores para a garantia de uma aplicação diligente, intensa e ininterrupta; a execução de normas contra distrações (conversas, fumo, abandono do local de

trabalho), que se supunha interferirem na aplicação; a fixação de mínimos de produção. Nesse período anterior a Taylor, aos gerentes era atribuído o direito de "controlar" o trabalho; porém, na prática isso se configurava na fixação de tarefas, "com pouca interferência direta no modo de executá-las pelo trabalhador" (BRAVERMAN, 1977, p. 86).

Dessa maneira, é possível admitir que, mesmo com o controle exercido, alguma possibilidade de escolha ainda cabia ao trabalhador, o que com Taylor foi totalmente subtraído. Assim, segundo Braverman (1977, p. 86), a contribuição de Taylor foi no sentido de que "a gerência efetuasse o controle do modo concreto de execução de toda e qualquer atividade no trabalho, desde a mais simples à mais complicada".

Com Taylor, o conceito de controle foi elevado ao ponto de não permitir ao trabalhador qualquer decisão sobre seu trabalho. Assim, para assegurar que fosse feito o controle pela gerência e que fosse barateado o trabalhador, concepção e execução deveriam ser separadas, cabendo apenas à gerência o estudo dos processos de trabalho. Já aos trabalhadores, seriam somente comunicados resultados de forma bastante simplificada, sob forma de orientações a serem seguidas, sem lhes pertencer a capacidade de pensar ou de compreender o que fora decidido, bem como qualquer dado concernente (BRAVERMAN, 1977, p. 106-107).

Tendo em vista o estudo da supervisão escolar no contexto da administração escolar, o que nos interessa aqui são os aspectos do planejamento e do controle, que têm sido trazidos ao campo educacional, confundidos com o que define a administração capitalista. Assim, os *approaches* quanto à administração escolar, envolvendo os diferentes âmbitos: central, regionais e a própria unidade escolar, mostram-se contaminados pelo que é característico do modo de produção capitalista.

No caso do diretor de escola, por exemplo, que é o responsável pela administração da escola, sua posição tem origem na hierarquização, à semelhança da administração capitalista. Assim, segundo Paro (2008a, p. 132),

> A gerência, enquanto controle do trabalho alheio, forma que assume a coordenação do esforço humano coletivo sob o capitalismo, faz-se presente na realidade concreta da unidade escolar, perpassando todas as atividades que ali se realizam. Esse processo se dá, entretanto, sem os requintados procedimentos de liderança e relações humanas, desenvolvidos na teoria e na prática da administração de empresas. A preocupação com esses procedimentos parece restringir-se muito mais, por enquanto, aos manuais de Administração Escolar, especialmente aos de procedência norte-americana. Nem por isso, todavia, deixa de predominar, na escola, um sistema hierárquico análogo ao da empresa capitalista. Assim, a última palavra deve ser dada por um diretor, colocado no topo dessa hierarquia, visto como

> representante da Lei e da Ordem e responsável pela supervisão e controle de atividades que aí se desenvolvem.

À gerência ficava a atribuição da concepção do processo de produção, de tal forma que todo o trabalho do operário era planejado e cada um recebia as instruções completas e pormenorizadas sobre a tarefa que deveria executar. Essas instruções incluíam o que deveria ser feito, como deveria ser feito e o tempo exato para a realização.

A separação entre a concepção e a execução, aplicada pela gerência científica, trouxe consequências como a diminuição da quantidade de trabalhadores na produção, já que não há perda de tempo no trabalho mental; por outro lado, na execução, com o controle sendo exercido sistematicamente, diminui o tempo de produção, aumentando a produtividade, com um número menor de trabalhadores. Outra consequência foi a divisão física de grupos de trabalhadores: um grupo responsável pelo planejamento, cálculo e arquivo, e outro grupo responsável pela produção. Diante disso, a cada atividade que a produção devia desenvolver correspondia uma atividade paralela no centro gerencial.

Não se encerra na produção material de mercadorias o modo capitalista de produzir. Muito pelo contrário: o escritório, que no início da produção capitalista esteve envolvido com as funções de planejamento, organização e avaliação da atividade produtiva que se dava na oficina, passa a receber o mesmo tratamento. Assim, aplica-se também ao trabalho chamado intelectual a divisão pormenorizada do trabalho, em que se separa a concepção da execução. É objetivo da gerência capitalista, portanto, que todo tipo de trabalho esteja controlado pelo capital. Essa propagação do modo capitalista de produção, de administração e, portanto, de gerência não se restringe ao ambiente industrial. É difundido, além das indústrias, com maior ou menor intensidade, às empresas produtoras de serviços (PARO, 2008a).

A atividade administrativa, de acordo com Paro (2008a, p. 30), "enquanto utilização racional de recursos para a realização de fins, é condição necessária da vida humana, estando presente em todos os tipos de organização social". Assim, a administração "em geral" pode ocorrer num contexto em que o homem é considerado sujeito ou num outro em que esse homem é tratado como objeto, dependendo dos determinantes sociais, políticos e históricos. Isso não é diferente em se tratando da administração escolar, portanto, também a supervisão escolar pode estar a serviço de uma educação alienadora ou emancipatória.

Tendo em conta que a administração capitalista, que é restrita a este sistema, é chamada de TGA, passa-se a tratar as atividades administrativas, em qualquer que seja a área, com base nessa teoria. No entender de Paro (2008a, p. 125, grifo no original),

> Na verdade, essa absolutização da administração capitalista – considerada *a* administração por excelência, produto do progresso humano, que se aplica aos mais diversos tipos de situações – nada mais é que um caso particular da absolutização da própria sociedade capitalista, considerada, no nível da ideologia dominante, como organização social perene e insuperável, pairando acima da própria história como o mais perfeito modelo de sociedade possível.

Em relação à administração escolar, conforme Paro (2008a), os teóricos que a estudam, em sua maior parte, não a identificam com essa "absolutização" da administração capitalista aplicada na sociedade, nas mais diferentes situações; diversamente, entendem que aquela administração possui características próprias.

José Querino Ribeiro (1978) diz que a administração escolar é uma das aplicações da administração geral e que deve levar em consideração os estudos de outros campos da Administração, assim como oferecer suas contribuições a esses campos. Apesar disso, o autor considera a especificidade da administração escolar. Em que pese serem de grande importância essas contribuições a que se refere Ribeiro (1978), como o próprio autor diz, a administração escolar possui algo que lhe é próprio.

Todavia, há a necessidade de cautela, pois, embora a escola possa ser considerada empresa, não se pode deixar de lado o fato de que o fim último da educação é a formação humana. Essa cautela, necessária à aplicação do que pode ser auferido em outros campos à administração escolar, não pode negar que a produção capitalista, do ponto de vista material, trouxe grande evolução à humanidade. Por outro lado, não é possível deixar de considerar que, no modo de produção capitalista, os interesses estão fundados na dominação de uma classe social sobre outra, por meio da exploração humana, tendo como objetivo o lucro. Esse modo de administrar, reiterando o que já foi dito, é característico do modo de produção capitalista.

Falando sobre administração em empresas e administração escolar, Manuel Bergström Lourenço Filho (2007) inclui o aspecto da organização administrativa. Este processo, ao que parece, envolve a coordenação da atividade de muitas pessoas em empreendimentos que possuem objetivos comuns. Dessa forma, "a noção de administrar funda-se primacialmente na concepção de trabalho cooperativo, em que cada participante venha a ter suficiente consciência dos fins comuns e dos procedimentos diferenciados para que tais fins se alcancem" (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 41).

Nessa direção, Lourenço Filho (2007, p. 40, grifos no original) demonstra certa ênfase no aspecto cooperativo que a ideia de administrar pode encerrar, ou seja, a ação de administrar

> passa então a ser compreendida como a de congregar pessoas, distribuir-lhes tarefas e regular-lhes as atividades, a fim de que o conjunto bem possa produzir, ou servir aos propósitos gerais que todo o conjunto deva ter em vista. Nem por outra razão comumente se unem as duas noções, falando-se, por exemplo, da *organização administrativa* de uma empresa, de uma fábrica, de um sistema escolar. Havendo trabalho conjunto e, sobretudo, continuado, não poderá ele manter-se organizado sem uma distribuição de *níveis de autoridade* e de *esferas de responsabilidade.*

Segundo Lourenço Filho (2007), essa visão de administração combinada com o aspecto da organização pode-se dar numa fábrica, numa empresa ou num sistema escolar.

A palavra "empresa" pode ser tomada em mais de um sentido. Tanto pode ser definida como sociedade organizada para a produção ou venda de mercadorias ou serviços em indústria ou comércio quanto pode ser entendida como empreendimento. Se for considerado o primeiro significado, segue-se a administração capitalista, o que é evidente. Se, de outra forma, for aceito como significado a palavra empreendimento, empresa pode ser entendida como uma empreitada, uma realização, não necessariamente concebida e gerida no modo de produção capitalista.

Ribeiro (1978) faz referência à escola como empreendimento, com a complexidade característica de uma empresa, incluindo as questões da racionalização do trabalho e da produtividade. Ao mesmo tempo, reclama a diferença entre a escola e os demais empreendimentos. Ribeiro (1978) diz que os empreendimentos de educação e ensino estabeleceram-se em virtude de necessidades sociais básicas, de interesse público e que, ao contrário, o comércio e a indústria são empreendimentos movidos por interesses individuais ou de grupos restritos. O autor acrescenta que as escolas possuem uma função social, pela própria natureza, diferentemente de se incluírem em competição econômica. Na direção da função social, a escola, segundo Ribeiro (1978), complementa a ação das demais agências sociais que educam, o que a obriga a se relacionar com os demais grupos e instituições sociais.

De acordo com Paro (2008a), há a necessidade de se tomarem os devidos cuidados ao transpor mecanismos administrativos da empresa capitalista à escola. Esses cuidados referem-se à desvinculação dos determinantes econômicos e sociais, ou seja, verificar quais princípios,

técnicas e métodos administrativos promovem a eficiência da empresa e podem ser aplicados na escola.

Considerando a SME-SP, objeto deste estudo, e a política educacional na cidade de São Paulo, há que levar em conta a estrutura da secretaria, ou seja, *grosso modo* temos um órgão central, instâncias regionais e as unidades escolares. Essa estrutura, com suas divisões, foi construída, ao longo do tempo, com o objetivo de atender ao crescimento e à complexidade da RME-SP.

Com suas divisões e unidades – que, por necessidade do sistema, para atender à demanda, necessitou ser organizada em níveis de hierarquia, de responsabilidade e de competência –, essa estrutura recebeu as influências dos condicionantes históricos, sociais e políticos, evidentemente. Entres tais condicionantes, arrisco dizer que podem ser identificadas algumas características que representam melhor o modo capitalista de produção do que a administração escolar. Obviamente, a complexidade que envolve toda a estrutura da SME-SP é inegável e reúne uma mescla de diferentes concepções, nem sempre manifestas.

A estrutura administrativa é necessária e está justificada, ainda que o que se vê no cotidiano possa nos autorizar a tomar posição de crítica ao que está determinado. O que pretendo aqui questionar é o que leva essa estrutura a ser priorizada em detrimento da formação humana, que é o fim último da educação.

Quanto às características e perspectivas do lucro, Ribeiro (1978) afirma que a empresa escolar não se coaduna com estas, nem com a competição econômica, acrescentando o investimento da empresa escolar nos princípios da democratização do ensino e da Pedagogia Social. O autor inclui a função específica da escola como diferencial fundamental, caracterizando-a como "*empresa* destinada a comunicar às gerações novas o patrimônio cultural da comunidade" (RIBEIRO, 1978, p. 165, grifo no original).

Com o cuidado de classificar os empreendimentos em duas categorias, Lourenço Filho (2007) define os que produzem bens materiais e os que produzem serviços. Nos empreendimentos que produzem bens materiais, as atividades operativas e não operativas ficam bem evidentes, sendo que as primeiras se ocuparão com a matéria-prima e as atividades serão diversas, transformando-a em peças, como produtos parciais, ou serão parte de um produto final. Assim, as tarefas podem ser discriminadas, tipificadas e atribuídas, de forma que as responsabilidades possam ser extremamente limitadas. O operário não tem a compreensão do que se tem por produto final, o que não interfere na concepção de eficiência. No entendimento de Lourenço Filho, isso é próprio da produção de bens materiais, em que

> séries sistemáticas, praticamente isoladas umas das outras, se executem. A matéria-prima será adquirida segundo requisitos constantes. Os produtos parciais são verificados por critérios de aplicação relativamente simples. Em grandes fábricas, parte das peças produzidas entrará na composição de certos produtos finais, de composição variável. Certas turmas de operadores poderão mesmo desconhecer a existência desses produtos finais. Assim, as funções desse grupo claramente se distinguem de outro a que competem atividades de coordenação e gestão geral dos serviços. Haverá níveis gradativos de comando: o do chefe de turma, do gerente de uma divisão, do gerente geral, do engenheiro-chefe da produção etc. E todos executarão planos traçados pelos diretores ou chefes da empresa, dispostos segundo níveis de autoridade (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 68).

Em relação à produção de serviços, Lourenço Filho (2007), referindo-se à denominação utilizada na produção de bens materiais, faz uma distinção entre atividades operativas e não operativas, referindo-se estas últimas a planejamento, instrumentação, coordenação, gestão e controle geral dos serviços. Embora faça essa classificação, o autor diz que tal distinção é apenas esquemática. Acrescenta que as divisões na administração escolar não se dão como na produção de bens materiais e que as divisões ocorrem na direção do alcance da melhor eficiência, porém, exigindo que haja integração ou, ainda, reintegração.

Muito embora Lourenço Filho (2007) busque categorizar a produção de bens materiais e a produção de serviços, levantando as diferenças, faz-se necessário dizer que, no modo de produção capitalista, que tem como estratégia a divisão pormenorizada do trabalho e como fim o lucro, o trabalhador passa por sua descaracterização como humano. Essa produção não ocorre sem o esforço do trabalhador e o imenso desgaste de suas capacidades físicas e espirituais. Na divisão pormenorizada do trabalho é ampliada a alienação do trabalhador em relação à sua produção e, ainda, por desenvolver atividades parciais, ele deixa de exercitar outras capacidades humanas e é afastado de seu ofício. Não se pode esquecer que

> Enquanto [...] o aproveitamento máximo dos meios de produção só favorece ao seu proprietário, o mesmo não ocorre em relação ao seu possuidor, o trabalhador. Para este, o emprego da força de trabalho implica o consumo de suas próprias energias vitais, não lhe sendo, portanto, indiferentes a maneira e a intensidade com que ela é utilizada (PARO, 2008a, p. 48).

Se administrar é inerente à vida humana e o homem é dotado da capacidade de escolher por meio de sua vontade, tornando-se sujeito da história e produtor de cultura, podemos entender que o modo de administração capitalista foi produzido por esse humano e, evidentemente, pode ser transformado por ele (PARO, 2008a).

Para que seja possível essa transformação, antes é necessário que o processo atual de administração escolar, observado na maior parte das escolas, possa ser explicitado. Em primeiro lugar, há uma identificação muito forte da administração escolar com a figura do diretor de escola. No entendimento corrente, a administração escolar fica reduzida à atuação do diretor e de seus auxiliares, nas atividades chamadas administrativas. Em segundo lugar, essas atividades são priorizadas de tal forma que, embora sejam meios a serem utilizados em favor do alcance dos objetivos a que se propõe a escola, passam a ser o foco principal do trabalho escolar, em detrimento da formação humana. Assim, parece que os fins da educação são esquecidos, ficando visível a inversão que ocorre, ou seja, o que é função principal da escola fica a reboque do preenchimento de planilhas, do atendimento às normas e aos procedimentos.

No entender de Ribeiro (1978, p. 112), os meios humanos são os aspectos mais importantes de que a administração escolar pode dispor, destacando que "nas unidades, a direção é constituída pelo diretor, seus auxiliares imediatos e o pessoal docente, todos corresponsáveis [... e que] as funções de direção na administração das escolas são funções de grupo e não de indivíduos". Em relação à docência, o mesmo autor alega que os professores participam dos processos administrativos, além da função específica de ensino.

A respeito da formação de administradores escolares, Anísio Teixeira (1961) argumenta que esta deveria ser uma formação de pós-graduação e sugere que a função de administrador escolar seja assumida por um professor, dentre os demais, já com experiência, e não alguém que se tenha dedicado somente aos estudos de Administração. O autor coloca o professor e o aluno no centro da "obra escolar", como denomina, dizendo que ambos são os fatores determinantes da eficiência da escola. Quanto ao administrador escolar, diz que, "se alguma vez a função de direção faz-se uma função de serviço e não de mando, esse é o caso do administrador escolar" (TEIXEIRA, 1961, p. 17).

Na perspectiva da atuação do administrador, Lourenço Filho (2007) apresenta uma análise do ponto de vista da realização das atividades das pessoas da organização e da administração das escolas. Procura explicitar que essas atividades de organização e administração ocorrem desde o trabalho nas classes, com a organização e administração do trabalho dos alunos, pelo professor. Isso não significa a negação de atividades que ocorrem em outros níveis e que exigem a atuação dos administradores escolares. Lourenço Filho (2007) justifica a denominação pela distinção feita entre atividades operativas e não operativas, sendo as últimas as de planejamento, instrumentação, coordenação, gestão e controle geral dos serviços.

Tomando como tema a administração da escola pública, Celestino Alves da Silva Júnior (1993) traz à baila uma questão que considera mais significativa do que a discussão sobre o poder e a gestão democrática: a relação entre a administração da escola e o ensino. Segundo Silva Júnior (1993, p. 53), "as escolas não existem para serem administradas ou inspecionadas. Elas existem para que as crianças aprendam".

Silva Júnior (1993) compara o que acontece com a supervisão escolar e a administração escolar. Dessa forma, afirma que as linhas teóricas que as discutem têm-se voltado mais para o "administrativo" do que para o "pedagógico". O autor referencia-se na fala de Anísio Teixeira, quando este defende a ideia de que somente os educadores podem ser administradores escolares. Destaca a necessidade de que o administrador domine o processo educacional; assim, considera que a pauta de ação desse profissional passa pela ordenação das necessidades do trabalho pedagógico, sendo o que determinará sua linha de trabalho.

Retornando à divisão do trabalho, que pode tanto atender à melhor organização, observando as contribuições da racionalidade e da eficiência, quanto atender ao capital, produzindo a alienação humana, posso supor que no sistema educacional existe a possibilidade de se optar por uma dessas formas ou ambas estarem presentes, gerando muita contradição. No caso da divisão social do trabalho, necessária às condições que a evolução humana exige, e tendo em vista o sistema educacional, posso concordar com Lourenço Filho (2007) quando diz que, mesmo não tendo total autonomia, deve o mestre conhecer as finalidades gerais e integradas do empreendimento, ou o trabalho sofre prejuízo. Diante dessa peculiaridade do ensino, o autor destaca que essa atividade não se realiza de forma independente do todo da escola. Alerta, pois, que, sendo necessária a divisão de tarefas para que seja possível maior eficiência, emerge a exigência da integração, ou da reintegração (LOURENÇO FILHO, 2007).

Em relação à escola como empresa, Ribeiro (1978) diz que a diferença entre as empresas de comércio e indústria e a empresa escolar são os objetivos: enquanto a empresa escolar tem origem em necessidades sociais básicas e mantém seu caráter de interesse público, as que se dedicam ao comércio ou à indústria satisfazem objetivos individuais ou interesses de grupos restritos. Aqui, acrescento que esses objetivos e interesses visam, fundamentalmente, ao lucro.

Luiz Pereira (1976) faz uso da palavra empresa para designar o que chama de *empresa escolar*. Partindo do estudo do grupo social escolar, diz que, "na medida em que se dá destaque às relações mantidas pelos seus membros, tendo em vista atingir determinados

objetivos conscientemente definidos e visados de modo contínuo, esse grupo vem a ser encarado como uma empresa" (PEREIRA, 1976, p. 53).

Assim, a escola entendida como empresa é uma organização social que reúne alunos, professores e demais funcionários que visam à produção de "certos estados psicossociais e físicos nos alunos", por meio de atividades coordenadas para o alcance de certos objetivos determinados (PEREIRA, 1976, p. 53).

Anísio Teixeira (1961) considera que não se pode trazer para a educação a administração de empresas. Reconhece que na administração de empresas podem ser encontradas contribuições à atuação dos administradores escolares; entretanto, considera essas administrações como opostas, distinguindo a administração escolar da administração de empresas por seus fins. A administração escolar tem como fim o educando e a administração de empresas tem como fim a produção de mercadorias.

Tratar a escola como empresa parece não se restringir à transferência da administração de empresas à administração escolar. Essa forma de tratamento da escola, ao contrário do que se concebe numa educação emancipatória, segue a lógica do mercado, tomando a ordem econômica mundial como determinante do currículo escolar.

A educação, submetida à ordem econômica mundial, é pautada por uma visão utilitarista da escola e dos conteúdos escolares. Nessa perspectiva, segue-se que, em oposição ao homem como sujeito, como produtor de história e de cultura – o que o faz humano, diferenciado da natureza –, a concepção é a de homem como objeto a serviço da pauta econômica internacional.

Na atualidade, o que se tem é o chamado neoliberalismo, tendo prevalecido como doutrina que defende de forma intransigente a liberdade econômica. Esta parece ser uma falsa liberdade, pois não se trata de todos poderem fazer suas escolhas, ou seja, o homem comum não pode verdadeiramente interferir nos mecanismos que a regulam: essa possibilidade é restrita aos que detêm o poder econômico. De acordo com Paro (2001, p. 16, grifo no original),

> é por isso que o liberalismo econômico, ideologia dos proprietários e poderosos, vestindo ou não sua roupa nova neoliberal, não abre mão de usar e abusar da expressão "liberdade natural", dizendo-se em favor da liberdade dos povos, quando o que defende é apenas o "livre mercado", ou seja: "liberdade" para seus representados e *necessidade* para os demais. Não deixa, assim, de ser extremamente paradoxal que a palavra liberdade continue a servir à ideologia que hoje mais a despreza enquanto emancipação humana.

No conjunto do liberalismo econômico, em que é preconizada a livre negociação, e que se pode identificar a concorrência como característica do mercado econômico, encontra-se a educação, no atual momento histórico. Contrariamente à emancipação humana, a educação parece estar voltada a fins outros que não os da formação de homens livres, mas da formação, por um lado, de mão de obra para o mercado e, por outro lado, de consumidores eficientes.

Caso a administração e a supervisão escolares coloquem-se a serviço da educação emancipatória, que se pauta por uma concepção de homem como sujeito de sua história, todo o desenvolvimento do trabalho de assistência à execução do projeto pedagógico se desenrolará de maneira que todos os envolvidos sejam sujeitos desse processo. Deve, portanto, ser desencadeado um processo que exija um compromisso com a superação do modelo neoliberal.

Por outro caminho, se a administração escolar e a supervisão se comprometem com o pensamento neoliberal, estará implantada a lógica do mercado. Portanto, serão eleitas as ações voltadas para um currículo que atenda às necessidades do mercado, a avaliação estará vinculada à competição, ao ranqueamento entre alunos, turmas e escolas, na mesma proposta de livre concorrência em que estão as empresas capitalistas.

Segundo Ribeiro (1978), a administração escolar pode ser executada em três momentos: o primeiro, antes das atividades específicas e supletivas da escola; o segundo, simultaneamente às atividades; e o terceiro, depois que se completaram, ao fim de cada etapa. O primeiro momento envolve as atividades de planejamento e de organização; o segundo, o comando e a assistência à execução; o terceiro, a avaliação e a elaboração de relatório crítico.

O planejamento é a designação do conjunto de atividades da administração escolar que envolve desde a ideação até o projeto definitivo. Assim, trata-se da criação das condições que levam o administrador às providências de organização.

Quanto ao conceito de comando, Ribeiro (1978) afirma que diz respeito à execução, ou seja, à determinação do início, da duração e do término das ações previstas, não necessariamente presas às orientações legais, mas ao que seja conveniente à situação. Ao que parece, para assumir o comando é necessário que se tenha o planejamento como norteador das ações. Relacionados com o comando, o autor inclui a liderança e a tomada de decisão. Estabelece uma diferença entre líder, que diz ser a pessoa que comanda, e liderança, dizendo que se trata do estilo do líder ao exercer o comando. Ainda segundo o mesmo autor, a assistência à execução, comumente chamada de direção e controle, na administração escolar compreende tarefas de estímulo, orientação, coordenação, controle e supervisão e relações

humanas e públicas. Ribeiro (1978, p. 160) explica que "o estímulo exerce influência direta e imediata quando procede da administração da unidade" e que quando, num sistema, esse estímulo ocorre na unidade, "deverá ser coadjuvado pelos demais centros administrativos que mantenham alguma relação com os professores" (RIBEIRO, 1978, p. 160).

As atividades de coordenação são consideradas muito importantes, diante dos graves riscos apontados, referentes à divisão do trabalho na escola. Assim,

> como atividade preventiva e corretiva dos riscos da divisão de trabalho, a coordenação escolar avulta em grande importância pela necessidade de cada professor fazer conscientemente o esforço de convergência dos processos de escolarização na direção dos objetivos da escola e dos ideais da educação (RIBEIRO, 1978, p. 161).

Quanto ao controle, a referência é ao controle de funcionamento, envolvendo as tarefas de verificação de presença de cada funcionário "em seu posto a tempo e a hora; o provisionamento do material necessário para o desenvolvimento dos trabalhos; a efetivação do comando adequado; a verificação conjunta e pormenorizada da execução do planejado e organizado; [...] a substituição das faltas e os reajustamentos para os desajustes ocasionais" (RIBEIRO, 1978, p. 161). No caso de sistema escolar, o controle é realizado por intermédio dos serviços de inspeção. O autor faz a crítica à utilização da palavra supervisão, seja complementada pelas palavras escolar ou pedagógica, em substituição à inspeção escolar. Entretanto, admite que a divisão de trabalho e a especialização de funções levou à existência de especialistas em ensino e aprendizagem, que possam atuar junto aos professores visando à melhoria da escolarização. Acrescenta que não deve haver a supressão da inspeção escolar, "que tem atribuições administrativas, especialmente as de controle de funcionamento" (RIBEIRO, 1978, p. 162).

À administração escolar cabe a avaliação de resultados, com a finalidade de verificar a adequação e o rendimento dos processos e instrumentos de trabalho aos objetivos e à política estabelecidos no empreendimento, ao planejado, organizado e assistido durante a execução.

Tanto quanto o faz Ribeiro (1978), Lourenço Filho considera as mudanças que ocorrem na sociedade:

> na atualidade, as coisas se passam diferentemente. Um conjunto de mudanças concomitantes se tem dado nos tipos de produção ou do trabalho, e, assim, na vida econômica; nas variações de estrutura da família, e, em consequência, nos costumes; nas próprias crenças religiosas e, consequentemente, nas concepções de vida e valores morais; e, com tudo isso, no reconhecimento de direitos e deveres individuais, e, portanto, nas

> formas e funcionamento do poder político (LOURENÇO FILHO, 2007, p. 28).

Diante dessas ponderações, Lourenço Filho (2007) situa a escola, o processo educacional e as mudanças que passaram a influenciar a "organização tradicional do ensino", como denomina. Considera, portanto, que a pressão, tanto das necessidades nacionais quanto de interesses de grupos privados, traz ao ensino o imperativo da revisão dos princípios de estruturação e normas de funcionamento. O autor acrescenta que, com essas mudanças, os problemas de organização e administração escolar terão de ser analisados no novo contexto, dentro da perspectiva de uma nova política de educação e, para os administradores, a tradução dessa situação nas escolas, sempre com eficiência.

Em seus estudos, Lourenço Filho (2007) cita três grupos de especialistas em assuntos de organização e administração. O primeiro grupo refere-se a uma Ciência da Organização, que tem como fundamental o conceito de organização e concebe administração como derivação ou consequência. Esses estudos sofrem a influência da História, das Ciências Sociais e das relações humanas. Admitem a hipótese de que os homens, ao viverem em grupos, tendem a aperfeiçoá-los, promovendo uma consciência crescente quanto aos interesses comuns e à metodologia de ação solidária.

O segundo grupo de especialistas, de acordo com Lourenço Filho (2007), centra a discussão em torno do conceito de administração, definindo-a como ação de prever, organizar, graduar níveis de responsabilidade, dirigir, coordenar, informar e verificar. Esse grupo concebe a ação de organizar como a representação de uma realidade de estruturação, passo da função de administrar, de forma ampla ou completa. São favoráveis a uma Ciência da Administração e seus estudos são influenciados, por um lado, pelo enorme crescimento das empresas industriais e, por outro, pelo alargamento das funções estatais.

O terceiro grupo não se coloca de forma a defender o uso de um ou de outro conceito separadamente, ou de ambos combinados, desde que se saiba do que se está falando. Assim sendo, no entender de Lourenço Filho (2007), não sustentam que deva haver uma ciência autônoma que estude uma ou outra coisa. Consideram como fundamental o processo, mais amplo, de coordenação de elementos materiais e pessoais para fins determinados. Não atribuem valor a uma ciência, mas a uma metodologia, a partir da qual seja possível compreender e regular qualquer tipo de produção eficiente, previamente definido segundo os critérios de qualidade e quantidade. De objeto de estudo, a ação de organizar e administrar passa a ser atividade prática racional. Segundo o autor, essa é a forma mais generalizada entre

os que cuidam das realidades de estruturação e gestão dos serviços escolares (LOURENÇO FILHO, 2007).

Supervisão escolar, de acordo com Thomas J. Sergiovanni e Robert J. Starratt (1978, p. 9), é "uma função que existe em vários graus e em várias formas de qualquer organização escolar". Em outro momento do texto, os autores afirmam que "muitos educadores acham que a supervisão não é apenas desnecessária nas escolas modernas, mas que constitui frequentemente um obstáculo para sua eficiência" (SERGIOVANNI; STARRATT, 1978, p. 9-10). Os autores explicam essa manifestação relacionada a pessoas que descrevem a supervisão como ligada às teorias clássicas de Administração, que enfatizam o controle, a submissão e a autoridade. Outro olhar sobre a supervisão é o que a classifica como um conceito unidirecional, sendo que o ocupante do cargo é visto como encarregado de regulamentar, sistematizar, reforçar e avaliar segundo seu ponto de vista.

Diante do que se diz a respeito da supervisão, Sergiovanni e Starratt (1978) fazem algumas considerações. Diferentemente da visão que reduz a supervisão ao exercício de um cargo, consideram mais significativa a análise desta como um processo. Outra característica que descrevem é a de que o supervisor, na administração escolar, desenvolve ações para o alcance dos objetivos, por meio de pessoas. Observam os autores que os administradores, como os supervisores, trabalham no sentido do alcance dos objetivos; porém, as atividades dos primeiros são classificadas como administrativas e não de supervisão. Ao identificarem as ações administrativas e de supervisão, os autores descrevem comportamentos diferenciados, relacionados aos objetivos. Assim, os profissionais que optam pelo modo administrativo de ação podem ou não se envolver com o processo de mudança, o que difere daqueles que assumem ações do modo supervisor, já que envolvem outras pessoas. Deste modo, as pessoas que assumem o modo supervisor estão, invariavelmente, envolvidas na mudança, pois na ação com outras pessoas estão comprometidas com mudanças de comportamento (SERGIOVANNI; STARRATT, 1978).

Em Silva Júnior (1984, p. 25), a "supervisão significa controle. Supervisão escolar significa, pois, controle escolar". O autor refere-se ao controle, mas alerta para a forma como o governo do estado de São Paulo considera o sistema de supervisão escolar, identificando a ambiguidade presente nos textos legais, que dificulta a definição da função supervisora. Essa ambiguidade, segundo explica, relaciona a supervisão à qualidade do ensino em algum momento, e em outro, à busca da eficiência e da racionalidade do processo administrativo. Silva Júnior (1984) analisa o modelo estadunidense, que separa ações administrativas e ações supervisoras, conforme o que vimos anteriormente, e que é adotado em São Paulo. O autor

remete a questões historicamente atribuídas à organização e à administração escolar que são indispensáveis ao trabalho pedagógico. Silva Júnior (1984) cita o projeto pedagógico, que prefiro denominar projeto político-pedagógico, como unificador dos trabalhadores. Nessa direção, podemos considerar que as concepções de educação, de homem e a constituição do currículo, necessariamente, devem estabelecer-se a partir de uma construção coletiva e dialógica.

Segundo Saviani (1999), a função do supervisor escolar é política, observando que, quanto mais sua atuação se apresenta com uma roupagem técnica, mais eficaz se faz em defesa dos interesses sociais dominantes e, em contrapartida, se sua postura se faz em favor dos interesses da população, torna-se necessário assumir seu papel político de forma explícita.

Ao discutir sobre o supervisor educacional e os demais profissionais da Educação na perspectiva de uma escola de qualidade, Naura Ferreira (1999) cita especificamente a supervisão no Brasil e se refere a uma história de compromissos e de responsabilidades. Diz a autora que atualmente tais compromissos são de outra amplitude, abarcam uma nova territorialidade e uma nova temporalidade. Ferreira (1999, p. 251) concebe a supervisão educacional "como responsável pelo processo de humanização do homem através da educação". Faz um apanhado do que considera sejam compromissos da supervisão educacional, relacionando, assim, o trabalho pedagógico, pautado na qualidade; a questão curricular, na seleção de conteúdos emancipatórios; a política educacional e as políticas públicas que orientam a administração; o acompanhamento de todas as relações que se estabelecem entre as tomadas de decisão, as determinações sociais e políticas e suas consequências.

Ferreira (2001) ressalta que a razão de ser de toda instituição escolar é a formação humana do homem e da mulher em sua ampla dimensão pessoal e profissional. A partir daí, relaciona questões comuns às muitas concepções sobre educação e sociedade, educação e produção da existência ou educação e atividade econômica, concluindo que à escola cabe a imensa responsabilidade quanto à formação que propicia e quanto à gestão que assegura a exequibilidade dessa formação. Afirma que a gestão educacional exercerá influência relevante sobre a possibilidade de acesso a oportunidades sociais da vida em sociedade àqueles que passaram pela escola, revelando seu caráter includente ou excludente.

Este estudo tem como base a pesquisa documental, porém não se encontra apartado da prática, pois conta com a experiência da pesquisadora. Lembrar este fato tem o intuito de trazer à tona o que se ouvia inúmeras vezes nas escolas, tanto de alunos quanto de pais, professores ou demais funcionários, e até de coordenadores pedagógicos e diretores de escola.

Tais falas denunciavam que essas pessoas, na maior parte das vezes, não tinham conhecimento do projeto político-pedagógico da SME-SP, ou ainda, diante desse desconhecimento, mostravam ações muito desconexas, registros que não refletiam o que de fato acontecia. Observei, em algumas situações, que professores e funcionários não tinham contato algum com o projeto político-pedagógico da própria escola.

Tendo em vista essas observações e refletindo sobre a divisão do trabalho – que, ao que parece, pode ter sido entendida de forma totalmente equivocada –, destaco dois aspectos a serem discutidos: o primeiro é o entendimento do que é a divisão social do trabalho e, mais, a divisão pormenorizada do trabalho; o segundo é a concepção autoritária de educação, que prevê alguém que detém o saber e alguém que o ignora. Nos dois aspectos aqui destacados há uma questão de poder, algumas vezes implícita, outras vezes manifesta.

No caso da divisão social do trabalho, já foi dito aqui sobre a necessidade dessa estratégia de administração, com o objetivo de melhor atender à necessidade e à complexidade do sistema educacional, o que é razoável e exequível. No entendimento equivocado, algumas vezes essa estratégia é distorcida, sendo assumida com as características da divisão pormenorizada do trabalho. Dessa maneira, a distribuição de tarefas é feita pelos responsáveis pela política educacional, que pensam, concebem e determinam quem faz o quê. Na estrutura hierárquica, essa distribuição vai sendo prescrita ao ponto de, na sala de aula, o professor receber o manual com os passos que necessita seguir, aula a aula, procedimento a procedimento, inclusive prevendo comportamentos e reações dos alunos e possíveis respostas desses professores.

Ora, esses professores não participaram da concepção ou da elaboração de tais manuais. As escolas e seus projetos político-pedagógicos, ainda que tivessem sido elaborados numa concepção democrática de educação, em que houvesse a participação de toda a comunidade educativa, não têm suas realidades contempladas nesses manuais. Do ponto de vista da divisão pormenorizada do trabalho, ao receberem os manuais esses professores são colocados a cumprir uma tarefa fragmentada. Assim, embora seja o processo ensino aprendizagem a essência da educação, a esses professores pode parecer que essa tarefa a eles imposta não possui relação com o todo. A eles é negada a condição de ver o todo da política educacional que vai sendo implantada por meio desse material. Fica difícil estabelecer as relações necessárias entre o trabalho cotidiano da sala de aula e os objetivos que se busca alcançar. Levando em conta a concepção autoritária de educação, justifica-se essa negação da autonomia da escola e do professor. Ao professor e aos demais membros da comunidade educativa é negada a condição de sujeito, aquilo que distingue o homem do animal, ou seja,

sua capacidade de escolha. Esse professor assume o papel restrito de cumpridor de tarefas, ou repetidor do que já está pensado e traçado nos manuais.

Outra situação que a realidade da experiência faz emergir e que está relacionada ao dia a dia da administração escolar é a burocracia. Esse tema surge em diferentes contextos, sendo que alguns a colocam como impedimento para a realização de outras atividades, já que pode tomar tempo; outros se sentem enganados, diante de exigência de dados, nem sempre com a instrução clara, outras vezes, com repetição de informações, ou sem nenhuma conexão com as demandas das escolas. Dessa forma, tendo em conta o senso comum, nossa observação baseou-se na classificação pejorativa da burocracia, que a descreve como um mal, como algo que causa obstáculos à ação.

Em relação a esse entendimento, observo que há certa confusão, marcada por explicações do senso comum. Segundo o conceito weberiano de burocracia, seu mérito principal é a eficiência técnica, pois supõe rapidez, controle, continuidade, discrição e rendimentos ótimos. A burocracia estaria, portanto, a serviço das organizações e não seria, ao contrário, um obstáculo ao seu melhor funcionamento. De acordo com a teoria weberiana, é na organização burocrática que se prevê um sistema de cargos e posições hierarquizadas, em que são determinadas as áreas de competência e as atribuições da autoridade estão relacionadas à posição hierárquica do cargo e não à pessoa que o ocupa. O que testemunhamos em geral, e em especial na administração pública – e que não é diferente do que acontece na SME-SP e em suas diferentes unidades –, é a utilização dos instrumentos da burocracia de forma inadequada, não como meio de racionalização do trabalho na direção da consecução de seus objetivos. O tecnicismo, o uso abusivo desses instrumentos como fim e não como meio, é o que pode gerar o comprometimento da eficiência, necessária à administração do processo educativo.

4 EDUCAÇÃO EMANCIPATÓRIA

Nesta seção será retomada a discussão sobre a concepção de educação, especificamente, buscando definir a *educação emancipatória*, em oposição à *educação bancária*, com o intuito de explicitá-la e questionar as conexões com a qualidade da educação e, ainda, abordar a questão das avaliações externas em larga escala, mesmo que de forma breve, por não ser o objeto deste estudo.

Pensar a educação e toda a complexidade que a envolve conduz-me a refletir sobre as concepções de educação com as quais nos deparamos nos vários espaços em que esse tema é tratado. Muito impregnada do que se concebe no senso comum, na maior parte das vezes a concepção de educação não aparece explicitamente. Dito de outra forma, e tomando como referência os educadores, posso arriscar-me a dizer que, mesmo que fundamentados em alguma concepção de educação, de homem e numa certa visão de mundo, para grande parte da população de educadores essa fundamentação não é consciente. Assim, muitos desses educadores realizam suas práticas em sala de aula ou em outras funções sem se darem conta do que os conduz ou do que fundamenta essas ações.

Entre esses educadores, mesmo com tais concepções não manifestas, há os que pautam suas ideias e atitudes seguindo certa coerência entre suas reflexões e suas práticas no processo ensino aprendizagem e defendendo suas posições. Por outro lado, há educadores que, apesar de se utilizarem de um discurso progressista e de assumirem uma fala em favor de relações democráticas em seu trabalho, no cotidiano de suas aulas tomam posturas autoritárias, dominadoras. Há ainda, lamentavelmente, educadores que se submetem a seguir os manuais que lhes são impostos, sem questionar e sem tomar posição. Não por acaso, muitos desses educadores sequer têm conhecimento sobre a conjuntura política que concebe e implanta esses manuais, e assim, diante de seu papel de cumpridores de tarefas fragmentadas, não podem perceber qual a sua contribuição para a manutenção do que está posto. Sem se dar conta disso, esses educadores utilizam-se dos artifícios da educação bancária. Segundo Paulo Freire,

> desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. [...] Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...] Na visão "bancária da educação", o "saber" é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber (FREIRE, 1988, p. 58).

Assim, em suas relações com os alunos ou com a comunidade, professores assumem a postura de quem está numa posição acima, calcada no empoderamento gerado pela "posse" do saber que trouxeram de sua formação. Comportam-se assim considerando que estão fazendo o melhor. Numa postura de "donos do saber", de "cheios de poder", tais professores fazem uso de estratégias de trabalho que não se coadunam com uma visão libertadora e democrática de educação. De forma alguma estou aqui numa posição de julgamento e de condenação das atitudes dos professores: coloco-me totalmente contrária a posturas de responsabilização dos professores pelas mazelas históricas da Educação. Entendo que todos nós temos alguma parcela de responsabilidade, não sendo nem isentos, nem neutros. O que não se pode é ficar demandando encargos "de cima para baixo", numa posição característica de dominação.

Essa educação que vai sendo reproduzida de forma indefinida é a mesma que os educadores "receberam" em suas vidas, em sua formação. Digo "receberam" porque essa é uma característica desse tipo de educação, em que os professores "doam" e os alunos "recebem", numa atitude de passividade. Aos alunos não são propostas situações em que se sintam desafiados e que possam lançar mão de soluções criativas, de busca de alternativas de respostas às indagações que, possivelmente, venham à tona. As imagens que caracterizam essa educação são as de crianças que desde tenra idade são colocadas sentadas por horas, aprendendo a obedecer a ordens, seguir instruções, reproduzir o que lhes é imposto.

Parece uma figura caricatural, mas infelizmente essa descrição é bem aproximada do que podemos observar nas escolas, seja no século passado, seja hoje. Professores de educação infantil que se iludem com a ideia de que estão "preparando" as crianças para o ensino fundamental e que, imbuídos desse dever, mantêm seus alunos, durante a maior parte do tempo, envolvidos em situações semelhantes ao que, se espera, viverão quando forem para a "escola". Assim, a educação infantil é tratada como a "escolinha", onde eles "ainda brincam", como se a brincadeira fosse algo menor, numa hierarquia perversa que vai exigindo que as crianças dominem seus corpinhos, ficando presas nas salas, calando suas vozes e tolhendo sua espontaneidade.

Nas creches, é comumente imposta às crianças uma rotina rígida, em que todas devem seguir um padrão; assim, todas devem ter fome, sede e sono nos mesmos horários que o agrupamento a que pertencem tem. É uma domesticação essa forma de institucionalizar as crianças. Muitas vezes, elas são obrigadas a se manter em silêncio mesmo quando querem chorar e, quando isso acontece, são deixadas em berços até que se calem, para "não acostumarem com o colo". No dia a dia das creches e escolas de educação infantil, são flagradas cenas de bebês e crianças maiores com seus olhinhos fixados na TV, sem que seja

explicitado qual o objetivo dessa exposição, a não ser a explicação de que "as crianças gostam".

Práticas como "entrar em fila" na escola, na sala de aula ou para ir ao banheiro, ou outras situações utilizadas com justificativas de que "a escola prepara para a vida" são, no mínimo, equivocadas. Os "combinados" feitos com as crianças nas escolas não são feitos *com* elas. Ao contrário, elas são induzidas gentilmente a dizerem algumas frases que se iniciam sempre com "não", escritas em cartazes e repetidas indefinidamente durante o ano letivo, para que as crianças "aprendam a conviver".

Mesmo nas atividades propostas, em que seria fundamental a criatividade, o ineditismo, a possibilidade de argumentação em defesa de suas próprias iniciativas, as crianças são desencorajadas em favor da resposta-padrão. Comumente não são consideradas, menos ainda legitimadas, as respostas diferentes. Não são incentivadas as perguntas: ao contrário, essas são caladas, e muitas vezes são tidas como indício de indisciplina, de rebeldia, de desrespeito.

Esse cenário descrito, carregado de autoritarismo, de descrença no outro, de desconsideração pelas subjetividades e pelas capacidades humanas, não só faz parte do que ocorre nas escolas, em suas salas e demais espaços, como também pode ser encontrado nas diferentes divisões da SME-SP. Nesses lugares, a aparência é de que as escolas trabalham para atender ao exigido pelas divisões que cuidam dos chamados recursos humanos, que se preocupam com as finanças e as prestações de contas das verbas e zelam pelos dados informatizados, para citar algumas, já que há outras divisões na estrutura institucional. Essa inversão que coloca a escola a serviço da organização vai descaracterizando os fins da Educação, de forma que chega ao ponto de "dados e papéis" serem a prioridade, e não a formação humana.

Há uma grande complexidade nesse contexto, cabendo estudos mais aprofundados sobre os determinantes dessas situações, pois elas não envolvem apenas um aspecto. Em *Crítica da estrutura da escola*, Paro (2011) destaca a importância da estrutura, porém chama a atenção para a *permanência histórica* da organização que temos nas escolas. Mesmo fazendo parte do que preconizaram as reformas da Educação, o autor diz que essa necessidade de mudança, reconhecida em diferentes estudos, não se efetiva nas políticas públicas. Nesse sentido, em sua pesquisa *Por dentro da escola pública* (1995), ao apresentar a estrutura da escola pesquisada, o autor observa que esta prevê algo que, na prática, não corresponde ao previsto, no que diz respeito à ausência de coordenador pedagógico e orientador educacional, ao funcionamento precário da APM e quanto aos multimeios, pois a escola só contava com a

biblioteca, porém sem funcionário para tal atendimento. Muito embora o olhar do pesquisador estivesse voltado para a gestão democrática e para a democratização das relações na escola, fica patente a crítica à estrutura já naquela época:

> Mas há algo que se aproxima muito do modelo ideal prescrito pelo Regimento: a forma hierarquizada de se distribuir a autoridade. Em termos das pessoas e das funções que lhes correspondem, temos: no topo a diretora, como autoridade máxima secundada pela assistente de diretora, que a substitui no horário em que ela não se encontra na unidade escolar, assumindo também sua autoridade diante da escola; nos níveis intermediários, os professores, os funcionários que, mais ou menos nesta ordem, detêm ainda uma grande autoridade sobre o nível inferior; finalmente, no degrau mais baixo, os alunos, a quem só cabe obedecer (PARO, 1995, p. 77).

Essa forma hierarquizada a que Paro (1995) se refere permanece ainda hoje e não se encontra restrita à estrutura da escola, mas abrange todo o sistema educacional. Daí decorre que as relações entre os níveis hierárquicos são rígidas, verticalizadas e seguem determinações que vão sendo reproduzidas, nível a nível, até chegarem à ponta, à unidade escolar e ao professor.

A par disso, em detrimento da autonomia da escola, de seu projeto político-pedagógico e da subjetividade dos profissionais que ali atuam, a formação de professores e gestores segue essa linha. Os professores que passam pela formação continuada recebem nos encontros pautas previamente definidas por um grupo que concebe essa formação e que devem ser cumpridas à risca, em conteúdo e em tempo previsto. Os coordenadores pedagógicos que participam dos encontros de formação continuada, a eles destinados, passam por essa mesma sistemática, com pautas rígidas e tarefas as serem cumpridas. Incluem-se as pautas da formação que deve ser realizada nas escolas pelos coordenadores pedagógicos com suas equipes docentes. Essas pautas são também previamente definidas e devem ser cumpridas *ipsis litteris*, devendo ser objeto de análise e de controle.

Em muitas situações esse controle rígido não se realiza, acabando por impor uma série de procedimentos que vão sendo adotados, aleatoriamente e à revelia do sistema, como forma de sobrevivência a esse estado de coisas. Assim, esse controle pode tornar-se mera formalidade, não correspondendo os resultados à realidade, e mantendo a ilusão de que esse tipo de funcionamento é benéfico. Dito de outra forma: sabendo que estão previstas punições pelo não cumprimento do que se determina, e tendo de enfrentar o cotidiano que é real e dinâmico, em meio a essa contradição, a maneira encontrada por muitos, nas escolas, para

driblar essas situações é se utilizar das respostas que o sistema pede, na linguagem esperada, sem considerar o que de fato está acontecendo.

Voltando à pesquisa de Paro (1995), é possível ilustrar esse tipo de ocorrência:

> Preocupado em saber até onde ia a eficiência da burocracia estatal em fiscalizar as ações da escola, apresentei à diretora a seguinte hipótese: se uma escola falhar completamente no pedagógico, mas aprovar sempre os alunos, de modo que eles saiam do final da 8ª série totalmente analfabetos, há meios de as instâncias superiores detectarem? Resposta: "Só pega se houver [...] reclamação dos pais... e ainda maciça". Esta opinião, que é compartilhada por outros professores da escola, parece indicar que a fiscalização exercida não está apta a detectar a falta de correspondência entre o declarado e o efetivamente realizado na escola (PARO, 1995, p. 93-94).

O que dizer da nota, da reprovação, instrumentos de poder ainda vivos nas escolas? A crítica à adoção dos ciclos de formação em detrimento da antiga seriação, ainda que feita de forma rasa e elementar, muitas vezes fundada em uma visão do senso comum, está diretamente relacionada a essa educação autoritária, que se utiliza da meritocracia e que, ainda neste século XXI, está fundamentada em prêmio e castigo. Paro (2003) escreve sobre a influência das marcas do autoritarismo dessa educação na vida dos professores e nas suas condutas em suas atividades docentes:

> Quando se atenta para o caráter reiteradamente autoritário e punitivo da escola frequentada pelos atuais professores, não é difícil imaginar as marcas impressas em suas personalidades que tiveram influência em suas atuais condutas docentes. Um dos mais importantes aspectos a serem destacados consiste precisamente na reprovação como recurso didático que, por seu uso constante no decorrer dos tempos, acaba legitimando-se como prática didática inquestionável. Esse caráter de validade, aliado a condutas socialmente adquiridas relacionadas à punição e à desconsideração da subjetividade alheia, parece levar os professores de hoje a reproduzirem, com seus alunos, a forma como foram tratados, quando estudantes, por seus mestres (PARO, 2003, p. 89).

Hoje, os alunos, os educadores e as escolas estão sujeitos às avaliações externas em larga escala, que nada mais fazem do que se prestar a esse papel de punir e premiar. As crianças e os adolescentes que estão nas escolas passam bom tempo de sua escolarização sendo treinados para as chamadas avaliações externas, pois que essa sistemática adotada pelos sistemas de ensino exige respostas artificiais, não contextualizadas, reforçando a resposta-padrão, que não demonstra de forma alguma a apreensão ou não de conhecimento. Meramente há um grande gasto público e um grande esforço para treinar as crianças e os adolescentes e

provar que foram bem treinados, ou até que o treinamento não deu o resultado esperado. E, a partir daí, são feitos gráficos de "ranqueamento" que, além de não contribuírem para o processo educativo e a almejada qualidade da educação, acirram a competição e alimentam a já antiga, porém repaginada, responsabilização dos professores, das escolas e das famílias.

Essa visão não é inédita. Não se trata de nada novo, que nenhum estudioso tenha denunciado ou que nenhuma pesquisa tenha-se detido em analisar. A intenção de trazer aqui essas imagens tão conhecidas é a de evidenciar que isso tudo continua, apesar de tantos estudos e pesquisas. Será que não fica claro o que é produzido? Muitos educadores viveram essa educação em sua formação, desde a infância e, não se dando conta disso – até porque não exercitaram a possibilidade de questionar –, repetem hoje nas escolas o que os sistemas escolares ditam como norma. Esses educadores seguem manuais que prescrevem como devem ser as aulas, sem participar da elaboração da política educacional, sequer da escrita desses *vade-mécuns* e sem protestar, situação bastante aproximada do que lhes foi imposto quando estudantes e que é reproduzida nas escolas.

Nada disso ocorre de forma descolada de um projeto de mundo, de homem, de sociedade. Embora nem sempre isso esteja a descoberto, de forma que as pessoas possam identificar que concepções ou fundamentações estão alimentando essas ações, nenhuma delas ocorre de forma neutra. A educação não é neutra.

Qualquer que seja a concepção de educação que esteja por trás das práticas educativas, das posturas dos educadores, do currículo escolhido, não é possível negar que educar é um ato político. Consequentemente, é fundamental que se tenha claro *a favor de quem e do quê*, portanto *contra quem e contra o quê* fazemos a educação, ou seja, quando essas questões são escancaradas, emerge a natureza do poder que seguramente se ocultara.

Para que a educação ocorra, há a necessidade de uma relação entre, pelo menos, duas pessoas. Essa relação, invariavelmente, envolve uma questão de poder. Segundo Max Weber (2002, p. 97, grifo no original), "entende-se por *poder* a oportunidade existente dentro de uma relação social que permite a alguém impor a sua própria vontade mesmo contra a resistência e independentemente da base na qual esta oportunidade se fundamentar".

Ao falar de poder aqui, refiro-me ao ser humano como sujeito; assim, no entender de Paro (2008b, p. 32, grifo no original), "a esse respeito o poder pode ser visto sob duas perspectivas: o poder como capacidade de *agir sobre as coisas* e o poder como capacidade de *determinar o comportamento de outros*".

Interessa-me neste estudo a segunda perspectiva do poder anunciada por Paro (2008b), já que o tema é a educação. O autor considera, ainda, na busca de compreensão do poder, os

modos como o poder pode ser exercido, e diz que, "quanto a isso, podemos nos deparar com três maneiras de exercício do poder: a *coerção*, a *manipulação* e a *persuasão"* (PARO, 2008b, p. 40, grifo no original).

No caso da *coerção*, na relação entre duas pessoas, a primeira exerceria seu poder sobre a segunda, contra a vontade desta e sob constrangimento. Esse constrangimento pode ser uma coação ou ameaça de punição. Mas pode ser, também, um aliciamento ou uma promessa de vantagem. Na situação de *manipulação*, o conflito de interesses ou de vontades não é explícito e a pessoa que exerce o poder sobre a outra usa de ocultamento ou de camuflagem para não revelar seu verdadeiro interesse ou vontade. Já a *persuasão* não envolve conflito de interesses ou vontades. A base para que seja exercido o poder de uma pessoa sobre a outra, aqui, é o convencimento, sem a presença de qualquer constrangimento (PARO, 2008b).

Paro (2008b, p. 40) fala mais sobre a persuasão, explicando que

> Esse tipo de relação de poder só é possível se há o autêntico dialogo entre A e B e se, como resultado, as subjetividades de ambos não ficam diminuídas, mas até reforçadas. Em termos políticos essa é a típica relação que denominamos democrática, na medida em que há a convivência entre sujeitos que se afirmam como tais.

Para melhor compreensão quanto às perspectivas do poder e às maneiras de exercê-lo, encontro em Weber (2002, p. 97) que:

> O conceito de poder é sociologicamente amorfo. Todas as qualidades concebíveis de uma pessoa e toda combinação concebível de circunstâncias podem pôr alguém numa situação na qual possa exigir obediência à sua vontade. O conceito sociológico de dominação consequentemente deve ser mais preciso e pode significar apenas a probabilidade de que o comando será obedecido.

A *educação bancária*, como define Freire (1988), está a serviço da opressão. É a educação praticada por meio da dominação e não do diálogo. Quando se fala em dominação, pode ser que se interprete que seja por meio da força, o que nem sempre é verdadeiro. A dominação pode-se fazer de diferentes formas. É possível que se faça por meio da manipulação, da pressão, da corrupção, mas sempre mediada pela anulação da subjetividade. Essa concepção de educação, portanto, é a que nega a condição de sujeito do educando e do educador.

Essa concepção de educação que submete o homem à condição de objeto permite que aqueles que detêm o poder exerçam essa dominação sobre os demais, considerando as diferentes relações que ocorrem no interior das escolas, ou nos outros órgãos dos sistemas de Educação. Assim, a política educacional que se pauta por essa concepção separa os que sabem dos que não sabem, os que pensam dos que executam, os que mandam dos que recebem ordens. É a educação que nega o conflito, já que determina o que deve ser feito, sem consulta, e passa a vigiar e controlar com a ilusão de garantir que o determinado seja cumprido, em detrimento do que pensam os subordinados.

A dominação exige controle, pois o que se esconde no cerne da educação assim assumida é a descrença no outro, é a desconfiança nas suas capacidades, é a negação da condição de sujeito do educando e do educador e daquilo que é a essência dessa condição: a sua vontade, o seu querer. Outra razão para esse controle é o perigo de que a liberdade do oprimido venha a ocorrer, subvertendo a ordem estabelecida. O controle é, pois, exercido com a intenção de assegurar que seja cumprido o que foi imposto, já que os subordinados devem obedecer (FREIRE, 1988).

Essa crença de que o controle irá garantir que o estabelecido seja obedecido e cumprido é ilusória, pois o conflito negado, que não se externa nas ações por estar contido, vem à tona de alguma forma. A insatisfação interna de cada um dos educandos e dos educadores vai-se somando e, invariavelmente, irá emergir, sendo identificada em situações outras, como as da "indisciplina" na escola. Esta se caracteriza por diferentes atitudes, desde as mais simples e corriqueiras, como o não cumprimento das tarefas destinadas tanto a educandos quanto a educadores, até a depredação dos próprios escolares ou a agressão à autoridade mais próxima. E isso segue, porque para conter essas ocorrências investe-se na imposição de leis, regras, normas e punições, por meio da coerção, ignorando a possibilidade de diálogo, que não faz parte dessa concepção de educação.

Segundo Freire (INSTITUTO ECUMÉNIO AO SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO DOS POVOS, 1977, p. 72), uma das características da opressão é o "dualismo dos oprimidos, que são, ao mesmo tempo, eles próprios e o opressor, cuja imagem interiorizaram". E acrescenta: "Na sua alienação, os oprimidos querem a todo custo assemelhar-se com o opressor, imitá-lo, segui-lo. Este fenômeno é corrente, sobretudo entre os oprimidos da classe média que aspiram a igualar-se aos homens 'eminentes' da classe superior" (INSTITUTO ECUMÉNIO AO SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO DOS POVOS, 1977, p. 73).

A relação professor aluno no cotidiano das escolas é evidenciada aqui por ser a mais importante, mas, acrescentem-se as relações com os demais profissionais da educação e outros órgãos da administração escolar. Assim, como se pode perceber a presença do opressor e do oprimido na relação professor aluno, isso também é possível nas diferentes relações hierárquicas e verticalizadas da SME- SP, por exemplo, que é o universo deste estudo.

Dessa maneira, nos diferentes cargos assumidos nessa estrutura hierárquica, são identificáveis tanto o opressor quanto o oprimido. Não de forma estática, pois o são conforme as circunstâncias, ou seja, há momentos em que esse opressor é o oprimido e, em outros, isso se reverte. Os educadores não se apercebem dessa condição e são atraídos pelo comportamento opressor e, assim, utilizam-se de sua porção opressora para exercer a opressão, inclusive sobre seus próprios companheiros.

Uma segunda característica presente na opressão é a "autodesvalia". Isso significa que o oprimido, em face da negação de sua subjetividade, da reprovação de sua capacidade de ser autor, ao ser tratado como objeto, passa a aceitar essa condição como sendo verdadeiramente sua. O oprimido, portanto, passa a se considerar menor e esse sentimento reflete-se em suas ações. Um bom exemplo dessa situação é a participação dos pais nas reuniões de conselho de escola. Mesmo quando participam, os pais acabam por ratificar sempre o que dizem os profissionais, desvalorizando a si e a seus conhecimentos. Outro momento em que essa "autodesvalia" se manifesta é quando se observa a inércia dos professores diante da opressão sofrida. Muitos se calam por não se considerarem capazes de enfrentá-la (FREIRE, 1988).

Nessa direção, as observações de Paro (1995) podem confirmar o que se dá em relação à desconsideração da comunidade pelos funcionários da escola, o que não é específico da escola pesquisada, mas entendo que seja bastante ilustrativo tanto do "dualismo" do oprimido quanto da "autodesvalia".

> Essa visão negativa a respeito dos pais e alunos das escolas públicas pertencentes às camadas populares parece não ser exclusiva das pessoas que trabalham na EEPG "Celso Helvens", estando, em vez disso, disseminada em nossas escolas públicas de modo geral. Este aspecto é de extrema relevância pois tal concepção acaba se refletindo no tratamento dispensado aos usuários no cotidiano da escola. No relacionamento com pais e outros elementos da comunidade, quer em reuniões, quer em contatos individuais, a postura é de paternalismo ou de imposição pura e simples, ou ainda de quem está "aturando" as pessoas, por condescendência ou por falta de opção. De um modo ou de outro, prevalece a impressão de que os usuários, por sua condição econômica e cultural, precisam ser tutelados, como se lhes faltasse algo para serem considerados cidadãos por inteiro. (PARO, 1995, p. 305)

Na concepção bancária de educação, os administradores do sistema educacional podem ser identificados com os opressores, na medida em que se utilizam dos mecanismos da dominação para exercer seus cargos e funções. Esses mecanismos nem sempre são visíveis: muitas vezes, estão na forma paternalista de tratar os demais profissionais, oferecendo determinada "assistência", que desconsidera o poder e o saber desses outros, entregando-lhes o "prato pronto" para ser digerido.

Freire (1988, p. 64) convoca- nos a olhar para isso:

> A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um dos seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos dos que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos "conhecimentos", no chamado "controle de leitura", na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação "digestiva" e a proibição ao pensar verdadeiro.

Considerando o objeto de estudo a que me proponho, diante dessas reflexões, trago aqui a figura do supervisor escolar. A que concepção de educação o supervisor escolar filia sua prática? Como é pautado seu trabalho, tendo em conta sua posição estratégica no sistema educacional? Permite-se esse profissional exercer sua subjetividade e sua autonomia de pensamento ou cumpre as pautas prontas que recebe? Ou, ainda, exerce esse controle, caracterizado aqui, de forma a assegurar o cumprimento do que é exigido?

A esse respeito, Paro (2008a) faz considerações muito importantes, quando se refere à administração escolar na perspectiva da transformação social. Ora, defendendo aqui a compreensão de que a supervisão escolar deva ser um instrumento da administração escolar, como meio para o alcance do fim último da educação, que é a formação humana, passo a associar o que diz o autor à possibilidade do compromisso da supervisão escolar com essa transformação social. Paro (2008a, p. 153) diz:

> É claro que a Administração Escolar verdadeiramente comprometida com a transformação social deverá estar, conscientemente, buscando objetivos que atendam aos interesses da classe trabalhadora. [...] Em nível de unidade escolar, é preciso, a esse respeito, estar permanentemente alerta para a natureza das determinações que emanam dos órgãos superiores do sistema escolar. A atitude dos responsáveis pela Administração Escolar não pode ser a de aceitação incondicional de tais determinações e de mera operacionalização das mesmas em nível de escola, mas, pelo contrário, de desvelamento dos verdadeiros propósitos a que servem e, quando necessário, de sua reinterpretação e articulação com propósitos mais identificados com a

> transformação social, o que quer dizer, com os fins especificamente educacionais da escola.

Por entender que a supervisão escolar pode e deve assumir esse compromisso com a transformação social, observo a necessidade urgente de se problematizarem as práticas historicamente assumidas por essa supervisão, que servem ao que está posto pelo sistema, que corroboram a situação de opressão dos profissionais das escolas e, por conseguinte, dos educandos, e são fundamentadas na concepção bancária de educação. Esse tema voltará a ser tratado em seção seguinte.

Essa afiliação à educação bancária coloca todo educador em posição de dominação, ainda que isso não esteja a descoberto. Entendo, assim, que, em busca da reversão dessa situação, o que pode ser feito é o movimento de trazer essa condição de dominador, de opressor à consciência. Isso não se faz por decreto. Isso não se determina, ou se assume o mesmo papel opressor, mesmo que com a ilusão de implantação de ideias progressistas.

A educação se realiza na convivência entre os humanos e essa convivência constrói a história. Essa história pode ser construída pelo dominador, mas pode ser interposta pelos então dominados. Partindo da essência humana – que é a condição, diferenciada dos demais animais, de ser o homem capaz de escolhas e de, fazendo-as, produzir sua existência, como sujeito dessa história – é possível transformar o que está estabelecido. Freire (1988, p. 68) nos diz que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo".

Dessa forma, entendo que transformar o que está estabelecido passa, primeiramente, pelo olhar do homem para si mesmo. Dado que não se faz isso sozinho e que não somos ingênuos em acreditar que a educação sozinha o faria, mas que temos clareza do papel da educação, considero que poderíamos iniciar pela problematização do que se tem, com o objetivo de escancarar as situações encobertas que têm servido a diferentes formas de dominação.

Freire nos diz sobre a "educação problematizante":

> A educação problematizante está fundamentada na criatividade e estimula uma acção e uma reflexão autênticas sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. Em resumo: a teoria e a prática acumulativa, enquanto forças de imobilização e de fixação, não reconhecem os homens como seres históricos; a teoria e a prática críticas tomam como ponto de partida a historicidade do homem (INSTITUTO ECUMÉNIO AO SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO DOS POVOS, 1977, p. 96).

Essa concepção de educação que reconhece o homem como ser histórico, produtor de sua existência, em sua relação com o mundo, que Freire (INSTITUTO ECUMÉNIO AO SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO DOS POVOS, 1977) aqui chama de "problematizante", é a que se compromete com a emancipação humana. Esse compromisso faz com que essa educação seja emancipatória, empenhada no rompimento com a imobilidade, com a passividade, no desvendamento da realidade na qual os homens estão inseridos e que, por assim estarem, não podem ver e buscar sua transformação. Essa educação é a que promove a pergunta à realidade, que se faz a partir da inquietação e da dúvida, em oposição à constatação e à conformação silenciosas.

A educação libertadora é, portanto, fundada no diálogo; porém, segundo Freire (1988), essa não é uma ação qualquer em que se usa a palavra como meio, apenas. Por um lado, não se faz pelo uso indiscriminado da palavra, sem articulação com a ação; por outro lado, não pode priorizá-la, tornando-se mero ativismo, sem a reflexão necessária.

Na educação emancipatória, a busca da transformação social se dá, portanto, por meio do diálogo. De acordo com Freire (1988, p. 78, grifos no original),

> A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*.

Aqui, ao assumir a condução da educação por essa concepção, em busca da emancipação humana, considero imprescindível lembrar aspectos fundamentais que, entendo, são integrantes da administração escolar: a gestão, o currículo e a avaliação.

Numa educação baseada no diálogo, a gestão escolar deve, necessariamente, ser democrática. Não poderia ser de outra forma. A educação emancipatória é o oposto do que temos hoje. Ao realizar estudo recente sobre a estrutura da escola fundamental, Paro (2011) discute vários aspectos referentes a esse tema, de forma a fazer a crítica ao que temos hoje nas escolas. Destaco como extremamente relevante a discussão quanto ao papel do diretor de escola, que, mesmo numa gestão dita democrática, em que a comunidade escolar esteja comprometida com a democratização da escola, ainda é a *autoridade máxima* da unidade escolar, ao passo que o conselho de escola, ainda que seja deliberativo, não é *diretivo*. Em relação à figura do diretor de escola, Paro (2011, p. 62) diz que este

> se vê obrigado a atender, em primeiro lugar, aos interesses do Estado. Quando as deliberações do conselho de escola conflitam com determinações dos escalões superiores do sistema é a estes que o diretor se vê compelido a atender. A estrutura administrativa da escola está disposta de tal maneira que o diretor é sempre considerado o representante do Estado na unidade. [...] é capaz de fazer obedecer a vontade do Estado, de quem é representante legal, mas não tem poder de fazer valer a própria vontade, se ela for contrária à do Estado, mesmo que ela coincida com a vontade do colegiado ou da instituição escolar que dirige.

Essa situação a que Paro (2011) se refere chama a atenção quanto à necessidade, além da implantação e do funcionamento do conselho de escola – que entendo ser um espaço coletivo de tomada de decisão, mais ainda, de formação cidadã –, de uma revisão em termos de quadros, funções e atribuições. Para que seja realmente democratizada, a escola não pode ficar à mercê das determinações superiores, que, comumente, emperram a prática do que dizem os textos legais sobre a autonomia da escola e de seu projeto político-pedagógico. O que se vê, em geral, é a exigência de que as escolas sigam aquelas determinações, em favor do enquadramento num modelo de escola.

Quanto ao currículo, numa escola democrática, que visa à emancipação humana, entendo que o currículo deva ser emancipatório. Assim concebido, ele abrangeria *in totum* a vida da escola, em pleno diálogo com a realidade. Não teria cunho conteudista, ou seja, não estaria centrado no puro depósito de informações, sem a menor conexão com o que fosse a aquisição de conhecimentos e, menos ainda, do que fosse a educação, porque, assim sendo, não seria libertador.

Um currículo emancipatório não ignoraria os ditos conteúdos tradicionais, mas dialogaria com a vida, consideraria o conhecimento do outro, o "saber de experiência feito", como denomina Freire (2002, p. 71). Esse currículo não seria, de forma alguma, uma mera listagem de disciplinas ou um rol de conteúdos. Além disso, seria também essa listagem de disciplinas e conteúdos, todavia mais amplo, porque o currículo emancipatório trata da relação homem-mundo, incluindo a dinamicidade que a envolve.

Esse currículo seria aquele que, apropriando-se da realidade, buscaria decodificá-la, compreendê-la em todas as suas dimensões, e para isso lançaria mão das diferentes áreas do conhecimento humano, permitindo o diálogo entre essas áreas, de forma interdisciplinar. Organizaria esse conhecimento e, a partir das novas compreensões, voltaria à realidade para transformá-la.

Na discussão sobre as questões curriculares, Paro (2011, p. 126) afirma:

> Quando se trata das questões de currículo, não convém nunca deixar de associar conteúdo e forma de ensinar. Se a condição para o educando aprender é que ele seja sujeito, então, por mais abstrato e complexo que seja determinado conteúdo cultural (conhecimento, valor, arte, etc.), o aluno só aceita o convite do educador para apropriar-se dele se se fizer autor, ou seja, ele só aprende na forma de quem age orientado por sua vontade. E isso não é uma questão apenas teórica, mas prática. Corolário disso é que o educador também não pode ser um mero repetidor de conteúdos, mas deve buscar a forma mais adequada para criar no educando a vontade de aprender.

Assumir um currículo emancipatório é também levar em conta a associação entre o conteúdo a ser ensinado e a forma de ensinar, pois estes dois aspectos do processo educativo não se transformam em ação separadamente, mas, ao contrário, entram em cena de forma imbricada. Há aqui outras três grandes questões a serem consideradas: o educador, o educando e a vontade. Ambos, educador e educando, necessitam ser reconhecidos e valorizados como sujeitos de sua vontade. Dito de outra forma, posso afirmar que essa é uma condição *sine qua non* para que o processo educativo se dê, considerando a prática democrática.

Na perspectiva freireana, posso relacionar currículo à concepção marxista de trabalho. Pensando que trabalho, de forma sintética, é a atividade humana orientada a um fim e que por meio dessa atividade o homem pode transformar a natureza, produzindo sua existência, e transformar a si mesmo, entendo que posso pensar em currículo nessa direção. Assim, penso que o currículo se constitui no movimento que se inicia a partir do estudo da realidade onde está inserido esse homem, sendo que essa realidade se compõe da existência produzida por ele, em conjunto com a natureza que está por ser modificada. Colocada em evidência essa realidade, esse homem lança mão das diferentes áreas do conhecimento para decodificá-la, promovendo a análise de suas partes e objetivando sua compreensão. Em seguida, o caminho é a síntese, ou seja, retomar o todo, agora visitado pela ciência. Finalmente, o último estágio desse movimento, de posse dessa apreensão da realidade, seria transformá-la e, ao fazer isso, transformar esse homem, sujeito desse processo.

Concebido dessa forma, o currículo pode ser chamado de emancipatório: não é um rol de disciplinas e conteúdos fragmentados e estanques que não dialogam com a vida do educando nem do educador. O currículo emancipatório não pode existir de forma estática, pronto e acabado, já que a vida está acontecendo e o homem está vivendo nela. Não pode ser descolado das questões históricas, sociais e políticas. O currículo emancipatório é algo vivo, em constante movimento, e não pode em nenhuma hipótese prescindir das relações entre os sujeitos que o realizam.

Inerente a esse processo está a avaliação como um aspecto fundamental a ser examinado. Numa concepção abrangente, entendo a avaliação contida no currículo como um dos momentos do processo educativo. O destaque se faz não com a intenção de separar, mas de evidenciar a importância da avaliação.

A avaliação do ensino aprendizagem ocorre no momento em que o movimento curricular se dá, ao mesmo tempo, em conjunto. É um elemento do processo que direciona, que indica o caminho seguinte, se avanço ou necessito retomar. A etapa em que o processo avaliativo pode ser mais bem visualizado se faz quando se retoma o todo e se volta à realidade, ao estudo inicial. É possível discernir ali a aprendizagem realizada. Nesse momento, são confrontadas as concepções forjadas no senso comum, são revistas posições. Aqui está contida a autoavaliação, tanto de educandos como de educadores. Nem educador, nem educando, nem a realidade serão mais os mesmos.

Minha posição é, pois, contrária a exames, provas e outros instrumentos artificiais que em nada contribuem com o processo ensino aprendizagem. Não entendo esses procedimentos como avaliação. Como têm sido utilizados, ao contrário do que se pode chamar de avaliação, mais se parecem com procedimentos de controle de qualidade que fazem parte da logística das empresas, no modo de produção capitalista.

Essa é a qualidade da educação? Educação de qualidade se faz tendo como fim a formação humana. Levando em conta que qualidade é um termo polissêmico, quando me refiro à qualidade da educação entendo que deve ser tomado todo o cuidado com essa expressão. Digo isso por perceber o quanto essa questão da qualidade está atrelada à visão empresarial, à lógica de mercado, de exigências de racionalidade técnica, de eficiência e de melhor relação custo-benefício, de eficácia comprovada e de produtividade garantida. Assim, têm sido construídos instrumentos que dão conta de medir essas requisições, e ainda, a exemplo das certificações das empresas capitalistas, as escolas, submetidas a esses procedimentos em todos os níveis de ensino, têm recebido certificações quanto à qualidade da educação que ministram.

Muito embora a racionalidade técnica, a eficiência, a relação custo-benefício, a eficácia e a produtividade em si não possam, de forma alguma, ser consideradas ruins – em especial porque “administração é a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (PARO, 2008a, p. 18) e esses aspectos podem constituir-se de forma a contribuir com uma boa administração –, não podemos concordar que sejam utilizados na educação, nos moldes da administração capitalista, que, por meio da expropriação do trabalhador, visa ao lucro.

Embora pudesse aqui continuar a discussão sobre qualidade, opto por relacionar a qualidade da educação com a natureza do processo educativo e com a estrutura em que se dá esse processo.

Embora nos estejamos habituando com essa medição da qualidade da educação por meio das diferentes provas que foram instituídas pelos governos federal, estadual e municipal, quero me reportar a um termo muito utilizado pelo Prof. Miguel Arroyo em suas palestras e bancas de mestrado e doutorado: "naturalização". Arroyo sempre nos convoca à não naturalização. Temos de estranhar essas medidas e toda a política que as envolve.

No Brasil, desde o final da década de 1980, foi pensado o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Essa foi a primeira iniciativa brasileira nessa direção, tendo sido aplicada pela primeira vez em 1990. Segundo o que consta no *site* do Inep, o Saeb fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, é realizado a cada dois anos e avalia, por amostragem, alunos das 4ªs e 8ªs séries do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio, de escolas públicas e privadas, da área urbana e rural.

Em 2005 foi criada a Prova Brasil, que, segundo o Inep, é complementar ao Saeb. Embora tanto o Saeb quanto a Prova Brasil sejam compostos de provas de Língua Portuguesa e Matemática, o primeiro destina-se ao ensino fundamental e médio, enquanto a segunda é dirigida apenas ao ensino fundamental. Enquanto a Prova Brasil avalia as escolas públicas localizadas em área urbana, o Saeb avalia alunos da rede pública e da rede privada de escolas localizadas nas áreas urbana e rural, por amostragem.

No âmbito do estado de São Paulo, a partir de 1996 foi instituído o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp). Segundo o que diz o *site* da SEE-SP, o Saresp tem como finalidade a produção de informações "consistentes, periódicas e comparáveis sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino paulista, visando orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional" (SÃO PAULO, 2012).

Na SME-SP foi criada a Prova São Paulo, que, considerada como um dos instrumentos que compõem o Sistema de Avaliação de Aproveitamento dos Alunos da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, é apresentada como subsídio à tomada de decisão quanto à política educacional no âmbito do município, à política de formação continuada, à reorientação da proposta pedagógica e articulação com os projetos político-pedagógicos das escolas e à orientação às salas de apoio pedagógico (SAP).

> A Prova São Paulo é realizada anualmente para todas as séries do Ensino Fundamental a partir do 2º ano do Ciclo I, de forma censitária para os 2º e 4º ano do Ciclo I, 2º e 4º ano do Ciclo II do ensino de oito anos e de forma amostral para o 3º ano dos Ciclos I e II. Para o 1º ano do Ciclo II, são acompanhados censitariamente os alunos que apresentaram proficiência inferior a 150 em Língua Portuguesa e de forma amostral os demais alunos. São avaliados de forma censitária também todos os alunos do PIC. (SÃO PAULO, 2007)

A SME-SP criou outro instrumento de avaliação para a cidade de São Paulo, por meio do Núcleo de Avaliação Educacional (NAE) e da Diretoria de Orientação Técnica (DOT), que, segundo consta no *site*, objetiva "auxiliar os alunos a adquirirem novas atitudes e comportamentos frente a avaliações externas e em larga escala" (SÃO PAULO, 2009).

> A Prova da Cidade é uma prova padronizada, com caráter externo e de larga escala, cujas propostas de elaboração, aplicação, correção e de intervenção estão mais próximas dos profissionais que atuam nas escolas. Como vimos, ela atende a algumas exigências de cientificidade, porém aproxima-se mais, em alguns aspectos, de uma avaliação interna. (SÃO PAULO, 2009)

Ainda em relação à Prova da Cidade, a SME-SP apresenta, entre outras, as seguintes considerações:

> a) subsidiar tecnicamente a prática de prova padronizada já utilizada por algumas unidades escolares; b) descrever e analisar as dificuldades dos alunos em relação a determinadas habilidades, nos seus diferentes níveis de complexidade, oferecendo sugestões de intervenções pedagógicas; c) permitir a compreensão de algumas análises estatísticas, que podem ajudar a compreender as dificuldades pedagógicas dos alunos (SÃO PAULO, 2009).

Diante dessas observações acerca das avaliações externas em larga escala, reitero o que já afirmei anteriormente em relação a provas e exames, mas ainda quero destacar algumas considerações. Inicialmente, essas avaliações são centralizadas e em nenhum momento consideram os projetos político-pedagógicos das escolas, sendo, pois, instrumentos que se prestam a outra forma de controle – e aqui chamo a atenção para o início deste estudo, quando fiz o apanhado da história e me deparei com os inspetores escolares e as provas que eram elaboradas pelo órgão central.

Outra consideração é em relação ao fato de que essas avaliações, além de não estarem de acordo com o projeto político-pedagógico da escola, ignoram o processo ensino aprendizagem e todas as suas nuances. Essas avaliações externas são avaliações de resultados.

Outro aspecto que percebo é a fragilidade da capacidade de medição de tais instrumentos, dado que possuem uma lógica, uma linguagem, um formato próprios e diferentes do cotidiano escolar. Esses atributos inerentes a essas avaliações historicamente causaram impacto sobre os estudantes e seus professores, pela sua artificialidade e por exigirem respostas-padrão. Assim, nesse contexto, as escolas e seus professores foram elaborando mecanismos de adaptação a essa situação, envolvendo, especialmente, os treinamentos para a realização das provas.

Dessa forma, destaco o que fez a própria SME-SP, ou seja, para familiarizar professores e estudantes com esse tipo de avaliação, foi criada a Prova da Cidade. Além desse objetivo, outra observação, coerente com essa questão, é a intenção de subsidiar as escolas que já possuem em suas práticas a realização de provas padronizadas, o dito "provão". Assim, em oposição à visão emancipatória de educação, essas avaliações reforçam a padronização e a exacerbação da técnica como mecanismos de busca de produtividade, em nome de uma pretensa qualidade, nos moldes das empresas capitalistas.

A esse respeito, Luiz Carlos de Freitas (2001), em palestra aos membros da Comissão Central de Graduação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) sobre o tema *Implicações conceituais para uma prática avaliativa*, chama a atenção para o uso das avaliações externas como instrumentos de imposição dos interesses das agências governamentais, por meio de projetos político-pedagógicos e institucionais, formas de entendimento ou conceitos. Como exemplo, Freitas cita "o caso do Datacapes, sistema que avalia a Pós-Graduação brasileira, onde o processo de avaliação tem embutido um conjunto de conceitos sobre o que é mestrado, o que é doutorado, sua função, etc." (FREITAS, 2001). Essa estratégia, segundo Freitas, vai incorporando à instituição conceitos que são definidos pelos órgãos centrais e que nem sempre são os mais adequados ao projeto dessa instituição.

Do ponto de vista do controle, ao que parece, não só esse modelo assumido pelo Estado faz a medição dos resultados, mas essa organização, bem como os conceitos que a fundamentam, vão sendo absorvidos pelas instituições. Isso denota, segundo Freitas (2001), que o controle do tipo burocrático vai sendo desprezado e em seu lugar o Estado vai-se utilizando da estratégia do sistema de avaliação externa para a implantação das políticas públicas. Assim, a partir dos dados das avaliações são tomadas medidas que determinam o acesso aos recursos financeiros. Freitas (2001) diz:

> Aí fecha-se o circuito. Fixam políticas, definem processos de avaliação e discutem acesso a recursos em função dos resultados do processo avaliativo.

> O Estado Avaliador usa esse tripé como um mecanismo para passar os seus projetos políticos, por um lado, e por outro, para exercer o controle da adequação das instituições aos projetos políticos a partir desse tripé: política, avaliação e distribuição de recursos.

Ao analisar essa política de avaliações externas em larga escala, portanto, permito-me pensar que o controle e a fiscalização que foram, historicamente, atribuídos ao inspetor escolar, ao orientador pedagógico e, a partir do final da década de 1950, ao supervisor escolar, atualmente são realizados por meio dessas avaliações e todo o conjunto que as acompanha. Dessa maneira, hoje a dominação se revigora com o uso das tecnologias da informação e da comunicação.

Nessa direção, Paro (2011, p. 119) afirma:

> O esforço que o Estado não despende em supervisão e apoio pedagógico à escola parece que ele "compensa" despendendo-o em "avaliação" externa. Assim, a sanha "avaliacionista" que tomou conta das políticas federal, regionais e locais dos últimos anos conseguiu apropriar-se do que há de pior em termos de avaliação na escola tradicional e disseminá-lo a todo o país, como se fosse a salvação da educação.

A essa afirmação de Paro (2011) acrescento que as necessidades e dificuldades da escola em relação à concepção e efetivação de uma gestão democrática, do estabelecimento de relações humanas horizontais, da construção de um currículo vivo, da elaboração de um projeto político-pedagógico comprometido com a realidade local e com o processo ensino aprendizagem, além de não se afinarem com a avaliação de produto, de resultado, demandam apoio, orientação, acompanhamento por parte dos órgãos centrais e regionais dos sistemas educacionais. Assim, a estrutura institucional deveria estar a serviço dos projetos político-pedagógicos das escolas e não o inverso, como temos visto.

5 ASSISTÊNCIA À EXECUÇÃO OU ACOMPANHAMENTO DA AÇÃO EDUCATIVA: UM CAMINHO POSSÍVEL?

Começo a seção com esta pergunta, com a intenção de discutir o que se entende por *assistência à execução* e por *acompanhamento à ação educativa.* Dessa maneira, pretendo apresentar o que diz a teoria e a consulta a documentos e publicações, mais especificamente, a política educacional da SME-SP sobre esse tema, com ênfase na assistência ou no acompanhamento às escolas, no período compreendido entre 2001-2004.

A expressão "assistência à execução" é utilizada por Ribeiro (1978) para definir o que ele chama de "direção e controle". De acordo com o autor, a preferência é pela palavra assistência, pois dá "ideia mais compreensiva e precisa porque implica presença, condição indispensável à natureza das operações que devem ser realizadas durante as atividades específicas e supletivas da escola" (RIBEIRO, 1978, p. 160).

Nessa direção, posso pensar sobre a supervisão escolar, seja a que se realiza na escola ou a que é feita pelo órgão intermediário do sistema educacional. No caso da SME-SP, na escola, essa supervisão é feita pelo coordenador pedagógico e, no nível intermediário, pela Diretoria Regional de Educação (DRE), sendo que ali a supervisão é atribuída à equipe de supervisão escolar, em última instância. Digo isso porque na legislação vigente consta o termo "ação supervisora", que não seria necessariamente feita pelo supervisor escolar, podendo ser assumida por outros setores da DRE, de acordo com o serviço a ser observado ou executado. Embora conste no documento legal como "ação supervisora" e exista na prática essa conotação de uma atuação não restrita, ao fim e ao cabo essa é efetivada pelo supervisor escolar.

Na prática, a "ação supervisora" na SME-SP teve início na gestão Mário Covas. Em seguida houve uma interrupção, com Jânio Quadros. Depois, na primeira administração do PT em São Paulo, a política educacional era comprometida com a educação libertadora e, conforme já dito neste estudo, foi realizada uma grande problematização da RME-SP que, tomada como ponto de partida, tornou-se a base para o desenho daquele projeto político-educacional. Nesse período, a "ação supervisora" se deu tanto como suporte à ação educativa quanto como acompanhamento. Mas, sempre que se julgava necessária a consulta à legislação ou quando havia a necessidade de "responder" por alguma questão da escola, o supervisor era chamado, como a autoridade a quem era atribuída essa responsabilidade, do ponto de vista legal. Naquele tempo, era comum ser denominado de "supervisor de carimbo".

Após essa gestão municipal, apesar de não ter havido alteração na legislação, ao que parece a "ação supervisora" passou a ser tratada como uma expressão esvaziada de sentido. Assim, as ações realizadas pelos diferentes setores da DRE junto às escolas muitas vezes eram designadas como parte da "ação supervisora", porém, o caráter de assistência ou de acompanhamento não se fazia presente. Relembrando, relatei anteriormente que, naquele período (Maluf-Pitta), a separação entre o "administrativo" e o "pedagógico" esteve bem "escancarada". Era bem evidente a atuação do supervisor na parte burocrática.

Após ter tomado contato com a origem da supervisão escolar, levantei a suposição de que as críticas a ela dirigidas, feitas nas escolas pelos professores e outros funcionários, poderiam estar vinculadas à questão de que, nas visitas às escolas, o supervisor escolar representaria o Estado. Nessa representação, que corresponde à realidade, são incluídos estigmas que se estabeleceram historicamente no ideário da educação quanto à figura do supervisor.

Nas pesquisas de Paro (1995, 2011), são bem precisas essas críticas à supervisão escolar. Os entrevistados dizem que as escolas não recebem a visita do supervisor escolar e que praticamente inexiste a assistência pedagógica às escolas. Uma observação bastante significativa é sobre como uma secretária de escola vê a supervisão, de maneira bem diferenciada da visão dos professores e da equipe de direção. A secretária fala que a supervisão escolar é presente e que, sempre que necessitou, foi bem atendida. Isso leva Paro (2011, p. 114) a dizer que, "de qualquer forma, esse depoimento [...] parece confirmar, em parte, a alegação de outras depoentes de que a supervisão se interessa pelo burocrático".

Diante dessas críticas, posso apreender que, provavelmente, a supervisão escolar exercida não está relacionada nem à assistência à execução, de acordo com Ribeiro (1978), nem ao acompanhamento à ação educativa, como a política educacional da SME-SP (2001-2004) preconizava.

A concepção de Ribeiro (1978, p. 160) quanto à assistência à execução é filiada à administração escolar e "compreende [...] tarefas de estímulo, orientação, coordenação, controle e supervisão, e relações humanas e públicas". O autor dispõe a supervisão como uma das tarefas, o que sugere que a assistência à execução seja mais ampla, já que esses serviços fazem parte de um todo que é a administração escolar.

De posse do conceito de administração como utilização racional de recursos em busca de um fim, entendo que tais tarefas seriam esses meios. Segundo Ribeiro (1978, p. 117), a administração escolar compõe-se de processos, que são desenvolvidos em três momentos: "o primeiro, antes das atividades específicas e supletivas da escola; o segundo, simultaneamente

a elas; o terceiro, depois que elas se complementaram ao fim de cada etapa". Evidentemente, essa divisão é feita pela necessidade do estudo proposto.

> A respeito dos processos da Administração Escolar a serem desenvolvidos antes, durante e depois das atividades da escola, lembremos que sua distinção, como a generalidade das que vimos fazendo, constitui violência de abstração. É fácil compreender que podemos referir-nos a um planejamento do controle, como a um controle do planejamento; podemos aludir à organização do planejamento e ao planejamento da organização. Na Administração Escolar, como nas outras, os aspectos substantivos e adjetivos se apresentam variando conforme o ponto de vista em que nos colocamos, até a possibilidade de ser concebida, com base na mesma substantividade ou adjetividade, a administração da própria administração. (RIBEIRO, 1978, p. 118)

Diante dessa flexibilidade, ouso dizer que a assistência à execução poderia referir-se a todo o processo educativo, sendo que essa abrangência se daria desde a concepção do projeto educacional, seguiria pela inclusão dos momentos voltados especificamente às práticas e, finalmente, alcançaria as questões de avaliação. Não percebo essa avaliação como um momento estanque, ao final de todo o processo. Ao contrário, entendo-a como processual, de forma a compor pequenas sínteses que constituiriam a síntese final, objeto de estudo para a investida no passo seguinte.

Entendo que a assistência à execução, como parte de todo o processo educativo, como um dos meios a ser utilizado como recurso para o alcance do fim último da educação, não seja meramente técnica, porém, possua um conteúdo altamente político. Não é possível fazer educação sem uma tomada de posição. Se me apropriar das tarefas que Ribeiro (1978) menciona como componentes dessa assistência à execução, quais sejam, estímulo, orientação, coordenação, controle e supervisão, e relações humanas e públicas, preciso dizer *a serviço de quê e de quem, contra o quê e contra quem* essas tarefas serão exercidas. Não como mera tarefa que se cumpre num papel repetitivo – o que parece ser mais afeito à divisão pormenorizada do trabalho, própria do mundo empresarial capitalista –, mas como um serviço que se presta à educação, numa concepção emancipatória.

Dessa forma, concluo que o supervisor escolar, ou a equipe destinada pela administração pública a esse papel de assistência à execução, ainda que seja funcionário ou funcionários mantidos pela estrutura institucional, não poderia estar à mercê do que é ditado pelas concepções dos governos eleitos a cada quatro anos, ou, pior, a cada dois anos, tendo em vista os reflexos das eleições federais e estaduais no âmbito municipal e vice-versa. Compreendo que é de extrema importância que essa assistência à execução seja concebida

como política pública e não como política de governo. Que aqui fique claro que me refiro a essa parte por ser, neste momento, meu objeto de análise; porém, considero que a política educacional, levando em conta a complexidade que envolve a educação, deveria ser um conjunto de políticas públicas, bem articuladas e a serviço do bem comum, mas não estar a serviço de cada governo eleito.

Sobre o tema da assistência, não num contexto de educação como conhecemos, mas numa relação entre o agrônomo e o camponês, tomado o primeiro como educador, na ocasião da reforma agrária no Chile, Freire (2001) fala que o trabalho daquele técnico, "quando passa a participar do sistema de relações homem-natureza, [...] assume este aspecto amplo em que a capacitação técnica dos camponeses se encontra solidária com outras dimensões além da técnica" (FREIRE, 2001, p. 56).

Aqui faço um paralelo entre o que diz Freire (2001) sobre outras dimensões da técnica, no caso do agrônomo, com o que pode representar a assistência técnica às escolas e aos seus projetos político-pedagógicos. Posso perceber que essa assistência não é meramente técnica, porém, possui um âmbito mais amplo, que engloba a dimensão política.

Nessa direção, o acompanhamento da ação educativa, na SME-SP, foi concebido de forma a acompanhar os projetos político-pedagógicos das escolas. Esse serviço à escola era feito pelo Gaae, composto por um supervisor escolar, um professor da equipe pedagógica do NAE (atual DRE) e um professor da universidade, como assessoria. A proposta de constituição do Gaae apresentava como objetivo desenvolver um trabalho pedagógico junto às escolas da RME-SP, sob a direção da política educacional da gestão municipal, naquele período (2001-2004) (SÃO PAULO, 2001a, p. 10-14).

No caso do agrônomo, Freire (2001) empresta a ele as características de um educador, acrescentando certa singularidade a seu trabalho como um dos agentes de mudança. No entender de Freire, entre o agrônomo e os camponeses se estabelece uma relação de educador-educando, que ele assim distingue:

> Daí que sua (do agrônomo) participação no sistema de relações camponeses-natureza-cultura não possa ser reduzida a um *estar diante*, ou a um *estar sobre*, ou a um *estar para* os camponeses, pois que deve ser um *estar com* eles, como sujeitos da mudança também. Esta responsabilidade não é exclusiva do agrônomo-educador nem dos educadores em geral, mas sim de todos quantos, de uma ou de outra maneira, estão dando sua contribuição ao esforço da reforma agrária. Esta, como *processo* de transformação estrutural, não pode ser encarada como algo mecânico, que se desse fora do tempo, sem a presença dos homens (FREIRE, 2001, p. 56, grifos no original).

Considero que o que faz a diferença, no processo educativo, é o que significa *estar com.* Do ponto de vista freireano, deve ser a educação um processo libertador, emancipatório. Sendo essa concepção a que considera o homem como sujeito, não comporta nem as características do autoritarismo, que trata esse homem como objeto, nem as propriedades de uma relação meramente técnica e mecanicista, afeitas às relações com o capital. Suponho que a assistência à execução, dessa maneira, possua, muito além do calibre técnico, uma dimensão que, sendo política, avança na direção contrária à aplicação de modelos e prescrições, devendo ser fundada na relação entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, na perspectiva de *estar com.*

A política educacional da SME-SP (2001-2004), para se estabelecer junto à RME-SP, constituiu um diálogo que se fez por meio da série de revistas *EducAção.* O caráter da revista era o de apresentar cada elemento dessa política por meio de textos ao mesmo tempo informativos e problematizadores. Pode-se perceber brevemente como isso se deu, neste relato:

> O marco que caracterizou o início do nosso trabalho pedagógico em janeiro de 2001 foi o estabelecimento de uma relação dialógica com os educadores do NAE 6. Tal pressuposto é um referencial para a construção de um trabalho que se proponha ético, coletivo e respeitoso. Nesta ótica, três momentos assinalaram nossas primeiras conversas: 1. O encontro com as equipes técnicas em janeiro de 2001; 2. Visita às escolas durante a semana de planejamento em fevereiro, quando tivemos a primeira oportunidade de estarmos em contato com os educadores e o contexto real das escolas; 3. Sistematização das discussões realizadas nas Unidades Escolares a partir dos indicativos da Revista EducAção 01. Nesse momento, as equipes pedagógicas do NAE e das escolas elaboraram conjuntamente um documento denominado "Retomando a conversa: o primeiro diálogo" (março de 2001), no qual foi registrada a síntese da problematização das discussões realizadas no encontro de janeiro, a síntese do registro das visitas às escolas, com destaque para a amostra da problematização desenvolvida junto aos alunos a partir das indicações propostas no caderno EducAção 01 (SÃO PAULO, 2002d, p. 24).

Neste trecho da revista do NAE 6 pode-se observar que há uma sistemática baseada no diálogo e que isso pode favorecer a participação de todos, desde os educandos, na escola. Pode-se reparar que foram utilizadas algumas estratégias para que fosse alcançado o objetivo de problematizar as escolas e que havia um esforço em realizar um trabalho coletivo. Não aparece o Gaae ainda, mas o relato diz que esse trabalho está sendo feito pelas equipes pedagógicas do NAE.

Numa ótica diferenciada, Ribeiro (1978) relaciona, entre as tarefas que fazem parte da assistência à execução, o estímulo. É patente a preocupação com o professor, como demonstrado nesta fala: "o professor precisa permanentemente do *estímulo*, dada a natureza cambiante dos trabalhos de classe que podem facilmente afetar-lhe o *equilíbrio emocional*" (RIBEIRO, 1978, p. 160). Esse cuidado, ainda que não caracterizado e, obviamente datado, é voltado para o professor como forma de atendê-lo em suas necessidades, todavia, não é possível perceber até que ponto ele é considerado sujeito, ou se teria autonomia em sua atuação.

Se na descrição dessa tarefa não aparecem os fins da educação ou a função da escola, em outro ponto Ribeiro (1978), ao se referir às relações públicas, diz que é por meio dessas que seria anunciada sua função social. Alerta, assim, para alguns cuidados, enfatizando que a empresa deve ser fundada em necessidades sociais legítimas, em oposição à obtenção de lucro ou interesses pessoais; deve atentar para os objetivos a que se propõe, de forma que os meios possam ser coerentes com o atendimento a essas necessidades sociais; e deve deixar explícitos à coletividade quais os fundamentos e os objetivos a que se propõe a empresa.

No que se refere às relações humanas, Ribeiro (1978) ressalta a *humanização das relações no trabalho.* Três itens são destacados: o ajustamento biopsicossocial dos trabalhadores vinculado ao rendimento econômico da produção, de forma a superar o foco na eficiência técnica; a criação de um clima de comunidade de trabalho, visando à integração do trabalhador à empresa; e manter o trabalhador esclarecido com o fim de obter sua participação espontânea.

Os pontos destacados por Ribeiro (1978) parecem demonstrar uma analogia ao mundo empresarial, o que denota a influência dos princípios empresariais na administração escolar e, posso supor, na supervisão escolar, por consequência. Posso perceber uma visão voltada para questões técnicas e o que mais me chama a atenção é que está muito presente o ajustamento do trabalhador. É possível depreender, desse ponto, que não seriam ouvidos esses trabalhadores, a quem caberia apenas esse ajustamento e a aceitação dos princípios da empresa, inclusive, porém, pleiteando-se uma participação espontânea.

Entendo que a assistência em Freire (2001) possui um caráter educativo, iniciado pela problematização, como o que foi visto no relato do NAE 6.

> O que defendemos é precisamente isso: se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do rigor não

> pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar. (FREIRE, 2001, p. 54)

Dessa maneira, posso entender que o movimento de problematização das escolas e de seus projetos político-pedagógicos vai trazendo à tona o que de verdade está ocorrendo naquele lugar, desde as concepções de homem, de educação e de mundo, até as relações humanas e de trabalho e as muitas contradições. Todo esse conjunto vai trazendo as pistas de como é possível traçar o desenho do acompanhamento da ação educativa. Muito diferente do que foi visto historicamente e que se ilustra no que diz Ribeiro (1978), esse grupo, que na gestão da SME-SP denominava-se Gaae, não possui nenhuma atribuição de *pensar pela escola*, ou *sobre a escola*, mas seu papel fundamental é *pensar com a escola*, a partir dos elementos coletados na problematização.

Esse é o diferencial. Aqui, os profissionais são sujeitos, podem pensar e elaborar, seja o projeto político-pedagógico da escola, seja a política educacional mais ampla. Isso é permitido porque essa política pode traçar as diretrizes que a norteiam, porém não está presa a uma camisa de força: ao contrário, é dinâmica e dinamizadora, ao mesmo tempo. Ao considerar que as escolas são vivas – observação feita na problematização, que dá direção às ações a serem desencadeadas –, não se pode fazer um modelo a ser seguido pela totalidade das escolas. Não se pode, assim, ditar manuais. Cada escola é uma escola, em dada realidade, em dada comunidade.

Nessa perspectiva, a assistência ou o acompanhamento não podem ser restritos a uma mera visão de aplicação de técnicas. Não há dúvida de que a ciência avança, de que a tecnologia é necessária, em todos os sentidos e níveis; porém, concluo que deva estar a serviço do que queremos na educação, e não o oposto, ou seja, estar a educação atendendo à tecnologia, como se fosse a escola que trabalhasse em função da alimentação do sistema educacional. Dessa forma, a tecnologia e as técnicas devem contribuir para que a administração escolar se utilize racionalmente desses recursos em favor da consecução dos fins da educação.

Entendo o sistema educacional como um conjunto complexo que assim se fez pelo que a demanda foi exigindo; porém, só posso enxergá-lo como uma quantidade de serviços a serem prestados à escola, de forma racional e articulada.

Nas clássicas discussões de Ribeiro (1978), encontro ainda o destaque à *orientação*. Da forma como o autor descreve, parece estar fazendo uma relação entre a realidade micro e macro, sendo a primeira a sala de aula, domínio do professor, e a segunda a escola, domínio

do administrador, do diretor. Ribeiro (1978) fala, assim, do enfrentamento de dificuldades sobre as quais, tendo esse diretor uma visão de conjunto, estaria em condições de orientar o professor.

É inegável que seja necessária essa visão de conjunto, que muitas vezes faz falta ao professor, tendo em vista a docência e toda a dinamicidade que a envolve. O que não aparece aqui é a participação do professor nessa análise de conjuntura, que poderia ser amplamente discutida numa gestão democrática. Nos estudos de Ribeiro (1978), parece que o professor recebe essa orientação.

Pensando no sistema educacional, o que se realizou no NAE 6, conforme relato citado como ilustração daquela política educacional, parece mais próximo de uma visão libertadora, emancipatória. Semelhante ao relato anterior, aqui faço o registro de outra região da cidade, naquele período.

> A Coordenadoria de Educação, enquanto órgão intermediário, tem sido repensada em seu papel e estrutura, no sentido de se constituir enquanto parceira na implementação da Política Educacional vivenciada nas Unidades Educacionais. Para tanto a *ação supervisora* não deve ser exercida com exclusividade pelos supervisores escolares, mas pensada e construída através de ações de parceria e apoio realizadas pelos diferentes atores da Coordenadoria. A presença da Coordenadoria nas Unidades deve estar voltada para a função principal da mesma: o fazer pedagógico e o currículo vivencial. Não ignoramos com isso as demandas e necessidades administrativas, mas as mesmas precisam ser compreendidas como suporte para o processo pedagógico. *Assim a Diretoria de Planejamento deve ser o setor responsável pelo apoio administrativo e não mais o supervisor escolar e os membros da Diretoria de Orientação Técnica*. (SÃO PAULO, 2004c, editorial, grifos nossos)

Nessas considerações, posso identificar o que Paro (2011) afirma em relação à necessidade de mudança na estrutura, ainda que naquele momento, conforme observamos, a estrutura referida seja a do órgão intermediário. A mudança registrada fazia parte de um conjunto de mudanças estruturais para o governo da cidade de São Paulo e não somente a SME-SP. Mas, destaco aqui o trecho que descreve a transferência do apoio administrativo para a Diretoria de Planejamento, que é uma marca do que ocorreu naquela região da cidade, tendo permitido que os supervisores participassem do Gaae. Mesmo com essa alteração estrutural na administração pública municipal, definida legalmente, o entendimento não foi o mesmo em outras coordenadorias de Educação da cidade.

Em sua análise, Paro (2011) adverte para as reformas que já vivemos historicamente na educação, que se referem à visível necessidade de alterações estruturais, porém, isso não se

efetiva. Concordando com o autor, acrescento a urgência de mudança na estrutura da escola: diante de tantas descobertas da ciência, do avanço tecnológico e, essencialmente, da visão atual de infância e de criança, a escola não pode mais continuar a existir nesse formato.

Digo o mesmo de toda a estrutura administrativa, porém, reitero que a descontinuidade que enfrentamos a cada dois anos, por conta das eleições, não pode deixar a educação à mercê de políticas de governo. É necessário construir políticas públicas legítimas, que possam dar conta das características da educação.

Na direção dessa visão extremamente fragmentada que a educação sofre, recorro ao que entende Ribeiro (1978) quanto à outra tarefa que insere na assistência à execução. O autor a denomina como atividade de coordenação e justifica-a como "atividade preventiva e corretiva dos riscos da divisão de trabalho [...] pela necessidade de cada professor fazer conscientemente o esforço de convergência dos processos de escolarização na direção dos objetivos da escola e dos ideais da educação" (RIBEIRO, 1978, p. 161).

Embora possa concordar com o autor na questão dessa necessidade de coordenação, que busca essa convergência, levanto a importância de um aspecto fundamental: compreendo que essa coordenação necessite da problematização, aqui já explorada, para que sejam traçados os objetivos da escola, portanto, acrescentaria que o projeto político-pedagógico da escola deve estar comprometido com esse estudo da realidade, que posso supor seria o eixo da construção curricular.

Tendo em conta que todo o sistema educacional só se justifica pela existência da escola, a política educacional e todo o desenho do projeto educacional para esse sistema necessitam ser construídos coletivamente. Assim, percebo que a política educacional, necessariamente, deveria definir diretrizes e procurar viabilizar essa construção coletiva, que, sem dúvida, deve contemplar a dinamicidade do processo educativo.

Concordo plenamente com Paro (2011, p. 151) quando diz:

> A assistência aos educadores não se restringe à necessária existência de coordenadores pedagógicos ou assistentes pedagógicos, que prestam serviço na organização do trabalho coletivo junto aos professores, mas se estende a todas as medidas do sistema de ensino referentes a uma autêntica formação permanente em serviço, que privilegie não apenas os aspectos técnicos, mas também a disseminação de uma visão transformadora de educação.

Nessa perspectiva, posso vislumbrar não só a questão do sistema de ensino como estrutura e todas as medidas necessárias a serviço da escola, mas, ainda, o aspecto político da

educação. Entendo, em conformidade com o autor, que a assistência não está necessariamente vinculada a cargos, seja qual for a nomenclatura.

Já na visão de Ribeiro (1978) isso é diferente e pode ser notado quando ele se refere a *controle e supervisão.* Explicita o autor que sua alusão é ao controle de funcionamento. Diante das atividades que ele descreve, considero que muito do que se fez de forma artesanal à época poderia ser realizado no momento atual por meio dos recursos tecnológicos disponíveis. A tecnologia da informação e da comunicação pode facilitar esse controle, que é necessário.

Por outro lado, meu entendimento é o de que o controle de funcionamento envolve ainda o controle pelos usuários do serviço. Dessa forma, suponho que se faça esse controle na participação da população usuária das escolas, desde a problematização, passando pelo tratamento dos dados obtidos, depois pela tematização do que foi obtido, pela seleção de conteúdos e, ainda, todo o processo avaliativo, tanto contínuo e quanto na síntese final. Não é colocar a comunidade para trabalhar *pela* escola, é trabalhar *com* essa comunidade a quem o serviço é prestado e a quem devem ser prestadas as contas. Não é chamar alguns representantes de pais para assinarem atas e outros registros de situações consumadas, apenas por formalidade. É, verdadeiramente, democratizar as relações e esse controle ser feito, assim, coletivamente, numa visão transformadora.

Em relação à inspeção escolar e à supervisão, em que pese a discordância que Ribeiro (1978) expõe em relação à substituição dos inspetores por supervisores, o que mais importa aqui é que a esses profissionais aparece vinculada a questão do controle. Considero que isso seja coerente com o momento histórico à época; porém, ainda hoje, apesar da expressão "ação supervisora", esse controle continua sendo exigido dos supervisores.

Não vivemos num regime anárquico, portanto, cabe ao Estado o controle dos serviços públicos. Todavia, minha concepção de controle passa não somente pela fiscalização, que concluo ser dever do Estado, como também pelo controle público.

Numa gestão democrática, que comporta a participação popular, o povo participa das decisões, portanto aufere as condições, de acordo com os mecanismos de participação, de acompanhar e controlar as políticas implantadas e avaliá-las. Concebo, nessa perspectiva, o sistema educacional, desde a constituição e o funcionamento dos conselhos de escola, passando pela construção de participação popular nos níveis intermediário e central.

Posso ousar, inclusive, pensar nesse controle pela via dos conselhos, vinculados ao Conselho Municipal de Educação de São Paulo (CME-SP), que é "órgão normativo e deliberativo, com estrutura colegiada, composto por representantes do Poder Público,

trabalhadores da educação e da *comunidade"*, de acordo com o § 2º do artigo 200 da Lei Orgânica do Município de São Paulo (SÃO PAULO, 1990, grifo nosso).

De acordo com a Lei Municipal nº 10.429/88, reafirmada no Decreto Municipal nº 33.892/93, compete ao CME:

> IV. Exercer fiscalização sobre as atividades referentes à assistência social escolar, no que diz respeito às suas efetivas realizações, estimulando-as e propondo medidas tendentes ao aprimoramento dessas mesmas atividades;
> VII. Promover correições, por meio de comissões especiais, em qualquer dos estabelecimentos de ensino mantidos pela Prefeitura, tendo em vista o fiel cumprimento da legislação escolar (SÃO PAULO, 1988a, 1993a).

Não sendo a gestão escolar objeto deste estudo de forma direta, a consideração foi feita no sentido de advertir que não é necessário que o controle esteja sob a responsabilidade dos supervisores escolares. De outra parte, diante do estigma que carrega a figura do supervisor escolar e das tentativas que se fizeram, ao longo de décadas, de modificar o que se formou no ideário da educação quanto à supervisão escolar, minha advertência se faz no sentido de identificar outras formas de controle.

No tocante à atuação dos Gaaes registro que era adotada a metodologia dialógica, com base, portanto, no diálogo, mas, como diz Freire (2001), não se trata de *qualquer diálogo*. No estudo sobre a relação entre o agrônomo e os camponeses, o autor considera que para haver, de fato, o diálogo, primeiramente "É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito" (FREIRE, 2001, p. 67).

Este ponto é fundamental quando pensamos nas relações que se dão na estrutura do sistema educacional. É comum ouvir-se que "não estamos falando a mesma linguagem", quando se quer caracterizar que estão presentes as divergências, muitas vezes fundadas em olhares muito diferenciados para a mesma realidade, trazendo à tona contradições e conflitos. Mas, entendo que é por meio da exposição dessas diferenças e da ampla discussão, argumentação e negociação de significados que se poderá constituir um diálogo. Nesse processo, as pessoas precisam despir-se de quaisquer preconceitos ou discriminações e procurar ouvir a fala do outro e seus significados, incluído o contexto.

Que não fique aqui a impressão ingênua de que esse processo seja fácil ou que atenda ao imediatismo que hoje se exige em todas as áreas. Se quisermos, verdadeiramente, uma educação democrática, libertadora, emancipatória, precisamos compreender que

> nos regimes democráticos a conflitualidade social é maior do que nos regimes autocráticos. [...] Que o interesse das partes singulares deva estar subordinado ao interesse coletivo é uma fórmula, com efeito, privada de um conteúdo preciso. Geralmente o único interesse comum a que obedecem os vários componentes de um governo democrático, de um governo em que os partidos singulares devem prestar contas aos próprios eleitores das opções feitas, é o de satisfazer os interesses que produzem maiores consensos e são sempre interesses parciais (BOBBIO, 2007, p. 94).

Com essa observação de Bobbio (2007), a escolha que se faz pela democracia deve ser fundada em princípios construídos coletivamente, prevendo ampla participação, o que não é garantia de sempre acertar, mas fica claro que, no confronto dos diferentes pontos de vista, pode-se chegar ao bem comum, ao passo que num regime autoritário será sempre uma visão única e coercitiva.

O relato da Coordenadoria de Educação de Vila Prudente traz essa situação:

> Destaco que a composição do GAAE busca ampliar a discussão do currículo a partir de situações reais vivenciadas nas Unidades, procurando problematizá-las no sentido da superação da alienação, do espontaneísmo e explicar a concepção que dá sustentação à prática refletida. Rompe com o paradigma de que apenas os profissionais da educação podem refletir e propor currículos. Mais uma vez destaco o quanto é conflituosa tal prática, pois, trabalha-se com uma ampla gama de concepções e preconceitos, no entanto esse espaço tem se demonstrado como um enorme potencializador para as mudanças necessárias. Acreditamos ser importante que o mesmo avance no sentido de não se fechar nele mesmo, mas que diferentes segmentos possam levar as discussões ali realizadas para seus pares (SÃO PAULO, 2004c, p. 12).

Pelo descrito, vê-se explicitamente que não é algo fácil assumir esse tipo de acompanhamento, pois esses conflitos dão trabalho. Para muitos, não habituados ao confronto de ideias e pontos de vista, mas, ao contrário, dispostos a obedecer e não questionar jamais, tais conflitos são confundidos com desavenças e é introduzida a ofensa pessoal, o que pode emperrar o processo. Outros, também não acostumados à participação e a ouvir o outro, definem esse processo como mera perda de tempo.

Destaco esses pontos para registrar a importância dos momentos coletivos e do exercício das habilidades necessárias à coordenação desses encontros. Não há a necessidade de se constituir um coordenador fixo: ao contrário, parece mais significativo e, sem dúvida, mais educativo que haja alternância nessa coordenação.

Conforme observado no documento *Relatório das atividades elaborado pela Coordenação do Programa de Formação Permanente e Reorientação Curricular da Rede Municipal de São Paulo – PUC/SP,* há uma exposição sobre a metodologia de implantação dos Gaaes relatando um cuidado com a chegada às escolas:

> Uma primeira característica fundamental nesse processo – e um valioso diferencial desta instituição (PUC/SP) – foi a decisão de se estabelecer a formação e vínculos com os parceiros (NAEs e GAAEs) onde as operações seriam desencadeadas, mas sem constituir uma invasão, a fim de não conturbar a ordem/organização normal/interna do cotidiano da cada unidade e, ao mesmo tempo, estimular o frutuoso trabalho em parceria (SÃO PAULO, 2001b, p. 2).

Ao analisar esse relatório, posso perceber que eram programadas reuniões de preparo dos encontros a se realizarem nas escolas. Assim, os Gaaes se organizavam conforme calendário acordado entre a equipe da universidade e os profissionais dos NAEs, o supervisor escolar e o professor da equipe pedagógica.

> O calendário desenvolvido pelos especialistas de GAAE da universidade, respeita o tempo disponível dos supervisores e dos outros dois componentes de NAE. Também levam em conta a disponibilidade da agenda do especialista de GAAE da DOT. A formação de vínculos, o respeito ao ritmo e a expectativa do NAE se apresentam como alavancas para o nosso trabalho. (SÃO PAULO, 2001b, p. 11)

Em que pese ser esse período citado (2001) um momento de início das atividades do Gaae, ao que parece não era priorizado como uma estratégia central da política educacional. Salvo engano, visto ser de fato uma necessidade a compatibilização das agendas, esse respeito ao tempo disponível pode evidenciar muita elasticidade, o que posso interpretar como não sendo esta a atividade principal. No mesmo relatório, porém, há uma consideração quanto à importância atribuída ao Gaae, como um pilar da política da SME-SP na democratização do ensino.

> É importante ressaltar que o trabalho nas escolas encontra-se em diferentes fases. Isto ocorre pois cada NAE tem autonomia, e consequentemente seu próprio cronograma, nas atividades da escola. Esta participação ocorreu, dentro das possibilidades da própria unidade escolar, porém a expectativa quanto à participação dos mesmos nos conselhos da Escola não foi possível para todos. Entretanto, sabemos que esta é uma atividade fundamental, na medida em que é um espaço importante para a garantia de um trabalho democrático do ensino, constituindo-se num dos pilares no qual se assenta a

> proposta da SME. Sendo assim, esta participação deverá ocorrer oportunamente. (SÃO PAULO, 2001b, p. 11)

Há, ainda, nesse trecho duas observações a fazer, em relação à democratização. A primeira é quanto à autonomia do NAE, pois, segundo o descrito aqui, foi encontrada certa diversidade entre as escolas. Isso pode evidenciar o respeito à realidade local e aos projetos político-pedagógicos das unidades escolares. A segunda observação é em relação à participação do Gaae no conselho de escola que, mesmo não tendo sido possível nessa fase, é destacada como importante nesse trabalho de democratização.

Para a atuação do Gaae, no relatório consta que foi levantada a necessidade de se conhecer a escola como um todo, incluindo dados quantitativos e qualitativos. Para a problematização, foram escolhidos como instrumentos a observação e um roteiro de entrevista.

Nos relatórios das atividades realizadas nos NAEs aparece o seguinte registro: "O trabalho já estava sendo realizado desde agosto com as equipes de professores de JEI, mas a escola se mostra ainda bastante resistente em relação a ele" (SÃO PAULO, 2001b, anexo). E, em outro trecho do mesmo relatório:

> O que se percebe é que as atividades são mera formalidade para o atendimento de exigências do NAE e que há conflitos entre a direção (que pediu remanejamento) e a coordenação pedagógica (que não compareceu alegando sobrecarga de trabalho) e a supervisão que é indiferente, embora esteja sempre presente. A referida professora, coordenadora do projeto, não abre espaço para o GAAE e direciona os professores da escola para suas exigências. [...] A resistência é percebida desde a chegada do GAAE até a sua saída (SÃO PAULO, 2001, anexo)

Aqui é possível perceber a resistência da escola ao Gaae; porém, não se pode avaliar quais são os determinantes dessa situação. Posso supor que a proposta não tenha sido compreendida pela escola ou que, caso essa compreensão tenha ocorrido, a resistência possa ter sido em relação a questões internas que não se queria que emergissem. De qualquer forma, sem dúvida está explícita a necessidade de retomada do processo.

De forma conclusiva e referindo-se ao todo das unidades escolares da região, há um trecho do relatório em que se especificam melhor as circunstâncias:

> O que se percebe nestas visitas é que a maioria das escolas apresenta resistência ao trabalho dos GAAEs. Há pouca participação da comunidade nos trabalhos. A meu ver precisamos mudar um pouco as estratégias de trabalho e abordagem, na medida em que um projeto político-pedagógico

> não pode vir de fora para dentro, mas [deve ser] construído coletivamente pelas unidades (SÃO PAULO, 2001, anexo)

No conjunto dos relatórios, observei no registro de outra região da cidade a seguinte constatação: "Falta de compreensão quanto ao papel do GAAE pela escola [...]" (SÃO PAULO, 2001, anexo). Posso, assim, supor que minha observação anterior se confirma. Em outra região, além de dar conta da mesma situação, a anotação feita indica que seria "Necessário definir claramente até onde vai o papel do GAAE para não esvaziar o trabalho da escola. As escolas têm questões muito complicadas, o que requer do GAAE uma postura para escutar mais, ao invés de se propor a fazer observações avaliativas" SÃO PAULO, 2001, anexo).

Essas três últimas observações denotam certa dificuldade dos próprios integrantes dos Gaaes quanto à compreensão de seu papel e do trabalho a ser realizado com as escolas. Nessa direção, reporto-me ao que diz Freire (2001), quando considera a *antidialogicidade* e destaca a *invasão cultural* como uma de suas características. E ele explica como isso se dá:

> Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores. [...] O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação (FREIRE, 2001, p. 41).

No caso dos Gaaes, para evitar essa "invasão", a primeira providência seria retomar a compreensão dessa estratégia de trabalho, de forma a assegurar que ficassem explícitas as possibilidades de comportamentos e procedimentos autoritários, de desrespeito ao saber da escola, ao que foi construído pelas pessoas daquele lugar. Algo que uma das observações sugere é a não disponibilidade para ouvir o que a escola tem a dizer, atitude não compatível com uma postura problematizadora.

Entendo que seja bastante importante a análise dos projetos político-pedagógicos das unidades escolares por pessoas externas àquele espaço; porém, elas não podem assumir uma postura de "quem detém o poder ou o saber". O estabelecimento de vínculos é fundamental nessa circunstância, mas as relações precisam se dar de forma horizontal, para que se constitua a base para o diálogo. Freire (2001, p. 41-42) caracteriza dessa forma o que pode ocorrer:

> As relações entre invasor e invadidos, que são relações autoritárias, situam seus pólos em posições antagônicas. [...] O primeiro atua, os segundos têm a

> ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são "pensados" por aquele. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição.

Retomando o conjunto de relatórios, registro que foram encontradas, também, observações mais favoráveis quanto ao Gaae, em outra região da cidade.

> As falas apontaram para a receptividade da proposta, para o entrosamento entre os GAAEs, a receptividade e a possibilidade de diálogo com as escolas, a colaboração da universidade reforçando o grupo, dando maior credibilidade para a proposta e efetivando a participação direta da DOT nos GAAEs. Há que se avançar na sistematização das demandas e construção metodológica de um novo fazer, aprofundar a concepção de GAAE, envolver toda a comunidade escolar na construção de um trabalho coletivo; organização de agendas e cronogramas de trabalho; rever a estrutura de funcionamento das escolas. (SÃO PAULO, 2001, anexo)

Nesse registro, escolhi destacar que, mesmo constatada a receptividade, foi apresentada a necessidade de aprofundamento da concepção de Gaae. Outro destaque que faço é para a consideração quanto a ser um "novo fazer", o que, sem dúvida, gera algumas demandas diferenciadas do que usualmente se fazia.

Tendo em conta que a necessidade de inovação poderia surgir, outro ponto que desejo destacar são algumas ferramentas que poderiam servir muito bem a essa construção de diálogo. De início, penso que uma das mais conhecidas e de fácil acesso é o registro escrito, com diferentes formas de apresentação. No caso da gestão da SME-SP, no período entre 2001 e 2004, foi escrita a série de revistas *EducAção,* que compreendeu cinco números. Foram também escritos dois cadernos temáticos: *Cadernos temáticos de formação I: leitura de mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade* (SÃO PAULO, 2003b) e *Cadernos temáticos de formação II: educação infantil: construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo* (SÃO PAULO, 2004e).

Essas publicações foram escritas com o objetivo de estabelecer um diálogo com a RME-SP, de forma que, além dos textos e das indicações de textos, livros e outras produções, constam questões problematizadoras, as quais eram discutidas nos vários coletivos e

sintetizadas pelos Gaaes, tornando-se objeto de estudo e levantamento de temas para o planejamento das reuniões gerais de polo[40].

Além de publicações escritas, como as revistas e os cadernos, outras formas de publicação poderiam contribuir para essa dialogicidade. As tecnologias da informação e da comunicação são ferramentas que, numa cidade como São Paulo, se colocadas a serviço de uma educação problematizadora, libertadora, emancipatória, podem encurtar as distâncias e possibilitar que se construam diálogos entre educadores e educandos de todas as regiões.

> É com muita alegria que me dirijo a vocês, e com grande satisfação apresento-lhes essa nova forma de diálogo entre nós. A confecção de um "Caderno de Debates" tem dupla intenção: - Por um lado é um mecanismo de estreitamento de conversas educacionais entre o NAE 11 e todos os educadores que estão nas nossas Unidades Educacionais; - Por outro, criar um "caderno" é a maneira pela qual podemos nos constituir em aprendizes constantes, afinal, "o educador de verdade é aquele que se coloca como aprendiz sempre", disse Paulo Freire. (SÃO PAULO, 2002d, p. 3)

Esse trecho de um caderno elaborado por um NAE pode demonstrar o objetivo dessa produção e a proposta de utilização. A seguir, trago outro recorte, que evidencia a importância desses recursos para a construção da identidade das escolas e da região e para alimentar a discussão e elaboração dos projetos político-pedagógicos das escolas.

> A concepção do Caderno de Debates passa também pela ideia de socializar ações e experiências desenvolvidas e em desenvolvimento no interior das escolas do NAE 11 - Atividades que caracterizam e otimizam o Projeto Político Pedagógico de cada unidade escolar. Assim, o registro dessas experiências, além de constituir a própria história e identidade das escolas, também, dentro do contexto de rede, pode estimular novos projetos e propostas a partir de adaptações às diversas realidades nos diferentes locais. (SÃO PAULO, 2002e, p. 14)

Todo esse movimento manifesta a dimensão política dessa assistência ou acompanhamento. Confirmo isto em Freire (2001), que se refere à reforma agrária no Chile:

> Assim, o conteúdo do que fazer educativo nasce dos camponeses mesmos, de suas relações com o mundo, e vai-se transformando, ampliando na medida em que este mundo se lhes vai desvelando. [...] Esta dialeticidade gera uma dinâmica que supera o estático da concepção ingênua da educação, como pura "transmissão de conhecimentos" (FREIRE, 2001, p. 88).

---

[40] Reunião Geral de Polo (RGP) eram reuniões agendadas pelo calendário escolar da SME-SP, com o objetivo de reunir os diferentes polos, sob a responsabilidade dos Gaaes, tendo como tema central a política educacional, em geral, e subtemas eleitos pelos educadores das regiões da cidade.

Percebo que na educação, na escola, podemos pensar dessa forma; porém, muitas vezes, o entendimento não é esse. Muitos educadores, ao que parece, confundem essa possibilidade de autonomia, de construção de um currículo emancipatório com espontaneísmo. É uma visão que deprecia o educador e que o desconsidera como sujeito e como profissional.

Ao analisar o processo educativo contido na reforma agrária, na relação entre os camponeses e o agrônomo, Freire (2001) faz uma consideração bastante significativa quando diz que a assistência técnica só tem valor quando, partindo do saber do campo, faz mais do que um mero treinamento técnico. Diz Freire (2001, p. 89):

> A assistência técnica, na qual se pratica a capacitação, para ser verdadeira só pode realizar-se na práxis. Na ação e na reflexão. Na compreensão crítica das implicações da própria técnica. A capacitação técnica, que não é adestramento animal, jamais pode estar dissociada das condições existenciais dos camponeses, de sua visão cultural, de suas crenças. Deve participar do nível em que eles se encontram, e não daquele em que o agrônomo julgue deveriam estar.

Transferindo para a assistência às escolas e a seus projetos político-pedagógicos, posso aproximar a relação entre o supervisor escolar e as unidades escolares sob sua responsabilidade. Nesse sentido, parece mais coerente com uma proposta emancipatória, que não seja essa prática vinculada à figura exclusiva desse supervisor. Julgo ser mais conveniente a estratégia adotada pela SME-SP entre 2001-2004, ou seja, o Gaae.

Como já dito anteriormente, foram encontradas dificuldades na implantação desses Gaaes. Nas publicações examinadas, constatei duas descrições de ação supervisora que parecem denotar tais problemas.

> A ação supervisora realizada pelo Supervisor Escolar deve ser pautada em princípios democráticos que favoreçam a construção de uma escola pública de qualidade garantindo o acesso e a permanência para todos. Esta educação deve estar voltada para os interesses do aluno e da comunidade, favorecendo o pensar, o questionar e a construção do conhecimento científico e tecnológico. [...] Sendo o supervisor escolar um agente implementador de Políticas Públicas, que contribui e facilita as mudanças que se fazem necessárias no coletivo dos Equipamentos Educacionais, o seu trabalho consiste no assessoramento e acompanhamento das ações pedagógicas e administrativas das Unidades Escolares/ Educacionais: - desencadeando um amplo debate entre os diversos segmentos que compõem o Universo Educacional; - favorecendo o processo de construção do coletivo nas Unidades Educacionais, contribuindo para a sua autonomia; - assessorando e acompanhando os projetos desenvolvidos pelas Unidades, subsidiando a

> construção e implementação do projeto político pedagógico, enfatizando a ação pedagógica. (SÃO PAULO, 2003b, p. 20)

Embora nesse trecho se descreva a "ação supervisora", enfatiza-se a figura do supervisor escolar. Emerge, então, certa divergência entre a política da SME-SP e a implantação na região. Não se prevê, nos documentos que são publicados por essa política, a manutenção da figura do supervisor com esse papel, que parece apartado da atuação dos Gaaes. Posso supor que tenha havido alguma ruptura no processo, por um lado. Por outro lado, penso na dificuldade do estabelecimento desses grupos, diante da estrutura hierárquica do sistema educacional.

> Entre as ações que desenvolvemos, realizamos reuniões setoriais com os diretores das Unidades Educacionais, tratando de questões pedagógicas e administrativas com o objetivo de assessorar as equipes educacionais para uma gestão emancipadora e construtora da identidade de cada Unidade Educacional "a serviço do educando" [...]. (SÃO PAULO, 2003b, p. 20)

Nesse outro trecho da mesma revista, as ações descritas evidenciam uma prática que parece que já existia na RME-SP, o que permite pensarmos sobre a contradição entre a implantação da inovação e a manutenção do que já existia. Pode-se supor que houve resistência ao novo ou, como já disse anteriormente, que a própria estrutura tenha criado obstáculo.

Já no recorte que se segue, diante da afirmação que parece tão convicta, pode-se entender que o Gaae foi implantado e teve bons resultados, mas não fica explicita a participação do supervisor escolar.

> Na busca do diálogo como método e da parceria como foco de ação, a presença do GAAE junto às unidades é a continuação da conversa do início do ano. Buscando nas Equipes Técnicas a referência do trabalho na unidade e os considerando parceiros privilegiados deste movimento, elaboramos as ações de acompanhamento em dois grupos e focos principais: Grupo de Discussões curriculares e Grupo de Gestão. Apesar de frequentarem horários coletivos em dias diferentes, o eixo que faz a selagem dos debates são aqueles contidos na EducAção 5. (SÃO PAULO, 2004b, p. 8)

Em relação à assistência à execução, como designa Ribeiro (1978), ou assistência técnica, nos estudos de Freire (2001), ou, ainda, acompanhamento da ação educativa, como proposto pela SME-SP, o trecho que vem a seguir me conduz a pensar que foi uma estratégia

que teve sucesso e que realizou os objetivos propostos, nesse sentido de suporte técnico e político às escolas.

> Então, nesse diálogo que fazemos com as escolas um dos objetivos é vincular o PPP de cada unidade com a política mais geral de educação. Um outro ponto do acompanhamento é proporcionar nesses nossos encontros a troca, a integração de experiências significativas, pensadas na perspectiva de constituir uma rede de trabalho, uma rede de formação e uma de intercomunicação, vistas: 1º dentro do próprio espaço da Unidade Escolar e 2º desse espaço com sua comunidade; 3º do espaço educacional com sua comunidade e com as outras unidades que também fazem educação na região. (SÃO PAULO, 2004b, p. 8)

Em outra publicação, de outra região da cidade, encontrei mais uma vez um destaque à atuação da supervisão escolar:

> Com a implementação das Subprefeituras, em especial a da Cidade Tiradentes, bairro afastado do centro expandido da Cidade de São Paulo, a Coordenadoria de Educação, com a Supervisão, marcou pelos novos moldes e criou-se um relacionamento intenso, constante e inovador com as Unidades Educacionais da região. [...] A proximidade que criamos com as equipes técnicas, docentes, quadro de apoio e comunidade enriqueceu nosso cotidiano. Como Equipe Supervisora, buscamos trabalhar um perfil de supervisão moderna, nesse sentido, as visitas às U.E.s foram frequentes no sentido de orientação às equipes técnicas, tanto administrativas como pedagógicas e dialogando com os professores sobre suas práticas pedagógicas, desmistificando assim o papel do supervisor "fiscal" (SÃO PAULO, 2004d, p. 5).

Apesar do destaque e das afirmações que vêm em seguida, quando são relacionadas as atividades da supervisão escolar, não identifiquei nenhum diferencial do que usualmente é realizado pelo supervisor escolar.

> Buscamos ainda aprimorar e atualizar nosso conhecimento através dos vários eventos de formação para educadores das U.E.s. Dentre inúmeras Ações Supervisoras destacamos: - Reuniões setoriais com as equipes técnicas. Além de outras questões orientamos sobre questões pedagógicas e de legislação; - Indicação da legislação em DOM semanal no boletim informativo; - Atendimento à comunidade; - Articulação entre os vários setores da Coordenadoria de Educação, outras Coordenadorias e SME; - Realização de práticas das frentes de trabalho. (SÃO PAULO, 2004d, p. 5)

As observações quanto ao Gaae como política da SME-SP dão conta de dificuldades na implantação, quanto à compreensão dessa concepção de acompanhamento às escolas e de definição das competências desse grupo e de seus integrantes, tendo em vista que um deles

era o supervisor escolar. Parece haver certa imprecisão nesse sentido, já que não houve alteração estrutural para que o funcionamento desse grupo fosse assegurado. Assim, seus integrantes, além de o serem, estavam mantidos em suas funções anteriores.

À exceção do que foi relatado por uma das coordenadorias, após a reforma administrativa que criou as subprefeituras, quando a Diretoria de Planejamento passou a fazer parte da estrutura da Coordenadoria de Educação – o que permitiu, de acordo com o relato, transferir as tarefas administrativas da supervisão escolar para essa diretoria –, a estrutura anterior foi mantida, mesmo com um novo desenho.

Com a nova configuração, a cidade passou a uma nova divisão político-administrativa, sendo criadas as subprefeituras. Essa medida fazia parte da política de descentralização do governo. Em cada subprefeitura, que passou a ser regionalmente uma unidade orçamentária, funcionavam as coordenadorias, dentre elas a coordenadoria de Educação.

Ressaltando a complexidade que é peculiar ao processo educativo e endossando a necessidade, pois, da assistência ou do acompanhamento desse processo, entendo que a busca de possibilidades de uma política pública integrada entre a educação e outros aspectos que envolvem a vida cidadã parece ser uma possibilidade muito interessante. Dessa forma, é possível considerar a intersetorialidade como uma política capaz de contribuir para essa ação junto às escolas.

Nessa direção, ainda que não seja objeto deste estudo, destaco a importância de se resguardarem as especificidades das diferentes áreas, ao mesmo tempo em que há a necessidade de considerar as possibilidades de complementaridade. Dessa maneira, tendo em vista que a administração pública municipal se organiza por secretarias de governo que atuam em áreas específicas, a consideração aqui se dá em favor da atuação integrada dessas secretarias, com a finalidade de maior abrangência no tratamento dos serviços públicos junto à população.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como objeto de estudo a supervisão escolar no universo da SME-SP, com a pretensão de investigar possibilidades e limites da atuação do supervisor escolar, diante do compromisso que pode assumir com a educação pública na cidade de São Paulo.

Os estudos foram realizados por meio de pesquisa documental acerca do tema da supervisão escolar, considerando não só a função do supervisor escolar prevista em documentos legais, mas também essa função ao longo da história e a atuação deste profissional, de fato.

As observações aqui relatadas, bem como as reflexões, não foram feitas no vazio, a partir de suposições ou de idealizações. Podem, sim, adquirir em algum momento a aparência de generalizações, visto que não se prendem a casos individuais nem relatam impressões de outros sujeitos, já que não se trata de uma pesquisa de campo. Considero necessário dizer que essas percepções, muitas vezes tratadas como advertências, são frutos da observação do cotidiano.

Desde estudante, muito pequena, sempre observei como se dava a educação. É evidente que, naquele tempo, não tinha uma finalidade objetiva. Hoje, são memórias de criança que um dia passaram a fazer parte da vida da educadora. Essas lembranças dão conta do quanto me foi negada a educação que merecia. Isso não foi negado só a mim, mas a toda uma geração. O currículo da minha escola não era diferente do das demais escolas da época. A doutrinação que estava presente no cotidiano da escola cegou-me os olhos e cerrou meus ouvidos. Não me foi dada a possibilidade de entender meu tempo, de saber a que vim e para onde ir, ou seja, a história da humanidade foi contada às avessas, sem a contextualização necessária; ao contrário, era atrelada a datas e comemorações, sem fazer qualquer relação com o que ocorria no mundo, na vida de verdade. Havia uma vida que era a vida da escola e outra que era a vida vivida fora dela. A falta da história dos meus semelhantes produziu uma lacuna na construção de minha subjetividade e de minha identidade.

Um fato que trago à lembrança sempre é o questionamento de meu pai, que precisava de uma planta da casa em que morávamos, sua primeira casa própria, para conseguir uma anistia na PMSP. Meu pai me pediu para fazer isso para ele. Respondi a ele que não sabia fazer e ele me perguntou o que estava eu fazendo na escola. Fiquei indignada, porque não conseguia responder ao meu pai. Fui falar com minha professora de Geografia, para que ela me explicasse como poderia desenhar a planta de casa e fazê-la caber no papel. Ela me falou

de escalas. Fui ao atlas ver do que se tratava. Fui medindo minha casa e fazendo as divisões, até que acertei a escala. Medi a casa inteirinha com a fita métrica de costura de minha mãe. Obviamente, essa experiência me fez pensar sobre o que a escola fazia na minha vida. Fiz a planta. Meu pai apresentou-a na prefeitura e recebemos a aprovação, a anistia foi concedida e tudo foi regularizado.

Com a consciência de que somos limitados por diferentes fatores, mas, principalmente, tempo e espaço, e que a investigação é ainda contida pela própria necessidade de limites que a tornem exequível, apresento aqui algumas conclusões, que, evidentemente, são provisórias.

Como nos diz Freire (2002), há um *saber de experiência feito*, que não pode nem deve ser desprezado. Aqui, busquei o diálogo desse *saber da experiência* com o que tem sido produzido pelos pesquisadores e estudiosos da educação e das áreas afins. A concepção de educação, que fui elaborando ao longo da vida, passa por esse conhecimento *feito da experiência*, da vida. Esse saber me fez pessoa, e essa pessoa é a mesma, a mulher, a mãe, a educadora, a pesquisadora, hoje não mais cindida, mas inteira, com a contribuição que este estudo me proporcionou, mesmo com toda a limitação.

Como forma de direcionar minhas inquietações para a sistematização deste estudo, levantei algumas questões e, agora, passo a analisar a primeira delas: quais os condicionantes sócio-históricos e políticos da atuação profissional do supervisor escolar?

Inicialmente, foi tomada como ponto de partida a análise dos condicionantes sócio-históricos e políticos da atuação profissional do supervisor escolar e, para isso, foi realizado um exame quanto à origem histórica dessa supervisão escolar. Dessa maneira, a seção "A Supervisão escolar e a história da educação no Brasil" foi destinada a relatar a origem da figura do supervisor escolar no cenário brasileiro e no município de São Paulo, especificamente na RME-SP.

Esse exame, do ponto de vista histórico, foi construído com base no levantamento bibliográfico, nas consultas aos documentos legais e às demais publicações pertinentes, tendo sido escolhido o período entre 1956 e 2004, quase meio século. A escolha foi feita por considerar a importância desse período histórico e político e as mudanças ocorridas na educação, no Brasil e, por conseguinte, na RME-SP e na supervisão escolar.

Nesse sentido, após ter consultado a bibliografia pertinente, a documentação, a legislação e as publicações, foi possível estabelecer algumas relações entre a origem da supervisão escolar e o que é possível observar nos dias de hoje.

O cargo de supervisor escolar, como é denominado na RME-SP atualmente, tem em sua procedência dois outros cargos que foram seus precursores: o inspetor escolar e o

orientador pedagógico. Dessa maneira, posso supor que as características identificáveis na atuação do supervisor escolar nos dias atuais possuem sua origem naqueles dois cargos.

Com concepções bastante diferentes, o inspetor escolar e o orientador pedagógico trouxeram ao supervisor escolar duas características principais. Do primeiro, a herança compreende o controle e a fiscalização. Do segundo, vem todo o legado de orientação e, mais tarde, de formação.

Embora reconheça que os condicionantes históricos, políticos e sociais provocaram mudanças significativas e que, com a integração entre os cargos de orientador pedagógico e de inspetor escolar, as atividades de orientação e de formação passaram a fazer parte das competências do supervisor escolar, uma observação imprescindível é a de que, entre elas, ainda hoje é visível a marca do controle e da fiscalização.

Tais marcas foram constituindo a representação da figura do supervisor escolar, que nem sempre corresponde à atuação assumida; porém, ouso dizer que, entre os educadores, quando se fala em controle e fiscalização, imediatamente acessa-se a imagem da supervisão escolar.

Essa observação é muito importante, pois tais rubricas acabaram por criar um estigma à supervisão escolar e, embora ao longo de décadas seja chamada de "ação supervisora" – numa concepção mais abrangente, em que o supervisor escolar é um dos agentes –, permanece impregnado o traço do controle e da fiscalização.

Esse traço foi reforçado por duas outras influências muito fortes, que datam do final da década de 1950 e início da década de 1960, quando foi feito o acordo com os estadunidenses e implantado o Pabaee, inicialmente em São Paulo, Minas Gerais e Goiás. A primeira delas é bastante determinante em relação ao controle e à fiscalização. Trata-se da repressão ao comunismo, a qual, por meio do Pabaee e da liderança do supervisor escolar, intentou se utilizar do meio de maior abrangência e influência, à época, a educação escolar. Nesse conjunto aparece a segunda marca, característica da presença estadunidense na educação brasileira: a priorização da técnica em detrimento do processo de humanização, próprio da educação.

Obviamente, não foi encontrado registro de como se dava essa fiscalização e esse controle, em termos do cerceamento ao comunismo; porém, posso supor que a intervenção do Estado fosse bastante coercitiva e que o representante desse poder junto às escolas e aos professores era o supervisor escolar.

Em relação ao controle, esteve presente, e ainda hoje é patente, todo o conjunto de técnicas e metodologias que, se utilizadas como recursos, de forma racional, podem contribuir

com o alcance dos fins a que se propõe a educação. No entanto, o que ocorreu e ainda ocorre é a prevalência desses meios, como se a educação servisse a eles e não o contrário. Como o controle é ainda atribuído ao supervisor escolar, tal tecnicismo está não só no ideário da educação, mas se faz presente no cotidiano da supervisão escolar.

Concluo, ainda que não de forma definitiva, que, com os estudos realizados, foi possível identificar os condicionantes sócio-históricos e políticos que constituíram o que podemos observar hoje na supervisão escolar. Posso ainda confirmar a importância, mais uma vez, da história e das diferentes leituras que podem ser feitas, considerados pontos de vista diferentes e até contraditórios, para o entendimento do momento atual e para a construção de possibilidades de transformação do que está posto.

A seção "A supervisão escolar no contexto da administração escolar" trouxe a discussão sobre os conceitos de administração, de administração escolar e de supervisão escolar, com a intenção de melhor apreensão das relações entre tais conceitos e das especificidades da educação.

A partir dos estudos feitos, posso dizer que entender a administração, tomada de forma abstrata e geral, permitiu observar que a supervisão escolar pode ser tratada como componente da administração escolar. Assim, entendo que a supervisão escolar deve estar a serviço da escola e de seu projeto político-pedagógico. Agora, tendo passado por essa análise da teoria a respeito e compreendendo melhor algumas relações, posso perceber que, equivocadamente, muito da administração no modo de produção capitalista tem influenciado a administração escolar e as políticas da educação.

Nesse sentido, o que mais me impressionou foi a divisão pormenorizada do trabalho e a separação entre os que pensam e os que executam. Essas análises conduziram-me a perceber quanto dessa influência está no desenho da educação. Na fragmentação dos conteúdos, na estrutura hierárquica rígida, no isolamento do professor e das escolas, na distribuição de manuais aos professores e no controle do uso de tais manuais. Na mesma direção, volto o olhar para a gestão, que não é democrática e é pelo exercício da gerência do trabalho alheio, negando aos educandos e educadores sua essência como humanos. E, para concluir, está a supervisão escolar a serviço dessa política.

Em que medida a supervisão escolar exerce a ação de controle da qualidade da educação? Essa foi a segunda pergunta que lancei para disparar minha pesquisa. Depois da bibliografia estudada e de vários momentos de reflexão, posso dizer que *controle de qualidade* é uma expressão mais apropriada ao modo capitalista de produção. Não nego a necessidade de avaliação, nem que seja imperativo avaliar o processo educativo em busca de

aperfeiçoamento. Todavia, tendo tomado como concepção de educação a emancipação humana, não posso centrar na supervisão escolar essa responsabilidade pela qualidade da educação. O supervisor escolar é um agente, porém não é o único e, se penso a educação dentro de princípios democráticos, é incoerente atribuir a um único profissional esse encargo, que necessita de um conjunto coerente de ações integradas, numa política pública concebida como política de Estado e não de governo.

De outra parte, na pesquisa foi identificada enfaticamente a figura do supervisor com a ideia de controle, conforme o que a história nos trouxe. Isso poderia levar a pensar na contribuição para a qualidade da educação; mas, novamente, essa ideia remete-nos à administração empresarial, em que a gerência exerce esse controle.

Posso pensar em considerar que a qualidade da educação é a qualidade do processo educativo e, nesse sentido, penso em gestão, currículo e avaliação, e na atuação do sistema educacional a serviço da escola e de seu projeto político-pedagógico. Posso incluir a figura do supervisor escolar, ou não, dependendo da estrutura do sistema, que deveria ser transformada na direção de uma concepção libertadora de educação.

Nessa perspectiva, na seção "Educação emancipatória" foi feita uma discussão sobre a concepção de educação, com o intuito de aprofundar o entendimento de educação como ato político e a qualidade da educação pública. Nesse contexto, foi fundamental definir *educação emancipatória,* em oposição à *educação bancária*. Nesse contexto, considerei forçoso abordar os temas gestão, currículo e avaliação, partes inerentes ao processo educativo, sendo que, diante da atualidade da questão, foi necessário e oportuno fazer um breve enfoque quanto às avaliações externas em larga escala. Essa seção buscou explorar as vinculações entre o processo de administração escolar e a qualidade da educação pública, tendo como horizonte o compromisso com a educação emancipatória.

Ao considerar minha terceira pergunta, tenho que: atentando para a atualidade da utilização das avaliações externas em larga escala, relacionadas à qualidade da educação, quais as relações possíveis entre a atuação política do supervisor escolar e tais instrumentos? Esta indagação se responde na medida em que posso concluir que essas avaliações externas, conforme foi estudado, não se prestam a avaliar o processo educativo, mas estão preocupadas com resultados e que, dessa forma, têm sido utilizadas para atender à lógica de mercado, pautada na produtividade, na racionalidade e na eficiência. Reitero que a qualidade da educação está relacionada com a qualidade do processo educativo.

Em relação à atuação política do supervisor escolar, em virtude da aplicação de tais instrumentos, afirmo em primeiro lugar que é complexa a posição desse profissional no

sistema educacional, em meio a políticas como esta. Porém, não é possível assumir uma postura neutra. Entendo que deva ser feita a crítica e, sempre com base na dialogicidade, *estar com* a escola em busca da defesa de seu projeto político-pedagógico, de sua autonomia e da problematização dessa política de avaliações externas.

Após o estudo realizado, posso ousar dizer que, a serviço da escola e de seu projeto político-pedagógico, e não a serviço do sistema educacional, a supervisão escolar pode contribuir para uma educação emancipatória; contudo, essa contribuição parece exigir mudanças na concepção de supervisão escolar e na atuação. Não é possível que isso se faça por determinação legal, embora a legislação seja necessária à regulamentação.

Não posso desejar a mudança e imprimi-la de forma unidirecional, desconsiderando os princípios democráticos, e aqui, mais especificamente, os fundamentos de uma educação emancipatória. Ao mesmo tempo, há urgência em mudar.

É impossível classificar essa tarefa como fácil. Não é. É uma tarefa que exige que, segundo os conceitos freireanos, se faça a problematização do que está posto em relação à supervisão escolar. A conscientização quanto ao que está de fato acontecendo só emergirá, segundo posso perceber, se for enfrentada a história e todo o conjunto de concepções que se foram forjando ao longo do tempo. As práticas adotadas necessitam ser escancaradas, de forma a explicitar todas as contradições, dificuldades e desafios que estão misturados.

Entendo que de nada valeria reescrever a política educacional sem fazer essa varredura. Aqui me reporto ao que foi realizado na SME-SP no período de 1989 a 1992. Obviamente, quem assume o poder traz alguma proposta para a educação, mas o que quero dizer é que, mesmo sendo necessário e obrigatório ter princípios e diretrizes, essa política educacional necessita ser escrita a muitas mãos e, portanto, ali cabe a flexibilidade, não o *laissez faire*, mas a possibilidade de seguir em direção aos fins da educação por um caminho mais democrático e emancipatório.

Posso identificar esse esforço na gestão da SME-SP no período de 2001 a 2004 e, nesse sentido, a seção "Assistência à execução ou acompanhamento da ação educativa: um caminho possível?" trouxe como base de investigação a política educacional expressa nos documentos publicados por aquela gestão municipal.

Na perspectiva de avançar quanto à assistência à escola, a investigação buscou trazer à tona uma visão mais clássica, que é mais prescritiva e que parte da administração para a escola, num movimento de suplementação ou de compensação do que falta às escolas. Assim, o papel da escola, nessa direção, é o de receber as orientações e atender ao que lhe é exigido.

Numa visão emancipatória, a escola participaria da construção da política, portanto, o papel do sistema, por meio de suas equipes, seria *estar com* as escolas. Embora, como já disse anteriormente, o governo mantenha as diretrizes e os princípios a nortear a política educacional, o movimento seria o de acompanhar essas escolas na construção de seus projetos político-pedagógicos. Acompanhar não pode ser uma ação identificada com uma postura cômoda ou ingênua de contemplação, nem ao contrário, de invasão ou de desrespeito.

Acompanhar, entendo que seja *estar com* a escola, desde o estudo da realidade, passando pela identificação dos pontos mais significativos e pela busca de alternativas para o enfrentamento dos desafios em todas as áreas. Certamente, o eixo desse acompanhamento passa por três temas que, entendo, sejam inegociáveis: gestão, currículo e avaliação.

Nessa direção, retomo a quarta indagação que lancei: seria possível a construção de opções de aferição da qualidade da educação, de forma a considerar os educandos e educadores como sujeitos e, como tal, participantes ativos da gestão democrática desse processo? Concluo que sim, porém, no sentido que já foi exposto neste trabalho. Não se trata de construir instrumentos de medida, mas de investir no processo educativo, na efetivação de uma gestão verdadeiramente democrática, na construção de um currículo que dialogue com a vida e na implantação de um sistema de avaliação que dê conta do processo educativo e que, assim, possa ser assumido como parte desse processo, em consonância com o projeto pedagógico de cada escola e com avaliação feita pela comunidade educativa à qual pertence. Esses elementos, que considero imprescindíveis, exigem que seja alterada a estrutura do sistema educacional em diferentes aspectos, dos quais enfatizo aqui a urgência do acompanhamento à escola e ao seu projeto político-pedagógico.

Considerando as demandas da sociedade em que vivemos e que essas requerem respostas no plano educacional, entendo que a educação não seja, como política pública, responsabilidade apenas de uma secretaria de Estado, como é o caso da SME-SP. Por essa razão, defendo o investimento em busca de possibilidades de uma política integrada entre a educação e outros aspectos que envolvem a vida cidadã. O acompanhamento a que me refiro é específico da educação, porém, se aqui defendo um currículo que dialogue com a vida, entendo que a vida adentra a escola e que as questões sociais estão ali. Na direção de uma política integrada, a busca às respostas a essas demandas sociais que estão imbricadas com o processo educativo, ao que parece, pode ser realizada de forma multidisciplinar, numa política de intersetorialidade.

Para concluir, quero dizer que entendo que o tema escolhido mobilizou-me, num caminho analítico, em direção a muitas questões que, depois de explicitadas, exigiram-me

uma síntese à qual me obriguei. Ainda que tenha exposto aqui algumas conclusões provisórias, não entendo este estudo como terminado, pois o próprio movimento vivido durante a investigação foi-me mostrando que há muito mais a pesquisar e estudar sobre esse tema e os que se associam a ele.

Nestas considerações finais, portanto, apresentei as conclusões possíveis quanto à possibilidade de transformação da supervisão escolar, na direção do compromisso com a educação emancipatória, ainda que de forma provisória e com a certeza da necessidade de aprofundamento desses estudos e de novas pesquisas que porventura possam originar-se das discussões aqui esboçadas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Ângela. **Supervisão escolar e política educacional.** Recife: Cortez: Secretaria de Educação, Cultura e Esportes do Estado de Pernambuco, 1991.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar.** 15 ed. São Paulo: Papirus, 2008.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo e sociedade:** para uma teoria geral da política. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia.** 6. ed. 7. reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BOURGUIGNON, Jussara Ayres. **Concepção de rede intersetorial.** Set. 2001. Disponível em: <http://www.uepg.br/nupes/intersetor.htm>. Acesso em: 15 jan. 2012.

BRASIL. Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. **Diário Oficial da União,** Rio de Janeiro, 10 abr. 1942. Seção 1, p. 5.798. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2012.

BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino primário. **Diário Oficial da União,** Rio de Janeiro, 4 jan. 1946. Seção 1, p. 113. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2012.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102346>. Acesso em: 12 jul. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Brasília, DF, 1968. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5540.htm>. Acesso em: 12 jul. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei 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. **Diário Oficial da União,** Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 12 jul. 2012.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 12 jul. 2012.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista:** a degradação do trabalho no século XX. São Paulo: Zahar, 1977.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração:** uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CORTELLA, Mario Sérgio. A reconstrução da escola: a educação municipal em São Paulo de 1989 a 1991. **Em Aberto**, Brasília, DF, n. 53, p. 54-63, mar. 1992.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. A universidade no Brasil: das origens à reforma universitária. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 17-36, 2006.

FÁVERO, Osmar; SANS, Paulo Cheida. **Uma pedagogia da participação popular:** análise da prática educativa do MEB, Movimento de Educação de Base, 1961/1966. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional:** uma reflexão crítica. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão educacional para uma escola de qualidade.** São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto; FORTUNATO, Sarita Aparecida Oliveira. A inspeção escolar como forma de controle no Estado Novo: uma contribuição às origens da gestão da educação. In: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTORIA DA EDUCAÇÃO, 4., 2006, Goiânia. **Comunicação.** Goiânia: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2006. p. 1-10. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/>. Acesso em: 15 dez. 2010.

FONSECA, Sonia Maria. **Reformas pombalinas de Educação.** Verbete. Campinas, SP: HistedBR, Acervo Navegando na História da Educação Brasileira. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reformas_pombalinas_de_educacao.htm>. Acesso em: 18 jan. 2012.

FORACCHI, Marialice Mencarini; PEREIRA, Luiz. **Educação e sociedade:** leituras de Sociologia da Educação. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1973.

FRANCA, Leonel. **O método pedagógico dos jesuítas.** Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação.** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Loyola, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra Educação, 1988.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8. ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007. (Coleção Dizer a palavra).

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto. **A educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos de. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação e Sociedade,** Campinas, SP, v. 28, n. 100 – Especial, p. 965-987, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 jul. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Implicações conceituais para uma prática avaliativa.** Campinas, SP, 22 fev. 2001. Disponível em: <http://www.prg.rei.unicamp.br/implicacoes_conceituais_pratica_aval_luiz_carlos.htm>. Acesso em: 15 dez. 2011.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **Historia social da educação 1926-1996.** São Paulo: Cortez, 2009.

INSTITUTO ECUMÉNIO AO SERVIÇO DO DESENVOLVIMENTO DOS POVOS (Comp.). **A mensagem de Paulo Freire:** teoria e prática da liberdade: textos de Paulo Freire seleccionados pelo Inodep. Porto: Biblioteca Editora Nova Crítica Porto, 1977.

INSTITUTO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E PESQUISA; DEPARTAMENTO MUNICIPAL DE ENSINO. **Execução do plano de uma escola integrada de 8 (oito) anos/1969:** organização da unidade em 1970. São Paulo: Secretaria de Educação e Cultura do Município de São Paulo, 1970.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Em aberto,** Brasília, DF, ano 11, nº 53, 1992. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto>. Acesso em: 3 mar. 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa:** o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Planta, 2004.

LENHARD, Rudolf. **Fundamentos da supervisão escolar**. São Paulo: Pioneira, 1973.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Organização e administração escolar:** curso básico. 8. ed. Brasília, DF: Inep, 2007.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MEDINA, Antonia da Silva. **Supervisão escolar:** da ação exercida à ação repensada. Porto Alegre: EdiPUCRS, 1995.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Tecnicismo educacional (verbete). In: EDUCABRASIL (Agência). **Dicionário interativo da educação brasileira.** São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=444>. Acesso em: 4 abr. 2011.

MICHELAT, Guy. Sobre a utilização da entrevista não diretiva em Sociologia. In: THIOLLENT, Michel J. M. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operária**. São Paulo: Polis, 1980. p. 191-211.

MILLS, Charles Wright. A promessa (cap. 1). In: MILLS, Charles Wright. **A imaginação sociológica.** Rio de Janeiro: Zahar, 1965. p. 9-32.

MOREIRA, Nora Lúcia [Org.]. **Parque e centro.** São Paulo: PMSP/Departamento de Educação e Recreio, 1971.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. **Supervisão educacional:** a questão política. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2005. (Coleção Educar, 11).

OLIVEIRA, Eloiza Gomes de; CORRÊA, Rosângela Dos Santos. Ação da supervisão educacional e formação humana: interferência no processo de emancipação do homem por meio da atuação nos conselhos de educação. In: RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel. **Supervisão escolar:** avanços de conceitos e processos. Rio de Janeiro: Wak, 2011. p. 29-67.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditação da técnica.** Rio de Janeiro: Livro Ibero-americano, 1963.

PAIVA, Edil V. de; PAIXÃO, Léa Pinheiro. O Pabaee e a supervisão escolar. In: SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da; RANGEL, Mary. **Nove olhares sobre a supervisão.** 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999. p. 37-57. (Magistério formação e trabalho pedagógico).

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar:** introdução crítica. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

PARO, Vitor Henrique. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício do poder:** crítica ao senso comum em educação. São Paulo: Cortez, 2008b.

PARO, Vitor Henrique. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. Implicações do caráter político da educação para a administração da escola pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 2, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 15 set. 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar:** renúncia à educação. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PEREIRA, Luiz. **A escola numa área metropolitana.** 2. ed. Porto: Pioneira, 1976.

PIMENTA, Dinah de Mattos; CINTRA, Maria Aparecida Rodrigues. **Histórico do supervisor:** retrospectiva da orientação pedagógica nestes 25 anos do ensino municipal. São Paulo: SME-SP, 1981. (Encontro).

RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel (Org.). **Supervisão escolar:** avanços de conceitos e processos. Rio de Janeiro: Wak, 2011.

RANGEL, Mary et al. (Org.). **Supervisão e gestão na escola:** conceitos e práticas de mediação. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2009.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar.** Revisado, anotado e ampliado por João Gualberto de Carvalho Menezes. São Paulo: Saraiva, 1978. Originalmente apresentado como tese para a cátedra de Administração Escolar e Educação Comparada, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ROLLA, Luiza Coelho de Souza. **Liderança educacional:** um desafio para o supervisor escolar. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

SÃO PAULO (Estado). Fundação para o Desenvolvimento da Educação; Secretaria da Educação. **Saresp 2012:** apresentação. São Paulo, 2012. Disponível em: <http://saresp.fde.sp.gov.br/2012/Arquivos/2_Apresentacao_do_site.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2012.

SÃO PAULO (SP). **Decreto nº 15.002,** de 31 de março de 1978. Dispõe sobre a reorganização administrativa da Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências. São Paulo, 1978a. Disponível em: <http://camaramunicipalsp.qaplaweb.com.br/iah/fulltext/decretos/D15002.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2012.

SÃO PAULO (SP). Decreto nº 32.892, de 23 de dezembro de 1992. Dispõe sobre o Regimento Comum das Escolas Municipais, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município,** São Paulo, p. 3, 24 dez. 1992a. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2012.

SÃO PAULO (SP). Decreto nº 33.892/93. Dispõe sobre o restabelecimento do Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município,** São Paulo, p. 1, 17 dez. 1993a. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/Scidade/secretarias/educacao/cme/legislacao/>. Acesso em: 4 jan. 2012.

SÃO PAULO (SP). Departamento Municipal de Ensino. Divisão de Orientação Técnica – Seção de Treinamento e Aperfeiçoamento – EM 104. **Modelo matemático das funções interativas do supervisor no sistema.** São Paulo, 1974a.

SÃO PAULO (SP). **Lei nº 10.038,** de 5 de fevereiro de 1968. Dispõe sobre a organização do Sistema de Ensino do Estado de São Paulo. São Paulo, 1968. Disponível em: <http://www.al.sp.sp.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2012.

SÃO PAULO (SP). Lei nº 10.429, de 24 de fevereiro de 1988. Dispõe sobre a criação do Conselho Municipal de Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial do Município,** São Paulo, p. 2, 25 fev. 1988a. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/educacao/cme/lei_de_criacao.doc >. Acesso em: 4 jan. 2012.

SÃO PAULO (SP). Lei nº 11.229, de 26 de junho de 1992. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal e dá outras providências. **Diário Oficial do Município,** São Paulo, p. 1, 27 jun. 1992b. Disponível em: <http//www.radarmunicipal.com.br/legislação/lei-11229>. Acesso em: 30 ago. 2012.

SÃO PAULO (SP). Portaria nº 1.632, de 16 de abril de 1996. Estabelece diretrizes da ação supervisora do Sistema Municipal de Ensino e seus níveis de competência. **Diário Oficial do Município,** São Paulo, 16 abr. 1996. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 30 jul. /2012.

SÃO PAULO (SP). Portaria nº 4.070, de 24 de outubro de 2000. Aprova a Indicação CME 01/00, Ação supervisora e o papel do supervisor escolar. **Diário Oficial do Município,** São Paulo, p. 11, 24 out. 2000. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 31 jul. 2012.

SÃO PAULO (SP). Portaria nº 5.090, de 27 de maio de 1981. Baixa diretrizes para a ação do supervisor regional de educação da Rede Municipal de Ensino. **Diário Oficial do Município,** São Paulo, 27 maio 1981. Disponível em: <http://www.3.prefeitura.sp.gov.br>. Acesso em: 30 jul. 2012.

SÃO PAULO (SP). **Regimento comum das escolas municipais de 1º grau.** São Paulo, 1975.

SÃO PAULO (SP). Secretaria de Educação e Cultura. Divisão Pedagógica. Departamento Municipal de Ensino. **Atividades desenvolvidas pelas equipes de supervisão:** análise dos relatórios de reunião; síntese dos trabalhos realizados. São Paulo: Secretaria de Educação e Cultura do Município de São Paulo, 1970.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Coordenação das Subprefeituras; Secretaria do Governo Municipal; Secretaria da Gestão Pública. **Portaria Intersecretarial nº 006,** de 21 de dezembro de 2002. Estrutura organizacional básica das subprefeituras. São Paulo, 2002a. Disponível em: <http://www3.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 31 jul. 2012.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **IV Curso de Preparação de Assistentes Pedagógicos:** subsídios utilizados no preparo de APs. São Paulo, 1971.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Acompanhamento da ação supervisora.** São Paulo, 1986. **(**Sa 003/86).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Acompanhamento da ação supervisora**. São Paulo, 1988b. (Sa 007/88).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Assessoria Técnica de Planejamento – Gabinete. **Repensando a supervisão em busca da qualidade da escola.** São Paulo, 1993b. (Qualidade Total).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Controle de normas curriculares expedidas para Rede Municipal de Ensino:** 1º bimestre: documento para o supervisor. São Paulo, 1974b. (Sa. 002/74).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação. **Caderno de debates:** Coordenadoria de Educação de Guaianazes: setembro. 4. ed. São Paulo, 2003a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação. **Caderno de debates:** Coordenadoria de Educação de Guaianazes. 5. ed. São Paulo, maio 2004a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação. **Caderno de debates:** Coordenadoria de Educação de Guaianazes: setembro. 6. ed. São Paulo, 2004b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação. **Projeto político pedagógico:** Coordenadoria de Educação Vila Prudente/Sapopemba, 2003-2004. São Paulo, 2004c.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria de Educação. **Revista da Coordenadoria Cidade Tiradentes:** relatos de prática. São Paulo, 2004d.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Controle. Divisão de Orientação Técnica – Educação Infantil (Deplan 5). **Diretrizes de trabalho estabelecidas pelas supervisoras de educação infantil em exercício nas DREMs.** São Paulo, 1979a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Controle. Divisão de Orientação Técnica/Setor de Orientação e Supervisão Pedagógica. **Ação supervisora:** classes de 1ª e 2ª série. São Paulo, 1985a.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Planejamento e Controle. **Metas de Deplan 4:** currículos, programas, métodos e metas. São Paulo, 1987.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para uma política de educação:** um início de conversa. São Paulo: PMSP/ SME-SP, 1983.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Cadernos temáticos de formação I:** leitura de mundo, letramento e alfabetização: diversidade cultural, etnia, gênero e sexualidade. São Paulo, 2003b. Disponível em:

<http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Documentos/ProduçõesSMEArquivos/20012004DOT/CadernoTematico1.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Cadernos temáticos de formação II:** educação infantil: construindo a pedagogia da infância no município de São Paulo. São Paulo: SME/DOT, 2004e. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Documentos/ProduçõesSMEArquivos/20012004DOT/CadernoTematico2.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **EducAção,** São Paulo, n. 1, 2001a. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Documentos/ProduçõesSMEArquivos/20012004DOT/RevistaEducacao1.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **EducAção,** São Paulo, n. 2, 2002b. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Documentos/ProduçõesSMEArquivos/20012004DOT/RevistaEducacao2.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Relatório das atividades elaborado pela Coordenação do Programa de Formação Permanente e Reorientação Curricular da Rede Municipal de São Paulo – PUC/SP.** São Paulo, 2001b.

SÃO PAULO.(SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **EducAção,** São Paulo, n. 3, 2002c. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Documentos/Produções SMEArquivos/20012004DOT/RevistaEducacao3.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **EducAção,** São Paulo, n. 4: Cidade educadora – educação inclusiva: um sonho possível, 2003c. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Documentos/ProduçõesSMEArquivos/20012004DOT/RevistaEducacao4.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **EducAção,** São Paulo, n. 5: Gestão, currículo e diversidade, 2004f. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Documentos/ProduçõesSMEArquivos/20012004DOT/RevistaEducacao5.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2010.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica Ensino de 1º e 2º graus. Departamento de Planejamento, Orientação e Controle. **Plano técnico do assistente pedagógico:** plano de assistência pedagógica. São Paulo: Secretaria de Educação e Cultura do Município de São Paulo, 1979b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica – G. **Encontro com supervisores.** São Paulo, 1993c. (Série Encontro, Sa 091/93).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica – G. São Paulo, 1993d. (Série Encontro, Sa 004/93).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica – Supervisão. **Curso:** Supervisão escolar: Módulo I e Módulo II. Supervisão e Currículo. São Paulo, 1998.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica – Supervisão. **Supervisão escolar:** refletindo: avaliação da ação supervisora. São Paulo, 1993e. (Rt 019/96).

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Enfrentar o desafio** (São Paulo investindo na Educação). São Paulo, 1993f.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Modelo teórico para o Sistema de Supervisão Escolar na realidade do ensino municipal de São Paulo.** São Paulo, 1978b.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Ação Educativa 6. **Caderno de Ações.** Organização da Equipe da Oficina Pedagógica. São Paulo, 2002d.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Ação Educativa 11. **Caderno de debates**. 2. ed. São Paulo, set. 2002e.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Ação Educativa 11. **Caderno de debates**. São Paulo, maio 2002f.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Avaliação. **Prova da Cidade.** São Paulo, 2009. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 15 jan. 2012.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Núcleo de Avaliação. **Prova São Paulo.** São Paulo, 2007. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/>. Acesso em: 12 fev. 2012.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Plano operacional de supervisão** (proposta): instruções para o preenchimento dos modelos do plano operacional de supervisão por administração regional 1978-1979. São Paulo, 1978c.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Política educacional:** em meio à travessia. São Paulo: PMSP/ SME-SP, 1985b. 2 v.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. **Política educacional trocada em miúdos.** São Paulo: PMSP/ SME-SP, 1984.

SÃO PAULO (SP). Superintendência Municipal de Educação; Departamento de Planejamento e Controle; Delegacia Regional de Ensino Municipal. **Seminário de estudos para supervisores:** projeto: Supeme-Deplan-Drem: excertos de textos. São Paulo, jun. 1985c.

SÃO PAULO (SP). Superintendência Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **1º Encontro de Supervisores.** (Sa 001/97). São Paulo: PMSP/SME-SP, 1997a.

SÃO PAULO (SP). Superintendência Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Relatório nº 1:** 1º Encontro de Supervisores. São Paulo: PMSP/ SME-SP, 1997b.

SÃO PAULO (SP). Superintendência Municipal de Educação. Divisão de Orientação Técnica; Equipe de Supervisão. **Subsidiando a ação do supervisor.** São Paulo: PMSP/SME-SP, 1994. (Apoio).

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da ideia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 13-38.

SAVIANI, Dermeval (Org.). **Navegando pela história da educação brasileira.** Campinas, SP, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>. Acesso em: 2 maio 2011.

SERGIOVANNI, Thomas J.; STARRATT, Robert J. **Novos padrões de supervisão escolar.** São Paulo: EPU, 1978.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **Supervisão da educação:** do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. São Paulo: Loyola, 1984.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves et al. **Nove olhares sobre a supervisão.** 3. ed. São Paulo: Papirus, 1999.

STAKE, Robert E. Pesquisa qualitativa/naturalista: problemas epistemológicos. **Educação e Seleção:** publicação da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 7, p. 19-27, jan./jun. 1983.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. Natureza e função da administração escolar. **Administração escolar,** Salvador, edição comemorativa, p. 10-17, 1961.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

WEBER, Max. **Conceitos básicos de sociologia.** 5. ed. São Paulo: Centauro, 2002.