

MARIA JOSÉ SERRA VICENTE ZACCARO

*O SUPERVISOR DE ENSINO DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
DO ESTADO DE SÃO PAULO: UM AGENTE DO PROCESSO
EDUCACIONAL EM AÇÃO*



ARARAQUARA – SÃO PAULO
2006

MARIA JOSÉ SERRA VICENTE ZACCARO

O Supervisor de Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: um agente do processo educacional em ação

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: *Gestão Educacional*

Orientador: PROF. DR. ÍRIS BARBIERI

Bolsa: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

ARARAQUARA-SP

2006

Zaccaro, Maria José Serra Vicente

O supervisor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: um agente do processo educacional em ação /

Maria José Serra Vicente Zaccaro – 2006

117 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) –
Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras,
Campus de Araraquara

Orientador: Íris Barbieri

1. Supervisor de ensino. 2. Gestão educacional -Brasil.
3. São Paulo (Estado). Secretaria de Educação. I. Título.

MARIA JOSÉ SERRA VICENTE ZACCARO

O Supervisor de Ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: um agente do processo educacional em ação

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Gestão Educacional

Bolsa: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Data de aprovação: 14/11/2006

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Íris Barbieri

Membro Examinador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini

Membro Examinador: Prof^a Dra. Maria do Carmo Squilasse

**Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara.**

Ao meu esposo Manoel (Tute)

pelo apoio constante e carinhoso.

As minhas filhas,

Fatiane e Talita,

que souberam superar a convivência

com uma mãe envolvida nos estudos.

Aos amigos educadores que se uniram

a mim no processo de construção

deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Aos Grandes Mestres que tive na vida:

- A Deus por sempre iluminar meus caminhos;
- Aos meus pais Izidoro e Aparecida (em memória) pela minha existência e pelos ensinamentos de amor e de convivência harmoniosa;
- Ao meu irmão, Artur, pelo ensinamento de resistência às convenções institucionalizadas;
- Ao meu esposo e companheiro de todas as horas que sempre estimulou e apoiou para que prosseguisse em minha jornada;
- Às minhas filhas, Tatiane e Talita, que com personalidade diferentes me colocam a todo instante como mediadora de diferentes pontos de vista e por partilharem comigo suas experiências;
- Aos muitos amigos que me ajudaram de diferentes maneiras nesta construção;
- Ao professor Dr. Íris Barbieri, meu orientador, por acreditar na possibilidade de realização desta pesquisa e assim, propiciar meu início na vida acadêmica;
- À professora Dra. Marilda da Silva e ao professor Dr. João Augusto Gentilini, pelas críticas e sugestões construtivas oferecidas no exame de qualificação;
- À professora Dra. Maria do Carmo Squilasse e ao professor Dr. João Augusto Gentilini pelas sugestões e colaborações oferecidas na defesa deste trabalho;
- À grande amiga e primeira incentivadora deste trabalho pelo apoio constante durante todo o processo e
- A todos aqueles que permitiram a invasão de sua privacidade para a realização deste estudo e da busca de conhecimento.

CORAÇÃO DE ESTUDANTE

Quero falar de uma coisa
Adivinha onde ela anda
Deve estar dentro do peito
Ou caminha pelo ar
Pode estar aqui do lado
Bem mais perto que pensamos
A folha da juventude
É o nome certo desse amor

Já podaram seus momentos
Desviaram seu destino
Seu sorriso de menino
Quantas vezes se escondeu
Mas renova-se a esperança
Nova aurora, a cada dia
E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê
Flor e fruto

Coração de estudante
Há que se cuidar da vida
Há que se cuidar do mundo
Tomar conta da amizade
Alegria e muito sonho
Espalhados no caminho
Verdes, planta e sentimento
Folhas, coração,
Juventude e fé.

Composição de: Wagner Tiso e Milton Nascimento

ZACCARO, M. J. S. V. **O supervisor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo: um agente do processo educacional em ação.** 2006. 117 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar)- Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2006.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo contextualizar e compreender a ação cotidiana do supervisor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), em relação às atribuições legais da categoria. A pesquisa foi realizada dentro de uma abordagem qualitativa, a partir de um estudo de caso, envolvendo gestores escolares, professores e supervisor de ensino de escolas públicas estaduais do interior paulista. A pesquisa constitui-se na análise das concepções e ações efetivas de uma supervisora de ensino, a partir de suas condições de trabalho e das percepções de suas práticas por outros agentes educacionais. Embora o perfil de supervisor de ensino da SEE/SP tenha definido-o como “propositor e executor participe de políticas educacionais”, esta pesquisa demonstrou que as formulações de políticas educacionais macro continuam a cargo de instâncias hierárquicas superiores, não mantendo canal direto de comunicação entre o supervisor de ensino e os órgãos centrais. A ação do supervisor de ensino não atinge ao núcleo central do sistema educacional, o seu trabalho está limitado ao núcleo periférico do sistema (Unidades Escolares e Diretoria de Ensino). A redução do módulo de supervisores de ensino realizada pela própria SEE/SP, não favoreceu a concretização efetiva do perfil idealizado anteriormente. Analisou-se, simultaneamente, um projeto de leitura determinado pela SEE/SP e implementado como forma autônoma de desenvolvimento do currículo escolar, o qual teve a finalidade de aproximar às demandas e expectativas da comunidade local, demonstrando ser possível adequar programas descontextualizados e pré-estabelecidos pelos órgãos centrais, à realidade escolar. Os gestores e professores consideraram o trabalho da supervisora extremamente importante, capaz de promover modificações e afetar comportamentos. No cenário apresentado, a contribuição principal desta pesquisa refere-se aos procedimentos que permitiram conhecer melhor a ação do supervisor de ensino para que venham favorecer os processos educacionais.

Palavras-chaves: Supervisor de ensino. Política pública. Gestão educacional. Reformas educacionais.

ABSTRACT

This dissertation aims to put in context and comprehend the daily action of teaching supervisor in the Education Secretary's Office of São Paulo State (SEE/SP) concerning the lawful attributions of the category. This research was accomplished within a qualitative approach, from a study of case, involving school managers, teachers and teaching supervisor of public schools in the São Paulo State. The study consists in the analysis of conceptions and effective actions of a teaching supervisor, from her work conditions and perceptions of her practices by other educational agent. Although the profile of the teaching supervisor of SEE/SP has defined as "proposer and participant executor of educational policies", this research demonstrated that the formulations of macro educational policies continue under the responsibility of superior hierarchies institutions, not existing a direct stream of communication between teaching supervisor and the main organs. The action of the teaching supervisor doesn't reach the central nucleus of the educational system, its work is limited to the peripheral nucleus of the system (scholar unities and teaching direction). The reduction of module of teaching supervisors realized by SEE/SP wasn't contributed to the effective materialization of profile that was idealized before. It was analyzed simultaneously a reading project determined by SEE/SP proposed as an independent form of the development of the scholar curriculum which had the propose to approach the demands and expectations of local community, demonstrating to be possible to adjust the descontextualized and prestablished programs by the main organs to the scholar reality. The managers and teachers considered the supervisor's work extremely important, able to forward changes and affect behaviors. In the scenery presented, the main contribution of this research is related to the procedures that allowed us to know better the action of teaching supervisor so that it comes to encourage the educational processes.

Key words: Teaching Supervisor. Public Polity. Educational Management. Educational Reforms.

LISTA DE SIGLAS

APASE	Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo
APMs	Associação de Pais e Mestres
ATPs	Assistentes Técnicos Pedagógicos
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e de Desenvolvimento
CENP	Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF	Constituição Federal
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DE	Diretoria de Ensino
DREs	Divisões Regionais de Ensino
DRHU	Departamento de Recursos Humanos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
HTPC	Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
LC	Lei Complementar
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
Progestão	Programa a Distância de Gestores Educacionais
SEE / SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SARESP	Sistema de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
UE	Unidade Escolar

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 A TRAJETÓRIA.....	11
1.2 OBJETIVOS E ESTRUTURA DO TRABALHO.....	14
1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	17
2 PERCEPÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL	22
3 O SUPERVISOR DE ENSINO NO SISTEMA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO	37
4 A ATUAÇÃO DO SUPERVISOR DE ENSINO PAULISTA	54
4.1 CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DA SUPERVISORA DE ENSINO	55
4.2 CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES EM RELAÇÃO A ATUAÇÃO DA SUPERVISORA DE ENSINO.....	69
4.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	87
REFERÊNCIAS	92
ANEXOS.....	99
ANEXO A- ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A SUPERVISORA DE ENSINO.....	100
ANEXO B- ROTEIRO DE QUESTÕES PROPOSTAS AOS GESTORES ESCOLARES	108
ANEXO C- RELATOS DE PROFESSORAS DO PROJETO DE LEITURA	116

1 INTRODUÇÃO

O trabalho refere-se à ação do educador que está no sentido do pensamento de Freire (1996) quando diz que

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível (FREIRE, 1996, p.58).

1.1 A TRAJETÓRIA

A trajetória escolar que percorri teve início com o ingresso na primeira série do grupo escolar que se deu exatamente no ano de 1964. A minha formação escolar atravessou o período denominado ditadura militar, quando currículos e programas eram absolutamente controlados pelo sistema e marcados com as características do regime, algo que só fui perceber de forma consciente muito mais tarde.

Como professora, iniciei a carreira em 1985, no Quadro do Magistério, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), no município de Araraquara, com as séries do ciclo II, 5^a a 8^a série, do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, lecionando as disciplinas de História e Geografia. Posteriormente vivenciei as séries iniciais, primeiramente com terceiras e quartas séries e depois, com uma classe de primeira série, ciclo I, do Ensino Fundamental. Experiências diversificadas e de muito aprendizado foram vividas nesse período, no qual o referencial de trabalho adotado, era sempre no sentido de construir com os meus alunos o que eu compreendia ser importante para eles.

Considerava que desenvolvia um bom trabalho, era dedicada e estava sempre em busca de novos conhecimentos para tornar as aulas o mais instigantes e produtivas possíveis; a idéia era despertar nas várias comunidades escolares por onde lecionei, a necessidade de prosseguir os estudos.

A busca de aperfeiçoamento esteve presente em toda minha trajetória: participei de inúmeras capacitações, orientações técnicas, seminários, workshops, oficinas, vídeos, leituras e em especial, o curso de extensão cultural denominado Qualificação do Ensino de História do 1º Grau da 5^a a 8^a série, realizado entre os anos de 1986 e 1994, quando aprofundi as reflexões sobre minhas práticas pedagógicas.

Os diretores e vice-diretores das escolas onde lecionava pareciam estar de acordo com a forma pela qual conduzia as aulas pois, nunca fui questionada. Quanto a isso os alunos e os pais mostravam-se satisfeitos com o trabalho que desenvolvia. Porém questionava cada vez mais toda esta passividade diante de ato de educar.

Em maio de 1996, depois de uma prova de seleção e a apresentação de uma proposta de trabalho fui designada professora coordenadora pedagógica (PCP), de uma escola estadual do município de Bebedouro, onde residia na ocasião.

O novo trabalho era voltado para auxiliar os professores em suas questões cotidianas dos fazeres pedagógicos, entre outras necessidades percebidas nas conversas com docentes e discentes. Aos poucos despertei minha visão para o todo pedagógico da Unidade Escolar (UE) e com ela surgiram muitas dúvidas e dificuldades para identificar o que estaria bom, o que seria necessário melhorar e, dentro da realidade daquela comunidade e das condições de trabalho docente, o que fazer.

Naquele momento busquei ajuda de toda a equipe escolar propondo um trabalho coletivo onde incluí a supervisão de ensino e todos atenderam prontamente meu chamado. A partir daí, duas supervisoras começaram freqüentar a Hora de Trabalho Pedagógica Coletiva (HTPC), quando ouviam os problemas da escola, conversaram com a direção e com os professores, auxiliaram com leituras que provocavam reflexão sobre as práticas escolares cotidianas e os principais problemas e isto ajudou a desatar os primeiros nós. Este foi o primeiro contato direto que experimentei com este profissional, o supervisor de ensino, depois de onze anos no magistério público estadual paulista.

Em abril de 1999, de volta à Araraquara, fui convidada tendo aceitado e então designada vice-diretora de uma escola grande. Nesta nova situação, pude perceber que os diferentes agentes escolares, diretor, professores, funcionários, pais e alunos, enxergam a mesma escola de maneiras distintas.

O desafio do gestor escolar, como educador, é também administrar a amplitude das diferentes visões sem perder o foco e o compromisso com a formação humana. O trabalho que desenvolvi neste sentido foi apoiado na integração do diversos segmentos da escola, no aprender com o outro dentro dos princípios de respeito, solidariedade, confiança e amor.

Hoje, atuando como supervisora de ensino, aprovada no concurso de provas e títulos no ano de 2003, para o exercício do cargo de supervisor de ensino do sistema educacional paulista, (tendo ingressado em março de 2004) procuro estar presente nas escolas, do setor que está sob minha responsabilidade, bem como ouvir as equipes escolares, na tentativa de

identificar suas necessidades para orientar e propor reflexões. Tais vivências evidenciaram a urgência de reflexão constante sobre a atuação profissional do educador, suas representações, concepções, as questões sobre a nova atividade, a interação dos segmentos envolvidos no processo de formação escolar e a busca de identidade profissional. Todos estes aspectos somaram-se às minhas inquietações.

As inquietações decorrentes dessa trajetória educacional e profissional levaram-me a buscar na universidade fundamentos teóricos para a compreensão das situações e contextos vividos. Dessa forma, os estudos realizados constituíram-se em ferramentas que por um lado, contribuíram para a construção de uma (re)leitura das situações vividas nos diversos cenários escolares e, por outro, conduziram-me a outras inquietações que, nesta investigação, procuro dirimir e muitas que ficarão para um outro momento.

A busca da Universidade e de seu Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar foi o caminho que encontrei para aprofundar os estudos e, por meio da pesquisa, dar voz e compreender melhor a profissão de educadora que escolhi e exerço com responsabilidade e compromisso. Também, por meio da pesquisa, meu intuito é colaborar na busca de conhecimento que abra discussões sobre o tema escolhido contribuindo com as expectativas profissionais do supervisor de ensino, que procura redirecionar seu trabalho engajado na socialização e reflexão dos saberes, atento às questões e dificuldades da escola, da sala de aula e das ingênuas práticas educativas.

O trabalho que apresento foi estimulado pela necessidade, utopia, sonho, que evidenciaram a urgência de reflexão constante sobre a atuação profissional do educador, suas representações e concepções. É resultante de toda uma trajetória de vida, atuação de mais de vinte anos no magistério público estadual paulista nas diversas funções que ocupei, somada ao embasamento teórico obtido nos estudos que realizei como mestranda, no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/Unesp-Araraquara.

A pesquisa desenvolvida contou com as expectativas dos profissionais da educação e não poderiam ser pensadas ou dissociadas do contexto sócio-político-econômico-cultural no qual a escola está inserida. À medida que aprofundava as leituras realizadas nas diversas disciplinas que cursei durante o mestrado, bem como as orientações recebidas, delineavam-se melhor os objetivos e a compreensão do trabalho como um todo e, principalmente, da ação voltada ao aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem da escola pública.

A reestruturação no mundo do trabalho indica a necessidade em desenvolver ao máximo as potencialidades dos alunos, principalmente aquelas relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem, em busca de uma formação criativa e flexível que abra possibilidades de formação aos seres humanos.

A nova ordem mundial; o processo de globalização do capital; os aspectos particulares do país com características históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais; a recente democratização do ensino; a função social da escola contemporânea e as inovações tecnológicas dos últimos tempos inspiraram e idealizaram princípios que estão presentes na Constituição Federal (CF) de 1988, na Constituição Estadual Paulista de 1989, na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

O aspecto legal da função supervisora é fundamentado atualmente pela Lei Complementar (LC) 836/97 (SÃO PAULO, 1997a), em seu artigo 4º, no qual o supervisor de ensino é enquadrado como classe de “Suporte Pedagógico”, e pelo Comunicado SEE/SP de 30-07-2002 (SÃO PAULO, 2002), que traça o perfil deste profissional, baseado em atribuições e no domínio de competências.

1.2 OBJETIVO E ESTRUTURA DO TRABALHO

As questões que direcionaram inicialmente a pesquisa foram as seguintes:

- O contexto mundial implica em reformas nas políticas públicas educacionais paulistas?
- Houve reformulação na ação supervisora ao longo do tempo?
- O papel do Supervisor de Ensino está restrito a cumprir e fazer cumprir a legislação?
- Quais as ações idealizadas no Perfil do Supervisor de Ensino são realizadas na ação cotidiana?
- Que ações podem defini-lo como agente colaborador do processo educacional?
- As equipes escolares vêem o supervisor de ensino como colaborador na transformação educativa, intermediando reflexões para formulação ou adequação das propostas pedagógicas, que aprimorem e efetivem o Projeto Pedagógico da Escola?

A partir da identificação dos problemas educacionais e sociais que envolvem a ação do supervisor de ensino, em relação a sua interação com a escola e outras instâncias do sistema

educacional paulista, buscou-se o sentido de suas ações que poderiam trazer contribuições para o desenvolvimento desta categoria profissional, refletindo na melhoria dos processos educacionais.

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, com foco na ação supervisora foram confrontados os deveres estabelecidos no Comunicado SEE/SP de 2002, que institui o perfil do supervisor de ensino paulista, em relação às ações verificadas junto ao trabalho da supervisora de ensino, sujeito principal da pesquisa, traçando um paralelo entre as ações idealizadas no documento e as efetivadas no cotidiano deste profissional.

Assim, a pesquisa teve como principal objetivo identificar a ação cotidiana do supervisor de ensino vivenciada no contexto educacional. O alcance desse objetivo macro está associado à compreensão mais clara de algumas questões:

- entender melhor a ação supervisora para além das aparências ou do senso comum;
- compreender o que está proposto, na legislação vigente, em especial no Comunicado SEE/SP 2002 e as ações desencadeadas dentro das condições reais de seu trabalho;
- verificar como as ações do supervisor de ensino são percebidas pelos segmentos da unidade escolar;
- oferecer uma contribuição ao conhecimento e aos estudos que sejam significativas à melhoria dos processos que se desenvolvem no interior do sistema educacional;
- provocar novas reflexões sobre as práticas e o debate sobre a temática.

O Comunicado SEE/SP de 30 de julho de 2002, que traça o perfil do Supervisor de Ensino Paulista define suas funções; onde e como atua; suas responsabilidades e compromissos; quem está apto para a função e as competências exigidas para o cargo (SÃO PAULO, 2002).

A Resolução SEE/SP nº 59, de 13 de junho de 2003, publicada a menos de um ano do perfil da categoria, caracterizou-se pela reordenação do módulo dos supervisores de ensino da rede de ensino paulista, reduzindo o número destes profissionais em efetivo exercício, o que resultou na divisão do mesmo número de escolas por um menor número de supervisores.

O problema, portanto, é que a ação cotidiana do supervisor de ensino não atinge o núcleo central do sistema educacional, apesar de ter seu perfil delineado pela Secretaria da

Educação do Estado de São Paulo, como “propositor e executor partícipe de políticas educacionais”, teve o módulo reduzido pela própria SEE/SP e continua desenvolvendo trabalhos junto ao núcleo periférico como as Unidades Escolares (UE) e a Diretoria de Ensino (DE), sem a interlocução direta com os órgãos centrais não transpondo estes limites.

O caminho percorrido em minha formação e na prática cotidiana de educadora estão presentes nesta pesquisa. O fato que pode representar um limite ao trabalho está no olhar da pesquisadora confundir-se com o olhar da professora, coordenadora pedagógica, vice-diretora e supervisora de ensino, algo que nem sempre foi possível evitar.

A organização estrutural deste trabalho foi realizada inicialmente nesta introdução, na qual transcrevo minha trajetória, por meio do breve memorial reflexivo sobre os caminhos profissionais e educacionais percorridos; os objetivos e a estrutura, no qual traço as finalidades da pesquisa, a forma de organização utilizada e os procedimentos metodológicos, os quais delineiam e fundamentam os caminhos percorridos na pesquisa.

Na seção 2, denominada, “Percepções de Política e Gestão no Contexto Educacional Atual”, apresento os fundamentos da Linha de Pesquisa em Gestão Educacional do Eixo Temático de Política e Gestão Educacional, destacando o contexto mundial atual e seus reflexos na educação institucional.

Na seção 3, intitulada “O Supervisor de Ensino no Sistema Educacional do Estado de São Paulo”, descrevo uma retrospectiva do percurso da supervisão de ensino da Secretaria da Educação Estadual Paulista, os desafios da função até nossos dias, as tentativas de sua ressignificação por meio de ações e o entrelaçamento com o aporte teórico encontrado sobre a função, durante as leituras realizadas e o levantamento bibliográfico sobre o tema.

A seguir, na seção 4, “A Atuação do Supervisor de Ensino Paulista”, abordo não uma síntese de toda a realidade, mas um recorte, referente ao estudo de caso, realizado com base nas concepções e ações efetivas de um supervisor de ensino, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, sujeito principal da pesquisa, a partir de suas condições de trabalho e das percepções de suas práticas por outros sujeitos representados por diretores, vice-diretores, professores coordenadores pedagógicos e professores, que no ano de 2005, estiveram mais diretamente envolvidos nas ações deste profissional.

Com os estudos realizados alinhavo, na seção 5, as “Considerações finais”, uma análise entre o investigado e o referencial teórico de confronto utilizado na pesquisa, discutindo os resultados encontrados.

1.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa percorreu caminhos repletos de contradições que envolveram concepções e pontos de vista construídos principalmente na prática ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional, somados à boa dose de ousadia em investigar a própria função, a supervisão do ensino. Neste sentido coube-me a tarefa de conciliar o rigor científico com o envolvimento efetivo do objeto da pesquisa, considerando a questão ética para traçar os passos de realização deste trabalho.

O querer desafiador do educador em ampliar conhecimentos é que impulsionou enfrentar os desafios da pesquisa em busca, primeiro, dos referenciais teóricos para que, junto às práticas, oferecessem respostas para tantas perguntas sobre a educação e seu cotidiano que intrigam e inquietam a caminhada a que me proponho. Procuo apoio na concepção do ato de pesquisar encontrado nas palavras de Paulo Freire:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).

As dúvidas para decidir os caminhos da pesquisa e sua abordagem metodológica podem ser consideradas um grande desafio que foi enfrentado para delimitar o percurso sem desviar o foco do problema. Num determinado momento é necessário definir a ótica para desenvolver o trabalho, sem perder a consciência de que “como atividade humana e social, a pesquisa traz consigo, inevitavelmente, a carga de valores, preferências, interesses e princípios que orientam o pesquisador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.3).

A escassez de estudos recentes sobre o supervisor de ensino foi verificada e demonstra como é restrito o desenvolvimento de pesquisas em torno do tema. Isso dificulta a fundamentação necessária que venha contribuir para a compreensão e discussão, mais profunda sobre a ação supervisora, salientando a relevância de tal pesquisa para a área educacional.

Inicialmente realizei o levantamento bibliográfico sobre o tema para conseguir uma fundamentação teórica, o que, a princípio, atenderia aos estudos realizados nos últimos dez anos. O levantamento necessitou ser ampliado, abarcando um período de três décadas.

Segundo Silva Júnior (2003) o tema ainda não se constituiu num domínio teórico relevante, sendo urgente constituí-lo, a partir da experiência, da reflexão, da investigação e da sistematização. O que, de um lado, dificulta o trabalho do pesquisador no que concerne à procura de fundamentação e, por outro, estimula a busca destas informações, através da curiosidade de pesquisador iniciante.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, tendo como objeto de estudo a ação supervisora foram observados os deveres estabelecidos no Comunicado SEE/SP de 2002, que tratam do perfil do supervisor de ensino, para então serem verificadas as ações realizadas pela supervisora de ensino, o sujeito principal da pesquisa, isto tornou possível traçar um paralelo entre as ações idealizadas no documento e as efetivadas no cotidiano deste profissional.

A metodologia de trabalho partiu da identificação do problema que envolve a ação do supervisor de ensino, em relação a sua interação com a Escola e outras instâncias do sistema educacional paulista, na intenção de buscar sentido na ação supervisora que possam trazer contribuições para a ressignificação desta categoria profissional e as preocupações para a melhoria da formação escolar.

A opção metodológica nessa pesquisa consistiu em uma abordagem qualitativa, a partir do estudo de caso que foi desenvolvido em cinco escolas de educação básica e na DE da região central do Estado de São Paulo. Nesse cenário acompanhei a supervisora de ensino às escolas e DE, tendo sua ação observada no local de trabalho, ou seja “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” definido por Bogdan e Biklen (1994, p.47).

A atenção especial foi acompanhar e observar as ações cotidianas do supervisor de ensino, sujeito principal da pesquisa, nas ações que desenvolve em sua interação com os segmentos escolares (diretores, vice-diretores, professores coordenadores pedagógicos e professores do projeto de leitura), que são os outros sujeitos desta pesquisa e também os segmentos escolares com os quais a supervisora declarou desenvolver seu trabalho mais diretamente.

Uma das características do estudo de caso, que consiste no seu caráter de descoberta, indica que o referencial seja um “esqueleto, de estrutura básica a partir do qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida que o estudo avance” (LÜDKE; ANDRÉ. 1986, p.18).

A coleta dos dados foi realizada no local (UE ou DE), em que é desenvolvida a ação supervisora, durante o ano letivo de 2005, a partir dos seguintes procedimentos:

- observar as ações realizadas pelo supervisor de ensino, junto à equipe escolar;
- ler os termos de visita do supervisor de ensino, com ênfase nas orientações contidas nestes documentos;
- entrevistar o supervisor de ensino, sujeito principal da pesquisa;
- aplicar questionários aos diferentes agentes escolares envolvidos no processo de ensino e aprendizagem (diretores, vice-diretores, professores coordenadores pedagógicos);
- colher os relatos realizados pelas professoras que trabalharam o Projeto de Leitura implementados pela supervisora de ensino.

A supervisora de ensino foi acompanhada durante suas visitas às Escolas, nas reuniões que fazia com os segmentos escolares, nas orientações que ministrava na DE, durante a realização de capacitações gerais com gestores escolares da DE, e estive sempre atenta para o planejamento do trabalho de observação que “ precisa ser antes de tudo controlada e sistemática” (LÜDKE ; ANDRÉ, 1986, p.25).

O trabalho de campo realizado para a coleta dos dados foi baseado na observação e intenso registros. Na ocasião foram feitos os registros das notas de campo detalhadas, com os quais, segundo Bogdan e Biklen (1994, p.68), “os investigadores qualitativos protegem-se dos seus enviesamentos”.

Outros instrumentos utilizados foram as entrevistas e os questionários tanto para o sujeito principal da pesquisa como para os gestores escolares, desde o início foram planejadas e organizadas como questões abertas mais livres e exploratórias e conforme a necessidade, as questões foram sendo estruturadas para ampliar a compreensão geral e na medida que avançava a investigação “constituir pistas que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

As questões elaboradas tiveram como finalidade buscar as percepções, concepções e representações sobre a ação supervisora desenvolvida pela própria supervisora e a mesma ação vista na ótica dos gestores escolares, de cada uma das escolas.

As informações obtidas nas observações, nos relatos, nas respostas dadas às questões feitas à supervisora e aos segmentos envolvidos diretamente no seu trabalho (no caso, os gestores escolares, aqui entendidos como diretores, vice-diretores, professores coordenador-pedagógicos e os professores do projeto de leitura das unidades escolares) foram reunidas. Com a reunião deste material iniciou-se primeiro uma triagem, realizada por assunto, efetuando-se o cruzamento das informações sobre a atuação, a concepção, representação e

percepção da ação supervisora para posteriormente realizar a análise e interpretação dos dados colhidos.

A análise dos dados implicou em “primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento, essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 45).

Nesse patamar a interpretação dos dados foi realizada de forma qualitativa, por meio da organização e estabelecimento de categorias de análise, o que permitiu identificar regularidades que, à luz dos aportes teóricos, serão as ferramentas para fundamentação e melhor compreensão deste recorte da realidade, no que diz respeito à supervisão de ensino no sistema estadual paulista. “As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos” (BARDIN, 1977, p.117).

As ações indicadas na literatura e propostas no perfil do supervisor de ensino, expresso no Comunicado SEE/SP 2002, poderão no futuro com a colaboração desta pesquisa, subsidiar a elaboração de um plano de ação supervisora a ser construído pela equipe de supervisores de ensino, no sentido de firmar uma interação necessária, entre segmentos comprometidos com os mesmos fins.

A pesquisa desencadeou um processo de descoberta que orienta para o fato de que “objetivo principal do investigador é o de construir conhecimento e não de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é a capacidade de gerar teoria, descrição ou compreensão” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.67).

Os aportes teóricos utilizados no decorrer das descobertas da pesquisa são as ferramentas que fundamentaram as práticas, que facilitam compreender e conhecer melhor a realidade, que embora seja um recorte, apontam trilhas a serem percorridas no que diz respeito à educação, à supervisão de ensino e suas possibilidades.

2 PERCEPÇÕES DE POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL ATUAL

Esta seção pretende focalizar o contexto em que está situada a educação brasileira, em particular a educação paulista, em relação à globalização, às interferências dos organismos internacionais e à reorganização do ensino com os seus “pacotes” de reformas que desembocam nas escolas e conseqüentemente nas salas de aula, decorrente das políticas públicas de educação.

Atualmente, o estudo da política é uma necessidade e se faz presente para dar suporte aos trabalhos de muitas áreas do conhecimento, em especial a educação escolar contemporânea que passa por alterações resultantes das políticas públicas educacionais. Portanto, este estudo é uma tentativa necessária para conhecer melhor quais são os cordéis que movem o funcionamento do sistema de ensino.

Para Dourado (2001, p.82):

A administração escolar configura-se, antes do mais, em ato político, na medida em que requer sempre uma tomada de posição. A ação educativa e, conseqüentemente, a política educacional em qualquer de suas feições não possuem apenas uma dimensão política, mas é sempre política, já que não há conhecimento, técnica e tecnologia neutras, pois todas são expressão de formas conscientes ou não de engajamentos.

O objetivo não é explicar fenômenos educacionais da esfera micro (Escola, Diretoria de Ensino) apenas pelos ocorridos na esfera macro. A intenção é visualizar o ideário que domina nossa sociedade contemporânea, colaborando na percepção do sistema educacional relacionado e condicionado às políticas públicas, à gestão escolar, ao Estado e, finalmente, à sociedade.

A formulação das políticas públicas educacionais deveria atender à singularidade de cada país, as correntes de opinião, as quais levariam a construção de agendas, definindo prioridades necessárias, que estabelecessem processos educacionais viáveis em sua implementação e execução.

Segundo Azanha (2004, p.68):

[...] sem as pressões sociais que decorrem de uma percepção coletiva, a simples existência de determinados fatos pode não ser uma questão de governo, isto é, um problema nacional. Somente quando essa consciência se generaliza e se difunde amplamente na sociedade é que se pode falar de um problema em termos nacionais e de governo.

As políticas públicas são decorrentes também das grandes transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, muitas em decorrência da globalização e das novas formas de acumulação do capital que com a reestruturação do trabalho ocorrida nas últimas décadas provocou reformas para a adequação dos Estados à nova ordem mundial, principalmente nos países em desenvolvimento impondo-lhes desafios para os quais seriam necessários investimentos.

Os financiamentos conseguidos com o Banco Mundial¹ para implementação da reorganização econômica e reformas necessárias ao novo cenário mundial, apresentam uma proposta ideológica ampla de cunho técnico adequada à racionalidade do capital.

Segundo Costa (2000, p.59):

A globalização não mudou de forma igual, as regras internas de todos os Estados Nacionais. Os Estados periféricos foram pressionados a abrir seus mercados ao capital externo, desregular suas economias e favorecer a remessa de lucros para as matrizes.

Historicamente o capitalismo, em seus primórdios, com suas formas de produção, exigia do proletariado grande esforço físico e habilidades manuais. Atualmente, com a reorganização mundial dos processos produtivos, predominam as competências intelectuais da força de trabalho, o desenvolvimento tecnológico como o da micro-eletrônica, necessitando cada vez mais de habilidades e competências técnicas e intelectuais, delineando o novo trabalhador flexível e multifuncional.

Com a reestruturação do mundo do trabalho, o processo de formação educacional das novas gerações para atender o mercado e o desenvolvimento econômico de interesse dos empresários capitalistas, necessitam de “competências de educabilidade isto é, capacidade de aprender a aprender, competências relacionais e técnicas básicas, relacionadas com os diferentes campos do conhecimento” (BRUNO,1996, p.97).

A evolução capitalista permeia todas as instâncias sociais: a crise do Estado de Bem-Estar Social, a crise fiscal dos Estados e a crise do socialismo real que, apesar de ter tido uma

¹ “O Banco atua como agência financiadora de projetos para a área de infra- estrutura econômica desde o final da década de 40, sendo que seus créditos representam pouco mais que 10% da dívida externa do país. A importância central do Banco ampliou-se, a partir dos anos 70, quando passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas” (FONSECA, 1998, p.1). “O Banco Mundial tem assistido o setor educacional brasileiro, na forma de cooperação técnica e financeira para o desenvolvimento da educação de base” (FONSECA, 1998, p.18).

influência negativa nos movimentos de massa, aumentou a massa de excluídos que impulsionam políticas compensatórias. Essas questões observadas nas políticas sociais são influenciadas por acordos multilaterais de interdependência que atingem a educação. Essas questões também estimularam o surgimento de uma diversidade de movimentos sociais como reflexo da organização da sociedade.

Segundo Shiroma e Campos (1997, p.22-23):

Para o desenvolvimento equitativo e para a inserção dos países latino-americanos na economia globalizada. Essas orientações, emanadas não só de organismos como a Cepal, mas, também, da Unesco, do Banco Mundial, objeto também da Conferência Mundial da Educação para Todos, realizada em Jontiem (Tailândia), vinham prescrevendo o urgente aumento de escolaridade como situação *sine qua non* para a adoção de novas tecnologias.

De certa forma, todos estes organismos priorizam os investimentos na educação básica, exaltam a questão da gerência para a qualidade total, pois é fundamental para o crescimento econômico a redução da pobreza apenas para aumentar o consumo e consideram que estas são razões de mercado, que não atendem a realidade social dos excluídos, estabelecidas pela desigualdade social e mantidas pela grande concentração de renda do Brasil.

No Brasil, país onde a maioria da população luta por sobrevivência, com extrema desigualdade na distribuição de renda, observa-se ainda que o contexto das políticas públicas não é mera imposição de organismos internacionais. Conta-se também com acordos nacionais que fazem a mediação, promovendo agendas articuladas, na ânsia de dar condições ao desenvolvimento crescente do capitalismo. Para Shiroma e Campos (1997, p.22), “os anos 90 testemunharam a redescoberta da educação nas agendas de empresários e governo”.

As grandes transformações políticas, sociais, econômicas e culturais, influenciadas pela nova organização mundial das últimas décadas, produziram um olhar mercadológico que conduz à idéia da educação “não mais como um direito social, mas sim como um produto, um serviço ou mercadoria” (NUNES, 2005, p.2).

O desafio acadêmico dos estudiosos da América Latina é conceber teorias educacionais que respondam às necessidades, singularidades e aspirações dos países latino-americanos, no âmbito das atuais relações de interdependência internacional. Teorias que apontem para a formação de seres humanos emancipados, solidários, equilibrados

psicologicamente e cada vez mais preparados para a acirrada competitividade do mundo contemporâneo. Isto implica em uma gestão educacional adequada para superar a desumanização, inerente a este processo.

Algumas questões dificultam o processo de emancipação do indivíduo, como a sociedade de consumo estimulada principalmente pelos meios de comunicação, pela propaganda e toda a mídia, neste modelo de organização econômica mundial, que favorece uma minoria de privilegiados.

O mundo empresarial, com uma nova mentalidade emergiu da reestruturação produtiva, a partir do final da década de 1980, voltando seus investimentos em defesa da escola básica, tendo como objetivos específicos o aumento da produtividade e a competitividade. Além deste interesse específico do mundo empresarial, na esfera econômica, há ainda a questão da competição e do individualismo presentes em tal sociedade em geral.

Como afirma Freire (1996. p.11),

[...] nesse contexto em que o ideário neoliberal incorpora, dentre outras, a categoria da autonomia, é preciso também atentar para a força de seu discurso ideológico e para as inversões que podem operar no pensamento e na prática pedagógica ao estimular o individualismo e a competitividade.

O incentivo à competição, seguindo os valores do mercado, pode levar a conseqüências desastrosas ao ser humano, como o desencadear do fracasso escolar, baixa auto-estima, entre outros complicadores para o futuro do cidadão humano, como seu aniquilamento.

Souza (2001, p.15), enfatiza que

[...] o Brasil, assim como outros países, ao assumir a configuração de “estado mínimo” como condição básica para adentrar ao “moderno mundo globalizado” vem desenvolvendo um continuum de ações rumo à privatizações de suas empresas, desobrigando-se paulatinamente de suas responsabilidades sociais, dentre as quais o provimento de educação básica de natureza pública.

Nesta lógica de mercado, a melhoria do rendimento escolar está associada à maior participação da família, a estratégias de responsabilizar a sociedade civil por funções inerentes ao Estado, à autonomia propagada de que cada escola cuide de seu projeto pedagógico e o professor das inovações pedagógicas da sala de aula, podendo reproduzir desigualdades, que

seriam, segundo Souza (2001, p.70), “política de adaptação e não de transformação ou mudança da realidade”.

O caminho a seguir seria a luta organizada de educadores para reverter a precarização do trabalho dos profissionais da educação e por uma concepção de educação como processo em construção possível, que vá além da idealizada na legislação, cujas ações são construídas pelos sujeitos no intuito de reverter as mazelas de nossa realidade educacional, garantindo direitos e serviços sociais, favorecendo uma educação emancipadora. Dessa forma, o conhecimento ganha, de fato, *status* de uma ferramenta imprescindível contra a reprodução estéril, reguladora e de ideologia capitalista.

Nesse contexto social, político, econômico e cultural que está em curso, algumas indagações se fazem presentes: Que papel teria a educação na sociedade de mercado? Seria a escola o lugar da uniformização ideológica dos conhecimentos? O ser humano e a sua individualidade teriam espaço no mundo globalizado de exclusão?

Deve haver uma proposta de educação comprometida com a transformação da realidade de exclusão social, voltada para a humanização do processo de ensino e aprendizagem e sua transcendência, para que os progressos da humanidade como os avanços da ciência e tecnologia não sejam novos instrumentos de desigualdades.

Os educadores necessitam superar a formação centralizadora, que muitos receberam no passado, refletir sobre suas práticas, aprofundar seus estudos, para desenvolver a problematização do futuro junto de seus alunos, o que poderia despertar a consciência enfatizada por Freire (1996, p.54) ao dizer que a “sua presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere”.

A função social da escola, para além da lógica de mercado, deve estar baseada nas condições objetivas de trabalho de seus profissionais para que estes possam superar práticas didáticas que, no dizer de Freire são “bancárias”; banir mecanismos de seleção e exclusão, investir na construção dos sujeitos, vencer equívocos ou preconceitos de que o fracasso escolar se deve à universalização do acesso escolar, ressignificar o papel político institucional, fazer o aluno sujeito de seu conhecimento, favorecer a construção dos novos rumos da história e usar as brechas da propalada autonomia e democracia para ampliar espaços e conquistas.

A escola necessita de atenção especial e melhores condições para o trabalho, pois a “escola para todos” colocou a diversidade cultural e social de seres humanos no interior das escolas para serem formados, e o trabalho heterogêneo é um dificultador aos educadores para

garantir um processo reflexivo de ensino e aprendizagem que favoreça a construção dos sujeitos e o respeito à individualidade de cada um.

O desenvolvimento de um processo educativo deveria atender às múltiplas necessidades humanas, respeitando a individualidade, fugindo da uniformização e das exigências do capitalismo. Freire (1996, p.11) adverte “para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização”.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 definem a função social da escola “como agente capaz de contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando para a cidadania e qualificando-a para o trabalho”.

A legislação pode ser tomada como ponto de partida na construção de uma ação coletiva para enfrentar a realidade educacional. É necessário pensar condições para transformá-la dentro do acolhimento das leis e até superando-as, pois em geral as mesmas são idealizadas e não construídas sobre a realidade. Nas palavras de Quaglio (1998, p.18) “a educação tem função social, que é operar transformações na sociedade, através da distribuição democrática de conhecimentos, de bens culturais”.

As mutações macro que ocorrem no mundo contemporâneo, como interfaces das políticas, também se rearticulam no espaço micro da escola. Assim, é necessário que os educadores tenham este conhecimento, sejam capazes de desenvolver de forma crítica, o máximo das potencialidades de seus alunos, tornando-os sujeitos de seu aprendizado.

O compromisso da educação emancipatória em direção a superação da heteronomia e da alienação poderá identificar-se com um processo de ensino e aprendizagem significativo, que os alunos aprendam com a (re)construção dos saberes, num movimento que leve à reflexão e a criação; o qual poderá resultar na transformação social, na formação do cidadão crítico consciente, e na consideração permanente de que “a conscientização é exigência humana” (FREIRE, 1996. p.54).

Os alunos precisam ter a possibilidade de viver na escola experiências que despertem seu poder de crítica consciente, enxergando as contradições, por meio do entendimento significativo dos currículos oficiais e ou reais, (re)construídos na escola. Realizando a formação de cidadãos críticos e conscientes que está expresso, como um desejo latente de muitos educadores, registrados como objetivo em seus Planos Escolares e nos Projetos Políticos Pedagógicos de muitas Escolas.

O cotidiano escolar, o trabalho na sala de aula, os debates, os seminários, as reflexões, as (re)construções, podem levar a inúmeras outras ligações e interpretações que se abrem frente à crianças e adolescentes que podem fazer a diferença, no seu processo de formação. Para Freire (1996, p.69), “aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

O processo de ensino e aprendizagem, desenvolvido de forma motivadora e desafiadora, pode ser favorecido com a tecnologia disponível, devendo ser esta mais uma ferramenta para proporcionar estratégias inovadoras que incentive à construção e produção do conhecimento crítico.

Quando é lançada uma tarefa em que todos se envolvem, a teoria ganha finalidade aplicável porque está inserida na resolução do problema. Quanto mais eficiente for o processo de ensino e aprendizagem, melhor será o desenvolvimento da comunidade em que a escola esteja inserida.

Para atingir o grande objetivo educacional é necessário ajudar o aluno a fazer uma tradução crítica das vivências que traz, dando-lhes novas leituras de si e do mundo, formando o sujeito ético, um cidadão transformador da realidade e capaz de buscar informação onde quer que ela se encontre.

As mudanças marcadas pela globalização transformam concepções de educação e conhecimento, como alerta Frigotto (1995, p. 85), “desencadeando na concepção fragmentária do conhecimento concebido como um dado, uma mercadoria e não como uma construção, um processo”.

O progresso de uma sociedade capitalista requer que ela alcance equilíbrio macroeconômico, elimine a inflação e tenha estabilidade, mas é preciso também que não perca de vista as questões que estão postas no cenário de cada realidade em particular. Neste sentido, as preocupações com o ser humano devem ser garantidas, para melhorar a qualidade de vida e possibilitar à cada pessoa o acesso aos bens culturais e tecnológicos. Enfim, o progresso de uma sociedade se verifica pela melhoria efetiva da vida humana.

O Brasil possui um Plano Nacional de Desenvolvimento para a década de 2001 a 2010, com nobres objetivos, os quais compreendem a “melhoria da qualidade de ensino em todos os níveis”, a “democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais”, entre outros. Porém, “definindo o projeto educacional, há a necessidade de atendimento da sociedade em seu desenvolvimento humano que a estimule e a prepare para

competir em conhecimento e criatividade, para o século XXI” (COLLINS apud KLIKSBERG, 1997, p.61).

País de imensas desigualdades e contradições, o Brasil, na última década, expandiu a escolaridade obrigatória e deu início à universalização do ensino, ampliou o número de vagas, sendo que atualmente indicadores desafiam a “garantia do padrão de qualidade”, estabelecida conforme disposto no inciso VII, em seu artigo 206, da CF de 1988. A luta maior consiste na edificação de uma escola na qual os alunos, além do acesso, tenha aprendido efetivo, contrapondo-se ao fracasso escolar.

A questão da qualidade de ensino para atender às novas tendências educacionais e melhorar as estatísticas é garantir o padrão de qualidade para todos, que deve transpor a universalização do acesso e da permanência na escola, a competitividade do mercado e recorrer a um processo de emancipação e inserção social, pois a tarefa não se esgota no âmbito da competência legal; ela é muito mais complexa.

De acordo com Farah (1996, p.213),

[...] a qualidade do ensino, a adequação dos conteúdos à comunidade, a efetiva universalização, com a correção das distorções espaciais e regionais da distribuição da rede física, são metas que só podem ser alcançadas – e consolidadas a partir de uma alteração radical na estrutura e no funcionamento do sistema educacional, alteração esta que viabilize uma gestão democrática.

Desta forma, pode-se pensar a qualidade de ensino como resistência à lógica de exclusão educacional, configurando-se como processo de inclusão e da construção do sucesso escolar, baseado num processo de ensino e aprendizagem significativo e útil em detrimento do fracasso escolar. As palavras de Balzan (1991, p.45) permitem um olhar menos ingênuo quando alerta para “a superação de uma mentalidade estreita, que restringe os problemas educacionais ao âmbito da sala de aula e que impede de vê-los como parte integrante do contexto social, político e cultural vigentes”. Neste panorama de transformações e novos desafios, propostas de políticas educacionais surgem, em meados da década de 1990, em diversos países da América Latina, entre eles o Brasil.

Neste trabalho detenho a atenção às reformas das políticas educacionais paulistas, por ser um ponto de discussão que mais suscitou indagações e questionamentos na construção do objeto de estudo, a ação do supervisor de ensino da SEE/SP.

As políticas públicas educacionais implantadas no Estado de São Paulo, em meados da década de 1990 foram de grande impacto. Conduzidas inicialmente pela gestão do governador Mário Covas (1995 a 2001), que tinha como secretária da educação a Prof^a Tereza Roserley Neubauer da Silva e tiveram continuidade com o governador Geraldo Alckmin, a partir de março de 2001, e seu secretário da educação Prof. Gabriel Benedito Isaac Chalita, que romperam assim a passagem do século XX para o século XXI, com reformas que foram sentidas por educadores e toda comunidade envolvida.

Em 1995, os entraves que se colocavam à educação básica paulista, vista por esta administração, foram a ineficácia do sistema com a repetência e evasão, a ineficiência do sistema com o não aproveitamento racional de recursos disponíveis (subutilização de recursos) e a centralização de decisões e orientações da vida escolar e ausência de mecanismo de avaliação, descritos no documento da Secretaria da Educação Estadual Paulista (SÃO PAULO, 1997c).

Foi estabelecido um novo padrão de gestão: a desconcentração, com o fechamento das dezessete Divisões Regionais de Ensino (DREs), dando maior poder as Delegacias de Ensino; a seleção dos delegados por meio de prova inicial e da avaliação das três melhores propostas; a transformação das Delegacias de Ensino em unidades capacitadoras com a criação das oficinas pedagógicas; o repasse dos recursos para as escolas²; o aumento do poder de decisão dos pais e equipe escolar; o aumento dos salários com a Emenda 14 e o Plano de carreira estabelecido na LC nº 836/97 (SÃO PAULO, 1997a) e a descentralização por meio do programa de municipalização.

O novo modelo pedagógico denominado pela SEE/SP, a “Escola de Cara Nova”, que a partir de 1996 instituiu o programa de reorganização das escolas estaduais, reduziu a contratação de profissionais da educação e criou as salas-ambientes. Também deu início ao processo de seleção para professor coordenador pedagógico (PCP), o qual, depois da seleção, é escolhido entre os seus pares a partir da avaliação de sua proposta pedagógica de trabalho.

Foram implementados os projetos de recuperação e reforço, escola nas férias (com escolas pólos sediando o projeto) que objetivou a busca por aumento dos índices de aprovação (melhoria do desempenho dos alunos); a flexibilização curricular (matrícula por dependência

² Para o repasse de recursos direto às escolas, foram utilizadas as APMs (Associação de Pais e Mestres), que correspondem a instituição jurídica, regida por estatuto-padrão, estabelecido pelo decreto nº 12.983/78 (SÃO PAULO, 1978), alterado pelo decreto nº 48.408/04 (SÃO PAULO, 2004), para dar legalidade às transferências das verbas.

ou disciplina); o programa de classes de aceleração (correção de fluxo); a construção de uma cultura de avaliação por meio do Sistema de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) e o circuito gestão (capacitação de gestores realizada pela SEE/SP). Todas essas mudanças³ implicaram em uma nova concepção de gestão.

Os projetos de ‘capacitação em serviço’ passaram a ser oferecidos com maior intensidade, merecendo destaque e continuam sendo oferecidos até nossos dias. Atualmente, alguns projetos pontuais são oferecidos pela Oficina Pedagógica de cada DE, como as orientações técnicas e outros programas de capacitação como o “Letra e Vida”, voltado para alfabetizadores, “A Teia do Saber” para professores especialistas das diversas áreas (dos quais são contratadas universidades), o Programa Bolsa Mestrado, para os titulares de cargo, o Progestão, baseado em nove módulos elaborados pelo Consed, direcionados aos gestores escolares (diretor, vice-diretor e professor coordenador pedagógico e supervisores de ensino) - este projeto é ministrado por supervisores de ensino - e o curso de especialização “Lato Sensu”, oferecido pela SEE/SP e Unicamp (Especialização em Gestão Educacional), aos gestores (diretores, vice-diretores) primeiramente e por fim aos supervisores de ensino da rede estadual de ensino, nas vagas remanescentes.

Os recursos disponibilizados às políticas educacionais são focais, porque são em geral insuficientes para a universalização e seu uso orientado conforme as diretrizes de agências financiadoras internacionais contam com interlocutores locais nesta rede de relações de interdependência, de maneira mais explícita ou implícita e em muitos aspectos são direcionados por pressupostos neoliberais, emergentes do contexto atual.

A busca de eficiência, na desconcentração e descentralização da máquina estatal, para o fazer ‘mais com menos’, leva ao enxugamento de recursos necessários que, reitera a afirmação de Casassus (1995, p.22), “apesar da importância que a educação tem para a sociedade e para os indivíduos, os recursos públicos alocados continuam sendo desproporcionalmente insuficientes”.

A reorganização ocorrida na educação estadual paulista a partir da segunda metade da década de 1990, denominada reorganização, proposta no formato de ‘pacote’ que traziam

³ As mudanças implantadas para a reorganização foram de adequação aos princípios e diretrizes da legislação federal, estadual e da atual LDBEN (SÃO PAULO, 1997c).

mudanças como as da rede física⁴, e a instituição da progressão continuada⁵ foram estabelecidas em leis. Porém, essas reformas ocorreram sem a participação dos sujeitos em sua construção, o que causou impactos desde o fazer pedagógico até a estrutura de gestão da escola pública, desmobilizando ações em curso, o que gerou muitas vezes estagnação diante do novo ou levou a um fazer sem a devida reflexão crítica ou transformou sujeitos educacionais em cumpridores de ordens ou tarefas.

As reformas foram sentidas por toda a sociedade, principalmente por profissionais da área educacional, sendo debatidas por estudiosos acadêmicos de políticas públicas e de gestão educacional, do Brasil e de outros países da América Latina.

Um olhar à reorganização das Delegacias de Ensino em 1997, como parte da reforma do sistema educacional paulista da década de noventa estabelece que (TACHINARDI apud ROSSI, 2004, p.17-18):

[...] a reorganização das Delegacias em Diretorias de Ensino, na aplicação de sua Política Educacional voltada ao Estado Mínimo, estremeceu ainda mais o diálogo entre os profissionais da cúpula e os da periferia do sistema, ou seja, das escolas, pois a reorganização mexeu mais com os professores, diretores e funcionários que tiveram que se deslocar para distâncias de sua sede de trabalho, tendo como conseqüências maiores gastos. Outro fator a considerar é a dificuldade de acesso da população escolar às Diretorias de Ensino, devido à maior distância geográfica dos municípios abrangidos pela reorganização, dificultando a participação da comunidade em um trabalho coletivo [...]. Surge uma dúvida também em relação a função do Supervisor de Ensino: seria daqui para frente seu trabalho simplesmente de natureza burocrática e fiscalizadora ou esta função está também em vias de extinção pela concepção do Sistema Educacional dos atuais dirigentes da Educação?

As propostas de mudanças educacionais, desencadeadas pela reorganização geral da educação paulista, passam pela gestão educacional paulista, na década de 1990, quando exige uma nova postura e concepção de gestão escolar, voltada à construção democrática do ensino.

Kuenzer (2001, p.38) enfatiza que “nas atuais condições, em face, inclusive, das determinações internacionais que definem as demandas do capitalismo nesta etapa, a

⁴ Decreto nº 40.473/95, em seu artigo 3º “unidades escolares organizadas com classes de: I - ciclo básico à 4ª série (alunos do ensino fundamental ciclo I, 1ª a 4ª série); II- 5ª a 8ª série (ciclo II); III- 5ª a 8ª série e de 2º grau (ciclo II e ensino médio) e 2º grau (ensino médio)” foram separados em prédios escolares distintos (SÃO PAULO, 1995).

⁵ A Deliberação CEE nº 09/97 que institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. O artigo 5º desta deliberação atribui ao supervisor de ensino toda responsabilidade ao desencadeamento dos processos decorrentes da mesma (SÃO PAULO, 1997b).

democratização possível, e não sem ampla mobilização, é a educação básica, de qualidade, para todos”.

O princípio da gestão democrática encontra-se presente no inciso VI, do artigo 206, da CF de 1988 e no inciso VIII, dos artigos 3º e 14, da LDBEN de 1996. Este último deixa claro que serão os sistemas de ensino que definirão as normas da gestão democrática do ensino público de educação básica. Embora o preceito da gestão democrática esteja disposto no texto legal, não há garantia da sua efetivação como processo na prática social. Para De Rossi, (2004, p.40), “no contexto da gestão da escola atual, o modelo regulador neoliberal, paradoxalmente, estimula a ação coletiva, o êxito privado e a competitividade individual”.

O conceito de gestão tem sido usado de forma equivocada, e muitas vezes transferido da empresa para a educação, sem a devida clareza de que o sistema educacional tem como especificidade a formação de seres humanos, muito diferente da gerência empresarial onde o objetivo final é o lucro. De Rossi (2004, p.57) deixa claro que “não é coincidência a reprodução dos mesmos nomes e das funções empresariais nas escolas”. A administração é parte integrante da gestão educacional que é mais ampla, superando-a, pois é mais abrangente com mais ações, as quais dividem-se em pedagógicas, administrativas e financeiras.

Com início na década de 1970 e consolidando-se nos anos 1980, houve um intenso debate epistemológico no campo da gestão educacional, com objetivo de fornecer elementos para a concepção de uma teoria crítica da gestão educacional.

Para Farah (1996, p.213), “a gestão democrática, ao garantir a participação de todos os interessados - e dos até então excluídos e estigmatizados – é vista como pré-requisito para a almejada equidade do sistema educacional”.

O conceito chave que deve inspirar uma teoria significativa e relevante de gestão educacional é o da qualidade de educação para todos, definido em termos político-ideológicos e técnico-pedagógicos, à luz da conquista de elevados níveis de qualidade de vida humana e que não afastem o Estado de fornecer os recursos necessários para viabilizar este trabalho.

Os gestores públicos educacionais necessitam de investimento em sua formação contínua, para que possam debruçar-se sobre suas práticas de forma reflexiva, que possibilitem atender às demandas das escolas com consciência da especificidade do trabalho que desenvolvem.

As palavras de Kliksberg (1997, p.83) ratificam o acima explicitado de que “é fundamental que o gestor público seja bem capacitado para que faça um bom trabalho de

legitimação da realidade. [...] para enfrentar a complexidade e incerteza. [...] para promover aprimoramento radical da qualidade de serviços prestados ao cidadão”.

A gestão educacional resultante das dimensões políticas e pedagógicas estabelecidas como objetivos tornam prática a razão de ser da própria educação; dessa forma, as afirmações de Saviani (2002) corroboram com o evidenciado, quando diz que no contexto político e cultural a administração escolar define-se como uma prática social específica que deve enfatizar o político sobre o técnico e o educativo sobre o organizacional.

Portanto, o debate teórico, a reflexão, a pesquisa empírica, enfim, o conjunto de conhecimento construído poderá ser importante ferramenta para o gestor educacional, o que vem ao encontro das palavras de Gentilini (2001, p. 123-124):

Se os gestores e planejadores educacionais forem capazes de entender como funcionam concretamente nossas instituições sociais e políticas, como se tomam às decisões, quais as forças que são capazes de interferir nas políticas educacionais, como são as decisões com relação à distribuição de recursos para a educação, a formação de interesses e estabelecimento de resistências a proposta de mudança, já será um grande avanço.

A democracia como valor consensual entre os brasileiros precisa ser entendida para além da etimologia. Para a realização do entendimento da democracia no texto legal e sua concretização do respeito entre os seres humanos, como idealizada nas Constituições Federal, Estadual, nas Leis Orgânicas Municipal e na legislação educacional, faz-se necessário que o processo seja aprimorado no cotidiano e construído pelos sujeitos.

A visão da democracia que temos, após vinte anos de ditadura militar e da pedagogia controlada durante longo período, necessita da superação da mentalidade limitada de muitos educadores que realizaram seu percurso educacional, vitimizados pelo autoritarismo, os quais construíram espaços onde não se articulam diferenças e contradições, quando o intuito é alcançar a liberdade de conviver com a diversidade.

Os gestores educacionais capacitados que tenham se apropriado de conhecimentos relativos ao contexto político, econômico, social, cultural terão maior facilidade em conduzir suas ações para desenvolver junto às escolas um projeto político pedagógico democrático. Sofrendo interferências de interesses e valores de construção da comunidade escolar, será o instrumento que cada escola terá para dar suporte aos princípios de uma educação voltada para a transformação social e contra a reprodução ideológica do mercado.

O projeto político pedagógico, como produto de uma construção coletiva, negociada, que integre toda a equipe escolar e a comunidade, pode agregar o compromisso de um processo de ensino e aprendizagem gratificante e fértil para educadores e educandos.

É nesse cenário apresentado que procuro compreender melhor o papel do supervisor de ensino da SEE/SP, com suas funções e atribuições que serão tratadas mais especificamente na seção seguinte.

3 O SUPERVISOR DE ENSINO NO SISTEMA EDUCACIONAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

O objetivo desta seção é tratar da ação do supervisor de ensino, objeto de estudo principal deste trabalho. No primeiro momento, a idéia é conhecer melhor este agente do processo educacional, fazer uma breve retrospectiva histórica, abrir discussão ao tratamento dado à função do supervisor de ensino com suas atribuições legais ou orientadas por estudiosos do tema e, na seqüência objetiva-se tratar da sua ressignificação profissional.

A retrospectiva histórica parte dos anos 1950, quando os inspetores foram substituídos por supervisores escolares no sistema estadual de ensino paulista para exercerem a função de mediação entre a escola e a administração superior do ensino, aqui entendida por Delegacias de Ensino e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

As tarefas da inspeção dos grupos escolares, vigentes em décadas anteriores, tiveram continuidade com a supervisão, então sistematizada, com a alteração de sua denominação para Supervisão Escolar, que, de acordo com Albuquerque (1994, p.108), caracterizou-se somente por “nomes diversos para ações semelhantes”.

A supervisão escolar, portanto, tem origem com o processo de desprofissionalização dos inspetores escolares que, segundo Tachinardi (2004, p.44), deu-se com a “retirada ou esvaziamento do controle político sobre os objetivos e os meios, das mãos dos que realizam o trabalho”.

A supervisão escolar desenvolve-se assim como função-meio, para garantir a execução das decisões superiores inspiradas no modelo de supervisão escolar dos Estados Unidos, num período histórico de pós-guerra, denominado guerra fria. Enquanto os capitalistas teciam acordos internacionais, iniciava-se no Brasil o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960), com a primazia do capitalismo industrial, baseado na divisão, racionalização do trabalho e no aumento da produtividade.

Os supervisores do sistema de ensino paulista percorreram a história educacional do nosso Estado em seus distintos momentos históricos, de autoritarismo e democracia, e assim alternaram períodos em que foram “guardiões da tradição, do currículo e das proposições legais” (SILVA JÚNIOR, 1983, p.85).

O Supervisor Escolar surgiu legalmente como especialista, sem deixar de lado as suas preocupações com a avaliação do ensino, contribuindo para o processo educacional funcional. Caracterizava-se por ser mantenedor do *status quo*, elemento de controle, de fiscalização, características essas que não foram comuns nem nos inspetores escolares.

O que está em jogo é a função supervisora, pois na realidade, segundo Albuquerque (1990, p.98)

[...] o sistema não decidiu o que deseja do supervisor. Não o assimilou. Considera-o um “estafeta de luxo” ou, o que é pior, não toma conhecimento dele. De certa forma a mudança do inspetor para supervisor foi também um processo de desqualificação e requalificação do supervisor. Retirou-lhes a possibilidade de desenvolver características de educador presente no inspetor, tachando-o de fiscal sem compromisso, e abriu-lhe um leque de possibilidades de atuação que mais o confunde, quando se prende apenas à legislação.

A partir do Parecer do Conselho Federal de Educação nº 252, de 1969, que estabelecia currículos mínimos para os cursos de Pedagogia, a Supervisão Escolar compunha as habilitações que foram instituídas. Em decorrência deste parecer, ampliou-se a exigência quanto à formação dos especialistas em educação. Segundo Saviani (2002, p.29), foi “a tentativa mais radical de profissionalizar a função do supervisor educacional”.

No Brasil, durante a década de 1970, auge da ditadura militar, segundo Cunha (2002, p.89) “a supervisão veio reforçar uma estrutura intermediária de poder que poderia favorecer a burocratização das mentes e assepsia da docência”. Nesse sentido, no ano de 1974, com o Estatuto do Magistério, definido na LC nº 114 de 13/11/1974, pela primeira vez na SEE/SP, foi oficialmente instituída a figura do Supervisor Pedagógico, em detrimento do inspetor de ensino e de alguns técnicos de educação de surdos, de cegos, do ensino primário e do pré-primário.

Com o novo Estatuto do Magistério, passa então a ser exigida a habilitação específica para o provimento dos cargos, através do concurso de provas e títulos. No entanto, suas atribuições se definiram somente através dos Decretos 5.586/75 e 7.510/76.

No artigo 7º, do Decreto 5.586/75, as atribuições estavam voltadas para “garantir a integração do sistema estadual da educação nos seus aspectos administrativos, fazendo observar o cumprimento das normas legais e das determinações dos órgãos superiores”.

Os artigos 88 ao 95 do Decreto 7.510/76 previam o acompanhamento, a interpretação de modelos pedagógicos, a difusão de propostas curriculares, o diagnóstico do aperfeiçoamento, a atualização do pessoal envolvido com o processo de ensino e aprendizagem e incluía a indicação de pesquisas e estudos necessários ao trabalho da

supervisão. Para Barbieri (1993, p. 17), o decreto “não deu especificidade ao conjunto de atribuições e competências da supervisão”.

Em 1978, mudou a denominação de Supervisor Pedagógico para Supervisor de Ensino, expresso no artigo 5º, da LC nº 201/78, sem nenhuma alteração legal em suas atribuições.

Na década de 1980, após vinte anos do regime político autoritário (quando o setor econômico baseava-se no capitalismo dependente e de alto endividamento externo, no aspecto social a característica era a grande concentração de renda, a contenção dos movimentos sociais, com o controle do Estado em relação às atividades científicas, artísticas e culturais em geral), esboça-se um clima de abertura e, com ele, a “supervisão desejável”, pois sem mudança nas estruturas não foi possível fugir à domesticação. De acordo com a afirmação de Silva Júnior (1983, p.133) os “professores e supervisores são profissionais capacitados a avançar até limites cada vez mais significativos, vencendo centralismo, burocratização e autoritarismo”.

Inicia-se no setor educacional discussões, em documentos e fóruns de educação, ensaios para novas formas de gestão escolar. O primeiro deles denominado “Supervisão Pedagógica em Ação”, publicado no ano de 1981, em São Paulo, apresentava-se como modelo de supervisão, fundamentado em estudos dos americanos Burton e Brueckner⁶ a estes sujeitos e a suas idéias foram impingidas inúmeras críticas. Albuquerque (1994, p.111), afirma que “devido a tais críticas a sua idéia principal fica esquecida a de que, na ação supervisora, deverá haver a substituição de uma atividade prescritiva e estática para o processo criativo e dinâmico”.

A função supervisora era ocupada por profissionais como professores ou diretores que eram afastados para exercer a supervisão e só no ano de 1981 é que aconteceu o primeiro concurso de provas e títulos, quando foram criados os cargos de supervisor de ensino, na rede estadual paulista. No mesmo ano foi criada a Associação Paulista de Supervisores de Ensino (APASE) e, em 1989, foi transformada em sindicato.

O cargo de supervisor de ensino é função de Estado, no sistema educacional do Estado de São Paulo, e compõe a carreira do magistério público paulista. Portanto, um educador do quadro do magistério, aprovado em concurso público, é quem ocupa este cargo e exerce esta função.

⁶ Cf. BURTON; BRUECKNER, 1955, p. 88.

Aos supervisores de ensino foram estabelecidas novas competências instituídas no artigo 9º, da LC nº 744/93 que “por meio das visitas seja prestada orientação técnica, a correção de falhas administrativas e pedagógicas e ainda lhe compete realizar estudos e pesquisas que visem o desenvolvimento do sistema de ensino”. O estabelecido na lei é ação corrente nos dias atuais, quanto aos estudos e pesquisas são voltados ao atendimento às dúvidas, de diretores e professores coordenadores pedagógicos, em geral sobre legislação, para atender suas necessidades de urgência da escola.

Nos cursos de Pedagogia o fim das habilitações e da formação específica, dá ênfase às exigências de formação geral voltadas para a competência técnica flexível e multifuncional, da reestruturação do trabalho que atende o contexto político e econômico atual.

Em 1996, a SEE/SP divulgou um documento como proposta para a ação supervisora, com versão preliminar, intitulado “A Construção da Ação Supervisora”, que buscava delinear a identidade do supervisor de ensino, implementando as reformas necessárias para a gestão educacional, no qual a ação supervisora estava dimensionada como tarefa de equipe junto às escolas, destinada a analisar e direcionar suas práticas (SÃO PAULO, 1996).

O supervisor de ensino, de acordo com a LC nº 836/97 (SÃO PAULO, 1997a), para seu ingresso tem como exigência a experiência de dez anos no magistério, ou oito anos no magistério e dois anos no exercício de cargo ou função de suporte pedagógico educacional e em seu artigo 4º, é enquadrado como classe de “suporte pedagógico”, o que sugere que sua atuação seja voltada às necessidades da escola para questões pedagógicas, em detrimento das questões burocráticas.

Um novo documento, divulgado no ano de 2000, que recebeu o nome de “A Construção de um Novo Modelo de Supervisão”, trazia a perspectiva de que a supervisão de ensino desenvolvesse “uma atuação que transcenda a legítima ação de vigilância do Estado no cumprimento do preceito de garantir ensino de qualidade à população” (SÃO PAULO, 2000, p.4).

O novo documento propunha, além dos organogramas para a organização do trabalho, a definição de funções, e entre elas “uma função facilitadora, elo de articulação entre as políticas macro e o fazer do dia-a-dia escolar” (SÃO PAULO, 2000, p.14).

Em 2002, a publicação do edital que anunciava a abertura de inscrições para o concurso de supervisores de ensino, oferecia 1.003 cargos, com uma bibliografia permeada de gestão educacional comprometida com o processo de ensino e aprendizagem. O fato abriu uma fresta de luz na possibilidade de mudança e oxigenação da função. A ausência de

concursos por onze anos para preencher os cargos vagos de supervisores de ensino preocupava os profissionais, que temiam a extinção da categoria.

O último documento oficial que trata da ação do Supervisor de Ensino do Sistema Estadual Paulista é o Comunicado SEE/SP de 30-07-2002, que traça o perfil, as atribuições e competências exigidas para este profissional, que integrou a bibliografia do concurso (SÃO PAULO, 2002).

O sistema paulista de educação realizou o concurso de provas e títulos para preenchimento dos cargos vagos, que aconteceu no início do ano de 2003. No entanto, pouco antes da escolha dos cargos pelos aprovados, foi reduzido o módulo de supervisores de ensino por DE, por meio da Resolução SEE/SP nº 59/2003 e foram recolhidos duzentos e noventa e nove cargos. Assim, dos mil e três (1003) cargos inicialmente divulgados para a escolha, apenas 704 cargos foram providos. A proposta de mercado, baseada em “fazer mais com menos”, também valeu para o supervisor de ensino paulista. O número reduzido de supervisores de ensino tornou as pretensões idealizadas no Comunicado SEE/SP 2002, mais longínquas de serem alcançadas.

O perfil definido no documento é de um supervisor de ensino “propositor e executor partícipe de políticas educacionais” e, ao mesmo tempo, “elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes públicas e privadas”.

A SEE/SP, ao configurar o perfil do supervisor de ensino, passa a idéia de que este profissional irá tecer relações entre as políticas públicas educacionais de Estado, atender as necessidades das escolas em seu processo educacional real e conciliar às mudanças conceituais ou de visão do mundo.

As funções destacadas no documento são as de “assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nos diferentes níveis desse sistema e retro-informar aos órgãos centrais as condições de funcionamento e demandas das escolas, bem como os efeitos da implantação das políticas”.

As funções de assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar poderiam ser específicas de muitas outras profissões e, portanto, precisariam ser adaptadas pelas equipes de supervisores de ensino dentro de cada realidade, para que possibilitem assim oportunidades de reflexões coletivas educacionais, sobre adequação de meios e fins ou escola e meio externos para transformar-se num processo decisório coletivo local (BARBIERI, 1994).

O ato de retro-informar aos órgãos centrais subentende que há um canal direto e que a comunicação acontecerá sem interferências de outros segmentos hierárquicos da SEE/SP; portanto é preciso considerar o que afirma Barbieri (1994, p.14) quando diz que “os ruídos são próprios de um processo de comunicação com canais de longo percurso, de variedade exígua e seccionados a ponto de distorcer muito da essencialidade de suas mensagens”.

O supervisor de ensino poderá ser o elemento adequado, como nos lembra Saviani (2002), tornando-se mais político do que técnico, passando a preocupar-se com o sentido e os efeitos de sua ação e aberto às mudanças necessárias.

Assim, a principal preocupação da ação supervisora, no sistema educacional, é a melhoria do processo de ensino e aprendizagem que, por ser dinâmico, está em constante transformação, o que também exige do profissional o compromisso com a complexa tarefa de buscar soluções envolvendo toda a equipe escolar ao provocar reflexões, as quais possibilitem ampliar o entendimento dos problemas educacionais.

As palavras de Balzan (1991, p.53), confirmam o acima exposto ao dizer que

[...] são necessários profissionais altamente comprometidos com a causa educacional, que além de sólidos conhecimentos sobre supervisão, no sentido *strictu* da palavra, estejam em aberto para a descoberta, isto é, indivíduos que, longe de se apresentarem prontos e acabados, tenham uma atitude de busca permanente.

O supervisor de ensino, comprometido com a realidade das escolas em que atua e com respeito as suas singularidades, precisa estar atento em relação ao contexto atual no qual a educação brasileira está inserida, que ainda segundo Balzan (2003, p.37) caracteriza-se por uma “vasta e complexa rede de problemas que atualmente se apresentam aos educadores e para os quais estes não vêm encontrando respostas satisfatórias”.

Algumas reflexões são necessárias na tentativa de perceber o que está posto em lei, o que dizem os estudiosos acadêmicos que tratam do tema sobre a ação supervisora e o que realmente é realizado por este profissional dentro de suas atribuições.

Quaglio (1998, p.51) enfatiza que

[...] existe a expectativa por parte dos sistemas educacionais de que seus administradores e supervisores venham tornar-se intermediários na implantação de inovações ou mudanças planejadas nos níveis mais altos, assumindo tão somente funções fiscalizadoras de controle dos sistemas.

Cabe a cada supervisor de ensino, juntamente com seus pares, compreender seu papel de educador, refletir sobre suas práticas, assumir-se como educador, colaborar no processo educativo, para atingir a função-fim da escola, de realizar a formação escolar da população, colocar-se a favor da maioria da população que se encontra matriculada e também excluída por políticas, pedagogias, preconceitos e equívocos que privilegiam minorias.

O supervisor é pensado por Bonacini (1985, p.138)

[...] como agente democratizador da educação que busca a emancipação dos professores instrumentando-os com conceitos teóricos críticos que possam explicar as origens objetivas e sociais de sua pedagogia de senso comum, transformando os pré-conceitos, experiências ritualizadas e práticas rotineiras dos docentes em práticas pedagógicas críticas, conscientes e coerentes com fins educacionais voltados para uma educação humanizante e libertadora.

O supervisor de ensino poderia desempenhar o papel de ‘*staff*’ do delegado, hoje dirigente de ensino, mediador entre o centro e a periferia do sistema, mediador entre o saber e o fazer (ou seja, entre a teoria e a práxis) elo de ligação, elo de renovação, intelectual transformador, formador, problematizador, facilitador, direcionador, ponte ou agente de mudança, capacitador, colaborador, estimulador, organizador, agente democratizador, o profissional que dá liga ao processo ou assessor.

Ronca e Gonçalves (2003, p.31) destacam que “uma das possibilidades concretas de atuação do supervisor é exatamente a luta contra o ativismo⁷ e o verbalismo⁸”. O supervisor de ensino, para atender tantas expectativas, precisa antes refletir sobre a sua atuação, no sentido de lutar primeiramente contra as práticas autoritárias, buscar sempre se reeducar para então realizar um trabalho que estabeleça prioridades nas ações pensadas no coletivo das equipes escolares e das necessidades de toda comunidade local.

O aprendizado contínuo é essencial na formação de todo profissional, entre eles o educador, que pode se auto-conduzir sinal de profissionalização do ofício de mestre, e ter a escola como lugar de crescimento profissional permanente, onde pode relacionar a teoria às

⁷ Ativismo não se resume apenas na sobrecarga de trabalho didático, mas também nas burocráticas exigências absurdas de preenchimento de guias, fichas, planos, etc. (RONCA E GONÇALVES, 2003).

⁸ Verbalismo o “blá-blá-blá alienado e alienante”. (RONCA E GONÇALVES, 2003).

práticas. A reflexão crítica do trabalho é um instrumento de análise do processo de ensino e aprendizagem.

De acordo com Ronca e Gonçalves (2003, p.30), “nenhum educador cresce se não reflete sobre o seu desempenho enquanto profissional e se não reflete sobre a ação que foi desenvolvida”.

O supervisor de ensino poderá planejar sua ação, no sentido de auxiliar a equipe escolar a refletir sobre a prática que desenvolve. Conforme salienta Alonso (2002, p.177), “infere-se daí a importância da formação dos educadores no próprio local de trabalho, a partir da consciência crítica da sua prática”.

Para que o supervisor de ensino consiga ser um agente de formação precisa conhecer o estágio de desenvolvimento dos professores e da equipe escolar. É necessário um diagnóstico sobre como esses sujeitos compreendem a educação, para então ocorrer uma reflexão sobre a prática docente. Portanto a sua presença na escola, junto das equipes escolares, é de fundamental importância para o conhecimento da realidade, atuando com maior firmeza em suas propostas.

Segundo Silva Júnior (2002, p.231), o “novo desafio legitimador da função supervisora, terá ênfase no Projeto Pedagógico” e deverá coordenar encontros de trabalho, indicar leituras, propor temáticas e esclarecer conceitos, o que não significa desconsiderar o conhecimento e a experiência do professor, pelo contrário, tais elementos são fundamentais para alicerçar uma reflexão sobre a prática. O exercício de reflexão à luz de teorias pode trazer uma significativa construção coletiva, na qual novos caminhos sejam pensados e trilhados.

Para considerar que o supervisor de ensino seja um agente capaz de liderar essa tarefa, o mesmo teria que desenvolver habilidades, que segundo Alonso (2002, p.177), caracterizaria a ação supervisora, “muitas vezes entendida como assessoria (interna ou externa), que constitui a melhor solução para esse trabalho, assumindo a responsabilidade pela formação continuada dos professores e, de toda a equipe escolar”.

Essa responsabilidade faria o supervisor de ensino redirecionar seu trabalho, voltar sua atenção às questões e dificuldades da escola, da sala de aula e da prática educativa. Essas problemáticas não podem ser pensadas dissociadas do contexto social, político, econômico e cultural, contextos nos quais a escola está inserida. Novamente, Alonso (2002, p.178), a fundamentar esta inquietação, pois a autora afirma que

Assim compreendida a supervisão, torna-se clara a mudança de paradigmas, uma vez que a supervisão perde o seu caráter normativo prescritivo, para tornar-se uma ação crítica – reflexiva junto ao professor. O papel do supervisor ganha novas dimensões, passando de controlador e direcionador para estimulador e sustentador do trabalho docente.

O que pode ser retomado neste momento é que se os supervisores de ensino paulista tivessem sob sua responsabilidade setores compostos por menor número de escolas poderiam realizar seu trabalho mais próximo da UE, que possibilitaria maior apreensão da realidade, então teriam como diagnosticar necessidades mais profundas e não apenas correr para a solução das urgências focais.

Na realização de um trabalho que edifique a reflexão do coletivo e para mobilizar prática pedagógica no interior da escola, o supervisor de ensino deve assumir uma postura de colaborador e a sua ação poderá ser encarada, nos dizeres de Alonso (2002, p.179), como a “interação entre iguais”.

Na proposta de fazer uma retomada com a marca histórica focada na ação supervisora, é imprescindível que os ranços do autoritarismo, da ditadura, da teologia de mercado, para os quais só a força, a produtividade, a competitividade eram tidos como valores absolutos, sejam superados para que o supervisor de ensino assuma seu papel que, de acordo com Alonso (2002, p.180), é o “papel de estimuladora e organizadora de um projeto de mudança necessária que envolva de forma responsável, toda a comunidade escolar”.

As dificuldades poderiam ser transpostas mais facilmente com a equipe supervisora de cada Diretoria de Ensino, unida em torno das demandas das escolas, estudando alternativas com as equipes escolares em busca da solução dos problemas que mais afetam o processo de ensino e aprendizagem que envolvem docentes e discentes.

Christófaro (1977, p.13), em sua dissertação de mestrado, já constatava que “o real desafio da supervisão escolar estava em fazer da inovação, da mudança planejada, sua área especializada de influência e domínio de competência, o que lhe dá uma posição de renovada importância”.

Nas palavras proferidas por Callegari, no Encontro da APASE/2004, enfatizou que o supervisor pode dar liga ao processo de ensino, criar a aproximação entre os vários sistemas, adequando a ação supervisora à nova geografia de relações educacionais.

São muitas as expectativas para o desenvolvimento do trabalho que os supervisores de ensino devem realizar entre eles, que articulem este tão necessário diálogo entre as partes do

todo, para ampliar o elo entre o Sistema de Ensino, as Diretorias de Ensino, a Escola e os outros segmentos envolvidos que estejam interessados na melhoria do processo de ensino e aprendizagem (este mais parece um ‘super-herói’). Profissionais precisam de cabedais teóricos efetivos para dar suporte à suas ações na construção coletiva como equipe e que não será conquistada no trabalho individualizado.

Neste contexto, há necessidade de abrir discussões sobre a temática para o resgate da ação supervisora desejável, transformadora e necessária às populações excluídas, presentes hoje nas escolas, ainda que tendo um significado não pronto, mas que o mesmo seja construído pela categoria. A categoria necessita evidenciar a importância da ação supervisora e estar atento de que há bibliografia que impõe verdadeiros algoritmos que prescrevem muitas normas de como organizar e fazer funcionar grupos e muita descrição das lideranças “democráticas”. (BARBIERI, 1994).

Esta consciência, se incorporada pela categoria, supera o isolamento, une forças de forma organizada e origina-se de seus próprios integrantes, fecha lacunas para que as propostas e ações somente ocorram de cima para baixo, o que já levou e pode levar ao descrédito a supervisão de ensino e sua desprofissionalização, rumo a uma trajetória decadente. De acordo com as palavras de Tachinardi (2002, p.2), quando alerta que “se conseguirmos enxergar os mecanismos que nos desprofissionalizam, somos capazes também de inventar alternativas de enfrentamento à desprofissionalização”.

O supervisor de ensino sozinho teria maior dificuldade de atuação, enquanto que, em equipe, os supervisores poderiam ser os articuladores para a ampliação do diálogo que transforme suas condições de trabalho na reflexão com os pares, com base nas pesquisas e na sistematização do conhecimento produzido, na construção conjunta de possibilidades de ação, e sobre o conhecimento de sua realidade.

Silva Júnior (2002) entende que assumir a solidariedade como valor de referência para a organização de seu trabalho constitui a tarefa básica para a administração e supervisão das escolas públicas.

Há dificuldades para delimitar os procedimentos específicos de profissionais pertencentes a qualquer área das atividades humanas; porém, pude perceber com extrema clareza na bibliografia citada até aqui, que só o desenvolvimento de um trabalho conjunto e solidário das equipes de supervisão, junto às unidades escolares, é que poderá fortalecer a categoria profissional e construir sua identidade como verdadeiro sentido de sua ação.

A ressignificação da função supervisora na educação é necessária pois, após anos sendo desvalorizada ou usada conforme necessidades dos diferentes governos, faz necessário vencer os rótulos do supervisor fiscal, que olha para punir, substituindo-os por um trabalho junto às equipes escolares, conceber o supervisor educador e companheiro, o qual toma para si as problemáticas da educação vividas para incessante procura de solução para a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem.

A visão que se tem do supervisor de ensino muitas vezes se confunde com a do supervisor da fábrica, vendo-o como fiscal, reproduzidor do sistema social e até como agente de transformação total, com o poder de reverter toda a história da educação e implementar todas as reformas determinadas pelo sistema com sucesso.

Muramoto (1994, p.138) destaca como desafio a necessidade de “desenvolver respeito, reciprocidade, confiança, autodisciplina, solidariedade, criatividade, responsabilidade, pelo bem comum, bases de uma nova ordem social”.

A difícil tarefa da ação supervisora é acentuada pela visão gerada a partir do senso comum, o qual concebe, por um lado, o supervisor de ensino como um agente de controle, cuja imagem está voltada ao “vigiar e punir”, construída ao longo da história e que foi generalizada em diferentes ações, eleitas e enfatizadas como eco para a credibilidade das mudanças. No outro lado extremo surge a imagem do supervisor de ensino como ‘herói’ que, sozinho, seria capaz de transformar situações complexas que estariam contaminadas pelas relações de poder fortemente hierarquizadas por tradições ou conveniências na educação. Neste sentido, as palavras de Saviani (2002, p.37) ratificam o raciocínio de que o desafio fundamental do supervisor de ensino, hoje, seria a “transformação das relações sociais vigentes”.

Assim, a função supervisora, é vista como recurso para o desenvolvimento da educação escolar na organização administrativa, que autoriza, reconhece ou credencia escolas e cursos, quando possibilita o funcionamento do sistema de ensino e orienta, acompanha ou assessora o trabalho educacional realizado nas práticas escolares, na proposição de suporte educacional e em colaboração com uma proposta pedagógica que contemple, ao mesmo tempo, as peculiaridades da própria escola, as diretrizes e bases estabelecidas para a educação nacional e à formação humana emancipadora.

Segundo Bueno (2003, p.26),

[...] o supervisor que teve sua imagem desgastada e função esvaziada em administrações anteriores, volta a ser encarado como um dos principais agentes no desencadear da dinâmica de grupos na “nova” perspectiva de gestão e capacitação sugerida pelas agências financiadoras internacionais.

A necessidade deste profissional é reconhecida até mesmo pelo Banco Internacional de Reconstrução e de Desenvolvimento (BIRD) como “importante representante das “lideranças educacionais” e, como tal, seria o grande facilitador na elaboração e concretização dos projetos escolares em busca de eficiência e qualidade na educação”(PRAVDA apud BUENO, 2003, p.26).

Se os supervisores de ensino são, reconhecidamente, úteis aos interesses de organismos internacionais, podem voltar-se ao compromisso em favor dos processos educacionais de qualidade das escolas, por meio da perda da ingenuidade e na capacidade de reflexão e crítica, entender o “pressuposto de que a eficiência e a eficácia como critérios técnicos devem subordinar-se à efetividade e à relevância como critérios políticos e culturais” (SANDER, 1984, p.151).

O padrão de qualidade para todos, mencionado no texto oficial da Constituição Federal Brasileira, coloca ao supervisor de ensino tarefas que vão além de favorecer a universalização do acesso e da permanência na escola e proporcionar, de acordo com Oliveira e Araújo (2004), “a experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social e que consubstancie de fato, um projeto de emancipação e inserção social”.

Atualmente, a ciência aponta para questões cruciais como o desequilíbrio e a necessidade da reinvenção, principalmente quando se referem à produção do conhecimento, trazem consigo contradições, que apresentam desdobramentos nas políticas públicas educacionais, nos currículos, nas estratégias didáticas e na avaliação do processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Dauster (1996, p.79), algumas categorias como “transformação, compromisso social, conscientização, totalidade, crítica social” contribuem para a forma de conceber aos alunos um “olhar relativizador” pois,

[...] os efeitos epistemológicos deste olhar conduzem a uma visão contextualizada do fenômeno educativo, a uma valorização da diversidade e da heterogeneidade culturais e a questionamentos sobre posturas

etnocêntricas que contrariam a pedagogia tradicional (DAUSTER, 1996, p.82).

Além desses fatores, o trabalho pedagógico seria facilitado se todos os segmentos do universo escolar tivessem conhecimento das representações e expectativas que se incorporam à escola, presentes na sociedade como as tensões, contradições e diferenças, referentes à pluralidade cultural que compõem a comunidade na qual a escola está inserida. Tais aspectos precisam ser levados em consideração, para que a escola atenda às exigências da cidadania contemporânea de seus alunos e da própria formação continuada de seus profissionais.

A importância da ação supervisora seria voltar-se para atividades de reflexão sobre as práticas, na busca de caminhos de formação, possibilitando ao profissional o restabelecimento de sua identidade profissional, bem como a sua colaboração com a melhoria da qualidade do ensino. Evidentemente, o caminho não é simples. Contudo, “a ousadia do fazer é que abre o campo do possível. E é o fazer – com seus erros e acertos - que nos possibilita a construção de algo consistente” (GARCIA, 1996, p.64).

As afirmações acima apontam para as possibilidades do supervisor de ensino atingir a maioria profissional e conquistar uma ação supervisora que esteja comprometida com as reais necessidades dos alunos da escola pública, podendo colaborar para uma educação emancipadora e transformadora. Muramoto (2004) destaca que o supervisor de ensino só abre sua ‘caixa preta’, quando é capaz de questionar suas ações, problematizando os fazeres, pois a prática só é alterada quando se alteram as concepções.

O compromisso do supervisor de ensino poderá identificar-se com as necessidades do processo de ensino e aprendizagem de qualidade, contrário ao fracasso, optar pela inclusão, pelo respeito à individualidade dos sujeitos e pela diversidade; com o objetivo de garantir a formação do cidadão crítico consciente, o qual aprende a transformar o conhecimento para atender suas necessidades na vida. Acredito que são esses interesses superiores que devem direcionar a construção da identidade supervisora.

Albuquerque (1990, p.103) concluiu, depois de ouvir diretores de escola, que “o supervisor torna-se importante para a escola de acordo com o trabalho que oferece e que a maioria tem uma visão positiva deste profissional”.

O supervisor de ensino, com o novo perfil desejável e configurado no Comunicado SEE/SP 2002, deve ser atuante no contexto escolar, propiciar a formação continuada de seus agentes e atender às mudanças conceituais de visão do mundo. Deve ser capaz de desenvolver

um trabalho coletivo, avaliar e definir com as equipes escolares as necessidades que se apresentam, no mesmo sentido da crise dos paradigmas na ciência e na educação.

Albuquerque (1990, p. 23) também pontuou que os supervisores escolares, “muitas vezes se despiram da ação educativa e compromissada com uma escola para todos e com um ensino de qualidade, presentes em muitos inspetores escolares e assumiram uma dimensão puramente fiscalizadoras, submissas às decisões do sistema”.

A declaração acima pode proporcionar uma reflexão sobre a posição profissional do supervisor de ensino e questionar à quem presta serviço. Assim é possível levá-lo à priorização de questões fundamentais voltadas ao intra-escolar, buscar no coletivo a avaliação de problemáticas específicas do atual processo educacional e de novas estratégias didático-pedagógicas que atendam todos que estão na escola atualmente com qualidade.

Tachinardi (2004), enfatiza que para

[...] mudar o paradigma da profissionalidade supervisora, deve-se requerer do supervisor um exercício cotidiano de perguntar-se: a serviço de quem eu exerço a supervisão? O supervisor necessário à mudança é aquele que se percebendo agente dos governos, que a cada quatro ou oito anos se revezam na condução do Estado, coloca-se como agente público para a formulação e controle de políticas educacionais, revelando sua maioridade profissional (TACHINARDI, 2004, p.63-64).

Hoje a luta é pela manutenção do supervisor de ensino no sistema educacional paulista, como nos coloca Tachinardi (2004, p.62) “é preciso e urgente construir a interceptação do fluxo de desprofissionalização e isto exige a radicalização de uma postura ética e revolucionária”.

A possibilidade de reverter a desprofissionalização do supervisor de ensino consiste na conscientização da própria categoria, de que seus serviços devem estar a favor das comunidades, em superar o trabalho solitário com o envolvimento de toda a equipe de supervisores de ensino de cada DE do Estado de São Paulo, na promoção de uma ação conjunta fortalecendo-se no trabalho coletivo junto às Escolas e não com lutas individuais.

Segundo Tachinardi (2004, p.63), deve acontecer

[...] uma nova profissionalidade supervisora que não se contente só em ‘atuar em brechas’ como tem sido pleiteado recorrentemente por educadores os mais progressistas, mas que ‘abra mais do que brecha’, tornando público o

seu projeto político-pedagógico, dizendo com todas as letras a que causa e a quem se serve com a ação supervisora.

Para revelar esta maioridade profissional talvez seja necessária a reflexão sobre as relações de poder, como nos coloca Saviani (1984, p.44) ao mencionar que

[...] o processo de desenvolvimento da consciência crítica passa, inicialmente, pela destruição da ilusão de poder [...]: ao perder a ilusão do poder é que se ganha condições de poder efetivo. Um poder limitado, [...] mas um poder real.

A SEE/SP está estruturada de forma hierarquizada de poder, o supervisor de ensino “fica no confronto de forças entre o macro e o micro, do sistema de ensino” e na estrutura mediadora da organização e sem um canal de comunicação direto. Desta forma, “o supervisor tem sido colocado em um “limbo de poder”, nem de linha, nem de “*staff*”, desvinculado do quadro administrativo e do corpo docente” (ALFONSO apud CHRISTÓFARO, 1977, p.152-154, grifo do autor).

O supervisor de ensino estadual paulista precisa ouvir e se fazer ouvir sobre as condições das escolas, suas maiores necessidades e assim poder ser elo de ligação, entre a Escola, a DE e a SEE/SP, colaborando para agendas comprometidas e realistas das políticas educacionais e participar da construção das diretrizes do sistema de ensino.

Na relação do conhecimento com o poder, Casassus (1995, p.23), ainda explica que

[...] na medida em que a educação e o conhecimento se transformam em objetos de poder, são também motivo de competência para possuí-los. A educação é portanto um tema provido de conflitividade no qual se entrecruzam relações de poder, cuja constatação é o primeiro passo para entender a necessidade de gerar estratégias de concertação, para criar consensos nas políticas educativas.

O supervisor de ensino fica no confronto de forças, sem conseguir desvencilhar-se e, deixando-se envolver pelo trabalho burocrático ou pelo ativismo, muitas vezes por não se perceber parte do sistema, permite o surgimento de uma visão estereotipada e de senso comum sobre sua função. Conforme afirma Silva Júnior (1983, p.140), ao mencionar que

[...] quando a grande maioria dos supervisores optou por se dedicar quase que exclusivamente às múltiplas tarefas burocráticas que lhes foram sendo atribuídas, a opção correspondeu a um imperativo de realidade e também a uma confissão. A confissão de que lhes faltava tempo e competência para eleger o ensino como o objeto privilegiado de sua atuação.

Essas colocações orientam o supervisor de ensino para as possibilidades de atingir a maioria profissional, ter consciência das relações de poder e conquistar uma ação supervisora emancipadora, transformadora, crítica e que esteja comprometida com as reais necessidades de formação dos alunos da escola pública ou privada, quando se trata de função de Estado. Constatado com Muramoto (2004, p.23), que “nas ações humanas, em que a dimensão simbólica está sempre pulsando, o jeito de fazer faz toda a diferença”.

Com a busca em diversas fontes, o leque de possibilidades deste profissional é delineado com grande pluralidade e poderiam ser acrescentados outros papéis que são atribuídos ao supervisor de ensino. No entanto, na próxima seção, verifica-se quais as possibilidades reais de procedimentos específicos deste profissional, junto às ações cotidianas, focalizadas na ação supervisora e dentro das condições objetivas de trabalho deste profissional.

4 A ATUAÇÃO DO SUPERVISOR DE ENSINO PAULISTA

Esta seção é dedicada à investigação empírica realizada, que partiu do particular, de um recorte da ação do supervisor de ensino no sistema educacional paulista, na tentativa de melhor compreender as atividades que este profissional desenvolve, bem como desafiar e confrontar as explicações e contradições que o senso comum consagrou a cerca de sua ação. Para, em seguida, questionar o que é legal e o que é construído pelo sujeito, no cotidiano de seu trabalho, e assim descortinar o lado oculto deste cotidiano, suas concepções e representações.

A supervisora de ensino, sujeito principal da pesquisa, pertence a uma das Diretorias de Ensino do Interior Paulista e prefere não ser identificada. Em respeito ao seu pedido, terá aqui o nome fictício de Maria.

A Diretoria de Ensino em que Maria atua abrange treze municípios da região na qual está localizada, possui noventa e sete unidades escolares estaduais, noventa e nove municipais e cento e setenta e nove particulares. Nestas unidades desenvolvem-se a Educação Básica, Educação Profissional de Nível Médio e Educação de Jovens e Adultos.

A Diretoria de Ensino está estruturada internamente com os seguintes setores: administrativo, pessoal, financeiro, da vida escolar, de planejamento, oficina pedagógica, núcleo de informática, escola da família e a supervisão de ensino.

A equipe de supervisão desta DE é composta por vinte e dois supervisores de ensino, que atendem as escolas jurisdicionadas à mesma. As escolas estão distribuídas de acordo com a complexidade de cada unidade formando os setores. Cada setor é composto em média por dezessete escolas e estes são escolhidos pelos supervisores conforme suas pontuações.

A decisão de acompanhar apenas uma supervisora nesta pesquisa foi devido a intenção e ousadia de investigar não apenas suas atividades junto a Diretoria de Ensino, mas também sua atuação junto as Escolas Estaduais de Educação Básica do seu setor.

Maria concordou em ter seu trabalho observado para fins de pesquisa, por alguém que não conhecia e, com a condição de não expor sua identidade, permitiu ser acompanhada no cotidiano, nas escolas de seu setor e nas demais atividades que realiza na Diretoria de Ensino, e em responder questões sobre suas concepções e representações, no que concerne à ação supervisora.

O setor que está sob sua responsabilidade é composto por onze escolas, sendo seis escolas públicas estaduais e cinco escolas particulares de educação básica. Dentre as seis escolas públicas, cinco são de educação básica e uma de ensino técnico de enfermagem.

Foram escolhidas para esta pesquisa as cinco escolas estaduais de educação básica, com ensino fundamental e médio, com horários diurnos e noturnos.

Os outros sujeitos da pesquisa são os gestores das escolas, representados por diretores de escola, vice-diretores, professores coordenadores pedagógicos e professores do projeto de leitura, todos pertencentes às cinco escolas investigadas do setor de Maria que responderam questões sobre o trabalho desenvolvido pela supervisora de ensino. Estes sujeitos concordaram em participar da pesquisa e foram escolhidos, por serem o segmento mais próximo das ações supervisoras realizadas no ano de 2005.

Nessas escolas, o Projeto de Leitura, instituído na rede de ensino, por meio da Resolução SEE/SP nº 16/05, foi implementado e acompanhado pela supervisora Maria, o que possibilitou observar o contato da supervisora de ensino com as professoras que desenvolveram o projeto em vários momentos. No final do ano três professoras fizeram um relato de suas percepções sobre o processo de ensino e aprendizagem no desenvolvimento do projeto.

A pesquisa se concretizou a partir das informações coletadas junto aos sujeitos, nas observações de campo realizadas e registradas, nas respostas das questões ou temas abertos propostos e usados na íntegra, e nos embasamentos legais e teóricos com os quais foram sendo construídos estes estudos.

4.1 CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DA SUPERVISORA DE ENSINO

O conteúdo das indagações ou temas abertos, propostos à supervisora de ensino (Anexo A), será utilizado juntamente com as observações de campo no desenvolvimento que segue.

O sujeito principal desta pesquisa atua no magistério estadual paulista desde 1978. Sua formação inicial foi realizada no curso de licenciatura em matemática, deu-se na Fundação Santo André, no período em que ocorria o movimento estudantil junto às mobilizações dos trabalhadores da época e costuma dizer que foi onde aprendeu na vivência que “quem sabe faz a hora não espera acontecer”.

No sistema de ensino paulista, Maria atuou como professora, diretora de escola, e desde 1993 é supervisora de ensino, permanecendo como supervisora sempre na mesma Diretoria de Ensino. Para ela “a docência é a experiência essencial para a ação supervisora” e “a função de diretora de escola é fundamental para que se tenha uma visão mais abrangente de escola pública”; porém, enfatiza que “todos deveriam ter uma classe para lecionar, para

manter o contato com a realidade”. Para Muramoto (2004, p.22), “os saberes advindos desta experiência serão decisivos para um desempenho sensível, adequado, eficaz, na supervisão que atua no espaço inter-escolar para influenciar no intra-escolar”.

A pesquisa foi realizada durante o ano de 2005, quando foi observada a ação cotidiana, da supervisora de ensino que concluiu o ano de 2004 e iniciou 2005 realizando inscrições, classificações e as respostas aos inúmeros recursos dos professores inscritos e interessados em concorrer às aulas excedentes, durante o ano letivo em andamento.

Na seqüência dos trabalhos, iniciou as análises das matrizes curriculares para o ano que se iniciava, atendendo uma série de mudanças realizadas pela SEE/SP, no ensino fundamental, ciclo I e ciclo II e no ensino médio, referente às alterações nas matrizes curriculares fundamentadas por meio das Resoluções SEE/SP nº 6/2005, nº 7/2005, nº 11/2005, as quais estabelecem diretrizes para a organização curricular do ensino fundamental e médio. Tais informações chegaram à DE por correio eletrônico, anteriormente à publicação oficial da legislação, para que, antes de 31 de janeiro de 2005, início das atribuições de aula, as matrizes curriculares de cada escola que estão sob jurisdição da Diretoria de Ensino estivessem homologadas. A análise e proposta de homologação das matrizes curriculares à dirigente regional ficam a cargo do supervisor de ensino em relação a cada uma de suas escolas.

As alterações das matrizes curriculares estabelecida pela SEE/SP, além de atropelar a ação supervisora, desconsiderou a realidade de cada UE impondo-se às decisões coletivas locais, apresentando-se como entrave a gestão escolar democrática e supostamente autônoma das escolas. A autonomia do currículo é relativa o que dificulta a adequação de projetos ou programas as demandas e expectativas de suas comunidades, portanto algo a ser conquistado pelo coletivo da UE.

Na Diretoria de Ensino, uma equipe de supervisores de ensino é designada, pela dirigente regional para cuidar do processo de atribuição de aulas, organizar as comissões de supervisores que compõem as bancas para as diversas áreas (Exatas, Humanas e Biológicas), que se subdividem nas diversas disciplinas do currículo.

Maria pertence à comissão de atribuição de aulas da área de ciências exatas e relata, na sua ótica, como o processo acontece

[...] da mesma maneira há pelo menos 27 anos. A diferença é que antigamente as listas eram datilografadas e hoje são digitadas. É um processo muito dolorido, com momentos humilhantes para os professores.

Muitas vezes os professores esperam o dia todo, em um pátio de escola, para serem atendidos. É como se fosse um mercado de aulas, com direito a confusões: pessoas que se sentem injustiçadas reclamam, pessoas sentem-se mal, professores brigam para que outros deixem aulas para alguém que está classificado mais abaixo e acusam diretores de terem escondido aulas, alguns diretores erram saldos de aulas, nós (supervisores) também erramos. Enfim, as aulas que não são de professores efetivos têm que ser atribuídas no máximo durante três dias, e temos para isto mais de 3000 inscritos.

A expectativa era que, com o desenvolvimento das novas tecnologias, fosse possível humanizar os procedimentos. Ocorreram algumas tentativas de informatizar o processo de atribuição de aulas, algo que só em DE pequena, até a presente data, se concretizou.

O processo de atribuição de aulas acontece em uma escola central, onde a comissão encarregada que recebe o saldo de aulas⁹ das escolas distribui pelas bancas, anteriormente definidas e segue a chamada da lista de classificação das diversas disciplinas, oralmente um a um. A banca confere a classificação, a documentação, de cada candidato e faz a atribuição das aulas e os devidos registros.

Segundo Maria, “enquanto a escola não contar com todos os professores efetivos e tiver autonomia para contratar professores temporários é possível, apenas, minimizar as situações, como nas Diretorias de Ensino com pequeno número de escolas. Parece que este processo de humilhações interessa ao poder central”.

Maria acrescenta quanto ao que lhe cabe fazer que procura “minimizar o sofrimento, respeitando os professores naquele momento, fazendo o máximo para que haja lisura no processo, protegendo os direitos dos professores e fazendo cumprir a legislação”. Em outro momento, retoma o assunto e reafirma que lamenta “o processo de humilhação pelo quais muitos professores passam na época da atribuição de aulas. Processo que permanece igual, pelo menos, desde que iniciei minha carreira”.

Uma legislação com a proposta de garantir direitos, restando aos gestores educacionais o compromisso e o bom senso, entre eles o supervisor de ensino que articula o processo de atribuição de aulas com base no respeito ao ser humano, e, considerando os tempos de desemprego, onde as relações de trabalho são tomadas pelas relações de emprego dentro da macro-realidade em que vivemos, poderá ser a saída para a dignidade e seriedade do trabalho desenvolvido por estes profissionais.

⁹ O restante das aulas que as escolas atribuem aos seus professores efetivos.

Simultaneamente à atribuição de aulas acontecia em cada uma das escolas o planejamento de início de ano letivo, mas sem a presença da supervisora de ensino. Maria declara considerar isto “um absurdo esta impossibilidade de levar minha contribuição para junto das equipes escolares, em ocasião de tão importantes tomadas de decisão que definem o ano que se inicia”.

E Maria vai além quando destaca que

a principal contribuição ao planejamento da escola é levantar questões relacionadas ao quê e como ensinar, como avaliar. Ajudar a refletir sobre a quem interessa o que ensinamos aos alunos. Refletir sobre os cidadãos que queremos formar e quais são os nossos limites e possibilidades de atuação. Buscar formas de como a escola deve funcionar para que as crianças e jovens se sintam bem e possam trazer suas preocupações pessoais e sociais.

Esta colaboração evidencia a dimensão política sobrepondo-se à técnica no trabalho do supervisor de ensino. É difícil entender a ausência deste profissional, em momento tão importante para as reflexões coletivas sobre o projeto pedagógico da escola, já que o perfil do supervisor de ensino o evidencia como “elemento de articulação e mediação”, o que coloca a sobreposição do organizacional sobre o pedagógico do sistema de ensino.

O supervisor de ensino, que tem sob a sua responsabilidade muitas escolas estaduais, de educação básica, independente do período de atribuição de aulas, não teria como estar em todas no momento do planejamento escolar, pois o cronograma é igual para todas as unidades escolares estaduais. Neste sentido, Maria diz que “atende a que considera precisar mais de suas contribuições com sua presença e a outra orienta os seus gestores anteriormente”. Assim, ela considera o contexto de cada uma delas e escolhe a que considera mais necessitada, dentro dos princípios da equidade. Para tanto é preciso conhecer bem as escolas e suas maiores carências, no intuito de orientar seus gestores de forma que a ausência do supervisor de ensino seja suprida ou atenuada.

Nesta perspectiva, Maria, como supervisora de ensino, há mais de um ano nas mesmas escolas, ela tem conhecimento da realidade de cada unidade escolar, bem como as suas singularidades, para que possa orientar reflexões à distância que proporcionem segurança e tranquilidade ao planejamento do processo de ensino e aprendizagem.

Muitos procedimentos realizados por supervisores de ensino, à primeira vista parecem ser apenas técnicos administrativos, porém são eles que credenciam o pedagógico, como declara Maria ao dizer que “realizo averiguações de irregularidades, analiso planos de gestão,

documentações das escolas do meu setor e processos de solicitação de autorização para funcionamento de escolas e cursos”. Com exceção da averiguação de irregularidade que em geral a Dirigente publica portaria designando mais dois supervisores para sua execução, todas as outras ações realizadas em geral na Diretoria de Ensino são solitárias e de julgamento.

Para Maria a ação supervisora

[...] deveria atuar na elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais, para que os princípios e objetivos da educação, não estivessem condicionados às conjunturas políticas. Poderíamos, enquanto supervisores de ensino, participar da elaboração das políticas e, juntamente com os professores, na construção dos materiais didáticos, que estão sempre a cargo de ‘iluminados’ e de editoras. Por que temos que ter livros com visões eurocêntricas, brancas e machistas?

As idéias iniciais arroladas por Maria estão de acordo com o estabelecido no perfil do supervisor de ensino, no Comunicado SEE/SP de 30/07/2002. No texto oficial, o supervisor de ensino é tratado como “propositor, executor e partícipe de políticas educacionais”; o contido neste documento, segundo Maria, é fruto de muita discussão da categoria junto ao sindicato APASE e a SEE/SP.

Os dizeres acima traduzem a idéia de construção da função supervisora e de suas competências, ao identificar neles as possibilidades de desenvolver um trabalho diferenciado com a equipe de supervisores de ensino, que poderia trazer princípios e valores significativos, úteis e de grande fertilidade ao processo de ensino e aprendizagem, mais próximos da realidade das escolas e das aspirações de seus alunos.

As concepções de Maria referentes ao trabalho docente e à supervisão de ensino são claras quando afirma que “o professor não pode ser um ‘dador de aulas’, assim como os supervisores não podem ser fiscais ou estar a serviço do governo do momento. Temos que estar a serviço das classes sociais desfavorecidas. No entanto, nossas condições de trabalho não permitem que atuemos mais além”.

Segundo Oliveira (2004, p.1139), os “novos padrões de organização também do trabalho escolar, exigem um novo perfil de trabalhadores docentes” e destaca “a importância de chegar até o chão da escola para compreender as mudanças que de fato ocorrem no cotidiano docente”.

A supervisora, quando trata de sua própria função, diz acreditar “que a função principal é ajudar a escola a refletir sobre seus problemas, as necessidades dos alunos, ajudar

na formação continuada dos professores a assim ajudar a formar gerações que consigam exercer a cidadania, com visões mais humanitárias, mais solidárias e críticas”.

A ênfase dada às necessidades da escola pode ser mais bem compreendida nas palavras de Alonso (2002, p.177) que trata da “formação dos educadores no próprio local de trabalho, a partir da consciência crítica da sua prática”.

O perfil traçado no Comunicado SEE/SP 2002 trata do tema quando define as responsabilidades e compromissos do supervisor de ensino de forma a “buscar, em conjunto com as equipes escolares, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e à consolidação da identidade da escola” (SÃO PAULO, 2002).

A identidade da UE define o processo de formação para a cidadania, com destaque na visão humanitária, solidária e crítica, que envolve a educação com fins voltados não apenas para transmitir às gerações futuras o conhecimento acumulado, mas também na luta por princípios humanos, contra a competitividade estabelecida no modelo da sociedade de mercado, que levam a frieza das relações. Neste sentido, Freire (1996, p.123), alerta para “o desrespeito à leitura de mundo do educando”. Isto mostra uma visão crítica entendida como contrária à uniformização da organização social vigente.

A supervisora, além das atividades que desenvolve junto às escolas de seu setor entre orientações, acompanhamento e atividades administrativas (para atender as necessidades de funcionamento das Unidades Escolares), também tem um rol de atividades que são atribuídas pela Dirigente Regional de Ensino, relacionadas por ela, a seguir:

[...] ser responsável pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, denominado “Letra e Vida”; coordenadora local do Progestão, programa de formação continuada para gestores escolares; coordenadora local do Saesp, Sistema de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo; participação junto com outros supervisores e ATPs (Assistente Técnicos Pedagógicos) da Oficina Pedagógica, dos seguintes projetos: ‘De mãos dadas com Coordenadores, Projeto de Leitura, Projeto de Recuperação e Reforço, Projeto de Recuperação de Ciclo I e II, Projeto de Aceleração ciclo I e Correção de Fluxo.

Maria passa muita tranquilidade para lidar com cada uma de suas atividades em particular, não trata esses vários projetos como um problema ou dificuldade para sua atuação, definindo-os como parte de seu trabalho. A sua ação é realizada por meio da coordenação que realiza com os vários segmentos, os quais orienta para o desenvolvimento dos trabalhos que

são realizados por grupos de Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATPs)¹⁰, supervisores de ensino, PCPs, diretores, e demais participantes da comunidade. Dessa forma evidencia-se que Maria apresenta uma visão mais abrangente da função supervisora, como agente democratizador e sistematizador do processo educacional.

Maria relatou a respeito da vivência de uma professora da rede estadual referente ao trabalho que pesquisou junto aos seus alunos de 5ª série, sobre o que

“queriam ler e eles responderam que gostariam de ler livros e textos que trouxessem como tema a violência, a sexualidade, os fenômenos da natureza, e entender por que existem países ricos e pobres, por que o salário não aumenta e por que se briga tanto em política. Os alunos disseram que gostariam de saber sobre esses assuntos por meio de letras de música, notícias de jornais e livros”.

Maria declara que a “distância entre as necessidades dos alunos e o que a SEE/SP orienta é gritante, só eles que não vêem. Apoiamos as escolhas da professora que se baseavam no pedido dos alunos”.

A supervisora Maria, quando descreveu o “Projeto de Leitura da SEE/SP, com diversos programas de orientação como: Hora da Leitura, Ler e Viver e Tecendo Leituras, disse que oficialmente “concentram-se em textos narrativos com histórias infanto-juvenis clássicas”. A autonomia do trabalho dos professores, estimulada com o apoio coletivo dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem pode desencadear o estabelecido entre as competências do supervisor expressas no perfil que trata o Comunicado SEE/SP 2002, que é “promover o fortalecimento da autonomia da escola” (SÃO PAULO, 2002).

Neste sentido, a ação supervisora é assim entendida por Maria: “nós, supervisores, apoiamos as escolas, legitimamos suas estratégias e às vezes ajudamos a dar qualidade às suas ações. Por outro lado, controlamos para que não haja abuso de poder e discriminações com as crianças e até com professores e outros funcionários. Procura-se garantir o direito dos alunos estudarem”.

Maria apoia as iniciativas de suas escolas, ajuda na realização de seus projetos, senta com diretores tanto na Diretoria de Ensino, como na própria escola para pensar a construção e elaboração de suas propostas e possibilidades de ação. O controle que exerce está voltado para

¹⁰ ATPs são professores das diferentes áreas do conhecimento, afastados das salas de aula e designados para o trabalho na Oficina Pedagógica.

que os deveres sejam cumpridos e se empenha para impedir que qualquer direito seja negado à população.

Para Maria o que mais favorece seu trabalho, são

os olhares dos professores, coordenadores e diretores em busca de reconhecimento, parceria e cumplicidade. Professores antigos e novos que querem ser respeitados e querem acertar com os alunos e jovens. Os olhares dos alunos também me fascinam, eles gostam da escola, seja ela qual for, bonita ou mal cuidada, o que conta são os amigos e os professores e o que é aprendido com eles.

O discurso reforça muitas vezes o acreditar na escola, na sua função ou na visão do que seja a escola. Como professora e diretora, a supervisora conhece a escola, as estruturas e as inter-relações estabelecidas dentro dela. Estes são fatores que podem influenciar a ação supervisora. Sem o conhecimento das partes pode ser mais difícil o envolvimento no contexto. Neste momento é perceptível como a vivência da escola se reafirma importante.

O que mais dificulta o trabalho de Maria é “a pouca autonomia na função, nas escolas e essa roda viva em que estamos metidos. Sinto falta de parceiros, companheiros de trabalho para que nossas funções burocráticas, reguladoras e controladoras não prevaleçam. Luto todos os dias para não me tornar burocrática ou uma pessoa amarga, como muitas que conheço”.

No perfil estabelecido no Comunicado SEE/SP de 30/07/2002, o supervisor de ensino é “membro da equipe de supervisão que compõe a estrutura básica da instância regional” (SÃO PAULO, 2002). Porém, a ausência da ação supervisora como equipe de trabalho da DE, sentida na afirmação acima, demonstra a consciência de atuação solitária, a preocupação com a sua postura profissional e pessoal, o lamento pela permanência da não transformação da equipe supervisora como um todo. Dessa forma esta função de Estado, no ensino estadual paulista, torna-se reconhecidamente mais fraca, de nenhum poder decisório, sem autonomia e lutando por autoridade na ação individual que desenvolve.

Segundo Barbieri (1994, p.7),

[...] aos agentes supervisivos do Estado não é reservado um papel que lhes permita proceder com algum grau de autonomia uma pequena reorganização interna para tentar o equilíbrio com o meio externo, tampouco a articulação dos meios para que os fins sejam alcançados e nem para aprofundar, em reflexões coletivas, a finalidade educacional.

As informações que a supervisora leva às Escolas e também busca nelas são registradas em termos de visita que, são entregues aos cuidados do Dirigente Regional de Ensino e assuntos mais urgentes, são tratados pessoalmente.

A estrutura central do sistema de ensino paulista não oferece canal direto de comunicação para que a função de retro-informar do supervisor de ensino (SÃO PAULO, 2002) aconteça sem ter que percorrer toda a hierarquia do sistema. O supervisor de ensino presente nas escolas possui melhores condições de informar, colaborar, sugerir e fornecer elementos para os órgãos centrais que favoreçam as adequações ou mudanças necessárias para superar os processos arcaicos que permanecem no sistema educacional.

O perfil do supervisor de ensino idealizado no Comunicado da SEE/SP 2002, que o define como “propositor e executor partícipe de políticas educacionais” e, ao mesmo tempo, “elemento de articulação e mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas” (SÃO PAULO, 2002), esbarra na dificuldade de comunicação ou na própria intenção.

Maria, em seu trabalho, segue uma rotina sistematizada

privilegiando os projetos de formação do professor e o atendimento aos diretores e coordenadores. Mais muitas vezes, a assessoria à dirigente regional, se impõe na rotina. Afinal, obedecer à hierarquia é regra número um na SEE/SP, e atendendo a dirigente me sinto defendendo nosso trabalho e não a política do momento. Não sofro com isto, faço o melhor que posso.

A rotina, interrompida por hierarquia superior, é determinada pelo conhecimento da realidade e como defesa ao trabalho de todos. A primazia nas relações de poder privilegia o atendimento dos membros hierarquicamente “superiores”. Durante a pesquisa foi possível verificar a força da hierarquia na SEE/SP, pois, havendo sobreposição de agenda, a decisão (quando há várias convocações) era tomada seguindo o princípio de atender primeiro a convocação dos membros de hierarquia superior.

Maria vence a rotina, a hierarquia e declara que considera como a atividade mais significativa a realização de “reuniões com diretores, coordenadores e professores”. Ela afirma que “não é possível pensar em qualidade de ensino sem pensar na imensa quantidade de crianças, jovens e professores da nossa rede estadual. Por isso procuro levar reflexões às escolas”.

A relação entre qualidade e quantidade aparece como preocupação central na fala da supervisora, que direciona suas reflexões aos objetivos educacionais. Nas reuniões com os segmentos escolares, demonstra entender qualidade e quantidade como fatores contrários a qualquer tipo de exclusão, seja ele de acesso ou fracasso escolar e valoriza o avanço do processo de ensino e aprendizagem que atenda expectativas e demandas de pais e alunos das escolas sob sua supervisão.

O supervisor de ensino, assim, extrapola o princípio de qualidade para todos, estabelecido na legislação, quando vai além da universalização do acesso, da permanência, do desenvolvimento valoroso da construção do conhecimento, conforme acrescenta Oliveira e Araújo (2004), ao mencionar que isto ocorre quando os educadores consideram a importância da “experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social e que consubstancie de fato, um projeto de emancipação e inserção social”.

A supervisora declara que gosta “dos trabalhos que envolvem estudos e cursos, aprofundamento das questões curriculares e projetos das escolas; enfim, as atividades relacionadas à função social da escola, em especial de transmissão do conhecimento acumulado e construção de conhecimento escolar”.

Segundo Muramoto (2004, p.22), “o fato de ‘gostar mais’ do pedagógico ou do administrativo não pode desviar-nos de nossas funções, quando regemos as atividades-meio, em coerência com a atividade-fim, para que esta se realize de acordo com o objetivado”.

Maria dá aulas em cursos preparatórios para concursos na área da educação, aos finais de semana e continua estudando. Na ordem de preferência das ações selecionadas por Maria, pode-se perceber que são, sem dúvida, as atividades pedagógicas que mais a encantam e, com base nas observações, é com as quais mais se envolve no seu cotidiano. Dentro desta concepção, as ações estão de acordo com Comunicado SEE/SP 2002, o qual estabelece que dentre sua atuação o supervisor de ensino “realiza estudos e pesquisas, trocando experiências profissionais, aprendendo e ensinando em atitudes participativas e do trabalho coletivo e compartilhado”.

A tradição técnica e burocrática da supervisão não foram totalmente eliminadas das ações supervisoras cotidianas, pois alguns supervisores ainda estão estritamente preocupados com estes aspectos. Maria parece mais voltada para o atendimento ao processo de ensino e aprendizagem.

Maria esclarece que “as atividades que mais ocupam seu tempo são os projetos. Os parceiros são poucos e é preciso estudar, se envolver e se comprometer”. Com o

envolvimento nos projetos, existe o desafio da construção, de possibilidade de uma certa autonomia em seu desenvolvimento, o que parece atrair e despertar maior interesse dos participantes, tornando mais gratificante o trabalho.

A SEE/SP desenvolve muitos projetos junto as Diretorias de Ensino. Maria atua em muitos destes projetos nas escolas de seu setor sob sua supervisão. Alguns deles estão sob sua coordenação geral, da DE como o Progestão e o Letra e Vida.

Outros supervisores de ensino usam o extenso rol de atividades, o acompanhamento e orientação de seu setor como justificativa para fechar-se em suas tarefas. Maria, ao contrário, envolve-se com a coordenação de vários projetos, o que faz o tempo tornar-se escasso para estar mais freqüentemente presente e dedicar-se às suas escolas. Seriam os projetos formas mais autônomas de desenvolver o currículo e de provocar reflexões ou formas de fugir dos programas pré-estabelecidos por órgãos centrais e atender as dificuldades dos alunos e professores quanto ao ato de ensinar e aprender?

A supervisora, assim, envolve-se muito com os projetos, tanto os orientados pelas SEE/SP, como os construídos nas escolas, muito preocupada com o desenvolvimento dos mesmos, pois acredita que são capazes de influenciar mais do que o currículo tradicional.

Maria não gosta “de sindicância¹¹, o atendimento às escolas particulares, a análise de documentação de alunos e de processos são para mim ‘ossos do ofício’. Mas acredito que devem ser feitas por supervisores, pois são também funções de estado”.

A supervisora Maria, não é a única que não gosta de sindicância, pois são procedimentos que ficam restritos a extensos depoimentos, muitas vezes enfadonhos, e em sua conclusão há necessidade de julgar frente às declarações colhidas.

A participação dos supervisores nas comissões sindicantes é parte de suas atribuições e está definida no perfil do supervisor de ensino estadual paulista.

Como questionadora dos órgãos centrais, a supervisora diz que geralmente sente-se “incomodada com os órgãos centrais, mas também incomodo, questiono muito. Com o tempo (quase treze (13) anos na supervisão), também aprendi estratégias para atuar onde considero mais importante”.

¹¹ A sindicância, hoje, recebe o nome de “apuração preliminar” e ocorre quando há desentendimentos, roubos ou denúncias de irregularidades nas Escolas. A dirigente regional, por meio de uma portaria, faz a designação de três supervisores, com prazos fixados para ouvir os envolvidos e apresentar relatório dos fatos, dando um parecer conclusivo.

A possibilidade de questionar diretamente a cúpula central é mínima, a retroinformação idealizada no perfil da categoria, não conta com canais diretos de comunicação entre os executores, implementadores e os que pensam a educação.

A supervisora utiliza-se das convocações para orientação técnica ou capacitação junto aos órgãos mais próximos do centro do sistema para colocar suas inquietações.

Na visão e percepção de Maria, quanto a seu local de trabalho, neste caso a Diretoria de Ensino, fica clara a defesa de um órgão público que permita o acesso aos segmentos envolvidos, quando defende este espaço como

[...] uma instância de apoio aos profissionais e à população, onde qualquer pessoa, de qualquer escola ou da sociedade em geral pode ir tirar dúvidas, reclamar e cobrar, um local onde os profissionais percebem que não estão sós, onde se propiciam trocas de experiências, num momento histórico em que os sindicatos estão tão desacreditados. Tenho consciência de que também se realizam muitos controles, onde se ditam normas, se planejam currículos (um pouco); mas é uma instância mais próxima, erra-se menos do que em órgãos centrais.

A proximidade das Diretorias de Ensino com a comunidade foram dificultadas pela distância geográfica causada pela reorganização, quando muitas foram fechadas e agregadas a municípios mais distantes. Porém ainda se constituem em órgãos de escuta da população.

Maria explica como procede para retransmitir as ordens da SEE/SP para as escolas do seu setor, quando diz que

[...] não me comporto como retransmissor de ordens da SEE/SP, procuro conhecer as legislações e cumprir quando não são absurdas. Acredito que todos, diretores, professores e funcionários e não apenas o supervisor, deveria conhecer a legislação. São nossos direitos que estão colocados, em primeiro lugar. Quando era diretora de escola, foi publicada uma legislação que regulamentava os recursos de avaliações de alunos, e resolvi colocar um cartaz no pátio da escola explicando aos alunos a referida legislação. Os professores se revoltaram, mas foi uma grande oportunidade para discutir o papel da avaliação e as conseqüências da reprovação. Muitas outras oportunidades surgem quando se conhece e se discute as leis e regulamentos. Prefiro as discussões em reuniões, onde o coletivo pode avaliar o impacto, a pertinência e a viabilidade das normas.

A supervisora já fazia uso das oportunidades que surgiam, como diretora de escola, para a reflexão com sua equipe de trabalho, para ampliar o conhecimento de todos sobre as

leis e o que está muitas vezes por trás da lei, bem como suas conseqüências. No entanto, não discuti primeiro para decidir no coletivo como seria o procedimento da escola perante a legislação. Observa-se em seu depoimento que houve um aspecto contraditório, na concepção de tomada de decisões coletivas junto da equipe escolar como um todo.

Maria fala ainda sobre a função supervisora e destaca a “falta de formação para a função e as tentativas de ‘sucatear’ a função”. Lembra que há dez anos atrás “ganhámos menos que os diretores, já fomos ignorados por órgãos centrais. As oficinas pedagógicas nasceram da idéia de que o supervisor de ensino não era capaz de orientar os professores; porém nos tornamos parceiros”.

O relacionamento da supervisora com a Oficina Pedagógica é bom, suas solicitações são atendidas, trabalha com a sua parceria e em harmoniosa convivência, o que produz uma “articulação da supervisão de ensino com a oficina pedagógica”, que consta do Comunicado SEE/SP 2002. Porém não se deve generalizar, pois muitos supervisores de ensino não conseguiram administrar tal convivência, dificultados muitas vezes por outros afazeres.

Em períodos importantes, como o planejamento de início do ano letivo e o processo de atribuição de aulas, por exemplo, que fica sob a responsabilidade dos supervisores de ensino, os ATPs é que ficam incumbidos de elaborar as sugestões de planejamento para todas as escolas da Diretoria de Ensino.

O relato a seguir, feito por Maria, trata do olhar da instância hierárquica superior, da Secretaria da Educação Paulista a respeito do supervisor de ensino:

Lembro-me também de uma reunião em Serra Negra, com a presença de todos os 1500 supervisores de ensino. Na mesa estavam Guiomar Namó de Mello e Rose Newbauer, onde a primeira disse que a Supervisão deveria acabar porque fazia mal às escolas, exigindo burocracias, os supervisores deveriam ser colocados em disponibilidade. Rose Newbauer discordou dizendo que os supervisores são os responsáveis pela aplicação das políticas educacionais. A minha leitura foi a seguinte: somos burocratas ou somos meninos de recado dos governos de plantão? Muitos vaiaram, muitos se retiraram, mas nós sobrevivemos enquanto categoria, porque embora representemos o controle do governo, ajudamos e apoiamos as escolas. Os profissionais sabem que podem contar conosco; especialmente os diretores, os coordenadores e os professores sabem que defendemos seus direitos. Esta é uma conquista dos supervisores de ensino e das Diretorias de Ensino.

Na tentativa de compreender as percepções da supervisora, no descortinar do contexto sócio-econômico e político, pode-se levar em consideração a questão da desvalorização

profissional da categoria. Podemos ver o reconhecimento legal desse processo expresso na Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério; pois ao adotar a expressão “valorização do magistério” subentende-se que o magistério vem sendo desvalorizado.

Com esta afirmação é possível notar que há uma grande preocupação em preservar a função, como enfatiza Tachinardi (2004, p.63) ao mencionar que “é a luta pela própria existência profissional”.

Maria fala sobre o extenso rol de atividades e foi incisiva ao dizer que

o problema não está na diversidade, mas no pequeno número de supervisores em exercício e na falta de formação para a função. Não gosto dessa prática de ficar reclamando da quantidade de serviço, esse jogo de empurra. Acho muito perigoso para a função supervisora querer reduzir as atribuições. Trabalha-se oito horas por dia e nesse tempo devemos fazer o melhor. Devemos lutar pelo aumento do módulo e não por redução das atribuições.

As preocupações são claras em relação à redução do módulo de supervisores de ensino que se deu com a publicação da Resolução SEE/SP nº 59, de 13 de junho de 2003, sem nenhuma consulta prévia da categoria, o que foi apontado pela supervisora Maria, como dificultador para executar o extenso rol de atribuições e na articulação de ações mais próximas à escola. A resolução acarretou a cada supervisor maior número de escolas em seu setor, o que não privilegia sua aproximação às escolas e não favorece a concretização do perfil do supervisor de ensino idealizado.

A redução do módulo quebrou a magia da conquista que a categoria considerava ter obtido com a construção do perfil dos supervisores de ensino, resultado de muita discussão dos supervisores, do sindicato APASE e da SEE/SP. A função idealizada no Comunicado oficial da SEE/SP em 2002, foi prejudicada com a Resolução SEE/SP nº 59 de 2003, através da redução do módulo de supervisores de ensino, das Diretorias de Ensino, instituída como parte da reorganização, ou seja, o mesmo órgão central estabelece contradições.

Neste cenário, o supervisor de ensino continua a conviver com incertezas, problemáticas e contradições criadas pelo próprio sistema. Para Balzan (1991, p.42), ainda assim o supervisor de ensino deve “estar capacitado a responder se pretende que seu trabalho seja socialmente útil e não inócuo, significativo e não destituído de sentido para o momento histórico presente”.

4.2 CONCEPÇÕES E REPRESENTAÇÕES DOS GESTORES ESCOLARES EM RELAÇÃO À ATUAÇÃO DA SUPERVISORA DE ENSINO

A intenção é identificar na ótica dos gestores escolares como acontece a ação supervisora na UE e na DE e seus reflexos para o processo educacional que é desenvolvido no interior das Escolas.

As respostas obtidas a partir do Anexo A, junto ao sujeito principal da pesquisa, serão novamente discutidas, na medida em que a análise das questões referentes ao Anexo B exigirem. O Anexo B, corresponde às respostas das questões obtidas junto aos gestores escolares, representados por diretores de escola, vice-diretores e professores coordenadores pedagógicos que atuam nas cinco unidades estaduais de educação básica do setor da supervisora de ensino investigada, aqui denominada Maria.

Há escolas que contam com cinco gestores, sendo um diretor, dois vice-diretores e dois PCPs. Outras contam com menor número de gestores, pois conforme seu número de classes e períodos de funcionamento, são os módulos de funcionários. Algumas equipes de gestores responderam as questões individualmente e outras em conjunto. Há escola com apenas um gestor.

As cinco escolas receberão a denominação de A, B, C, D e E. A referência aos gestores das escolas serão as seguintes:

- Gestores da Escola A (G.E.A);
- Gestores da Escola B (G.E.B);
- Gestores da Escola C (G.E.C);
- Gestores da Escola D (G.E.D);
- Gestores da Escola E (G.E.E).

As escolas A, B,C e D são do setor da supervisora Maria desde o início de 2004, o que representa um pouco mais de um ano de trabalho, para a pesquisa realizada durante ano de 2005, enquanto que a escola E está sob sua supervisão há oito anos; esta escola fazia parte do setor anterior e na reestruturação ficou neste novo setor. Este fato será levado em consideração para a análise das respostas, porque a convivência é maior entre a supervisora de ensino e os gestores das Escolas.

Aos gestores das escolas estaduais as quais Maria supervisiona, foi perguntado: Como vêem o trabalho do supervisor de ensino responsável pela escola? As respostas obtidas foram as seguintes:

Para os G.E.A é “um trabalho meramente burocrático, ficando a parte pedagógica para momentos específicos do calendário escolar como o planejamento, etc”. Está voltada para o “administrativo, com pequena participação na parte pedagógica”. São “visitas esporádicas, quando recebe informações sobre o funcionamento administrativo, pedagógico e dos projetos da escola”. “Atende às necessidades da escola e sempre que é necessário podemos contar com ela”. Vêem o supervisor de ensino “como todo profissional da educação, sobrecarregado, persistente, voluntarioso, apesar da ausência de política pública adequada para elidir os excessos de funções, que às vezes, não são inerentes às do supervisor”.

Na opinião dos G.E.B, o trabalho do supervisor é bom, pois diz que “sempre que necessito de esclarecimentos sou bem atendida, conseguindo solucionar de forma adequada os problemas enfrentados”.

Já os G.E.C consideram ser “muito importante à atuação do supervisor na escola, para dirimir as possíveis dúvidas que surgem no trabalho do diretor”. “Vejo este trabalho como útil na junção do trabalho do grupo”.

Para os G.E.D, o trabalho do supervisor de ensino é definido pelas seguintes palavras, “Vemos como alguém muito importante que nos ajuda a nortear nosso trabalho”.

Os G.E.E vêem o trabalho do supervisor como um “trabalho comprometido com a escola, presente e atuante, orientando-nos em todos os momentos de necessidade”.

Observa-se que os gestores das escolas não possuem uma visão comum sobre a ação supervisora, pois seu trabalho é visto como burocrático mais voltado para o administrativo em detrimento do pedagógico ou como importante, esclarecedor, comprometido e útil. As críticas ou as queixas estão presentes à necessidade da ação supervisora mais próxima da escola.

Alguns gestores estão mais preocupados com o pedagógico, outros com a solução de seus problemas ou em sanar suas dúvidas. Há até o reconhecimento da sobrecarga e do excesso de funções. Eles deixam claro o desejo de terem o supervisor de ensino com maior disponibilidade de tempo para auxiliá-los nas necessidades da escola. O supervisor de ensino é valorizado no que faz e ficou claro que a escola precisa dele.

Wrege (1989, p.137-138) afirma “que a escola está pronta para aceitar o trabalho desse profissional com ênfase no pedagógico”. Foi possível verificar, no entanto, que o pedagógico

é importante para a escola, mas existem outras necessidades voltadas para o aspecto administrativo e até para o organizacional, que foram destacadas pelos gestores.

A supervisora estabelece as prioridades de seu trabalho segundo suas concepções, escala de valores, compromisso, oferecendo os elementos que possui na busca de caminhos, que na maioria das vezes suprem as urgências das escolas, para que as mesmas não fiquem sem sua orientação e acompanhamento.

Na observação do trabalho da supervisora ficou claro que o trabalho pedagógico que realiza é sempre mais concentrado em reuniões realizadas na DE, principalmente com os professores coordenadores pedagógicos ou na coordenação de projetos pedagógicos, que envolva os diretores e alguns professores.

Os gestores colocaram sobre a atuação do supervisor de ensino, em situações que precisou recorrer a ele que: os G.E.A declararam que a “atuação do supervisor, quando solicitada, é sempre visando à dimensão administrativa”. Ela é “atenciosa e esclarecedora” e “procurou sempre resolver os problemas apresentados, com conhecimento próprio ou buscando informações para resolvê-lo”. Demonstrou “sempre com uma atuação equilibrada e resolvendo as questões da melhor maneira”.

Os G.E.B responderam que a supervisora de ensino “atuou de forma imparcial, sempre com base na legislação e experiências já vividas em outras situações, com agilidade e segurança”, e que “atendeu de forma segura e rápida, com base na legislação”.

Os G.E.C mencionaram que “em algumas situações complicadas, quando a direção recorreu à supervisora de ensino, obteve dela a ajuda necessária com aconselhamentos práticos e embasamentos legais que norteiam a prática do diretor de escola”, e “em encontro casual, ela me orientou sobre o projeto de reforço e sobre o projeto de leitura”.

Para os G.E.D, a atuação do supervisor de ensino foi muito eficiente e favorável. E os G.E.E disseram que “sempre que recorremos à supervisão temos um retorno imediato, com todos os esclarecimentos necessários e embasamentos legais, que buscam, em parceria com a direção da escola, as melhores soluções para a equipe escolar e sua comunidade”.

Maria declara que “atua nas escolas, mais freqüentemente, com os coordenadores e diretores. Gosto de organizar, com eles, as reuniões de professores, HTPCs, discussões sobre projetos e planos”(ANEXO A).

A supervisora tem sua atuação entendida pelos gestores como ágil, segura, rápida, eficiente, equilibrada, esclarecedora, imparcial. Ela orienta e aconselha, baseando-se na

prática, ao lado da importância da fundamentação legal como ponto forte que leva à solução de problemas.

Maria atua dentro do estabelecido no perfil do supervisor de ensino que estabelece suas responsabilidades e seus compromissos, “busca com as equipes escolares, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e à consolidação da identidade da escola” (SÃO PAULO, 2002).

Quanto à quantidade de visitas para atender as necessidades da escola, alguns G.E.A responderam que “não; o supervisor deveria ter maior participação no geral da escola” e “que, as visitas ficam, quase sempre, na esfera administrativa”. Outros disseram que “sim; quando ocorre algum fato que necessite a presença da supervisão, ela sempre se dispõe a comparecer”.

A quantidade de visitas para atender as necessidades da coordenação pedagógica da Escola A, a resposta variou, ficando entre o “sim; e sempre que preciso atendem com presteza” e “as inúmeras atividades prejudicam o atendimento do supervisor de ensino, no que tange as necessidades da coordenação pedagógica”.

Os G.E.B responderam que “Não. Certamente necessitamos da presença do supervisor mais vezes do que ocorre, para nos apoiar e compartilhar nossas aflições”. Quando referente à quantidade de visita para atender as necessidades da coordenação pedagógica a resposta foi “não; há momentos em que seria necessária sua presença e por motivos administrativos não posso contar com ela”.

Para os G.E.C “a necessidade de mais visitas do supervisor de ensino à escola é sem dúvida muito importante para o diretor, pois se estabelece um vínculo maior entre a supervisão de ensino e a escola”. Quanto à quantidade de visita para atender as necessidades da coordenação pedagógica a resposta foi que a quantidade “não atende”. Para os G.E.D e G.E.E a quantidade de visitas atende as necessidades da escola. Sendo enfáticos em sua resposta: sim.

Maria, questionada quanto à sua presença na escola, diz não ser “uma supervisora presente quanto gostaria ou tanto quanto seja necessário. Nunca foi tão difícil ir às escolas. Contraditoriamente, a dirigente cobra a ida às escolas, mas o excesso de tarefas acaba por impedir a mim e a muitos que não nos façamos presentes e atuantes nas escolas. Procuro manter uma relação de confiança para que os diretores e coordenadores me procurem a qualquer hora que quiser ou precisar” (ANEXO A).

Nas visitas escolares a supervisora tira dúvidas de coordenadores pedagógicos, direção e secretária para o desenvolvimento do trabalho destes com professores, alunos e pais na escola. Os gestores das escolas A e B que disseram que as visitas da supervisora atendem as necessidades terminam por dizer que acontece quanto necessitam chamam e são atendidos. Os G.E.B e G.E.C enfatizam que não é suficiente o número de visitas. Os G.E.D e G.E.E concluíram que as visitas são suficientes.

Com base nos dados acima foi possível perceber que a orientação, o acompanhamento e assessoria realizados diretamente na escola ficam, mais direcionadas ao administrativo do que ao pedagógico, segundo os gestores. No entanto, na observação de campo foi possível notar, durante uma visita da supervisora à escola A, que a ação supervisora esteve voltada para o pedagógico e tratou exclusivamente do pedagógico com os PCPs. Como exemplo, a situação referente ao Projeto de Recuperação e Reforço, em que, na tentativa de clarear dúvidas sobre o que está na lei, a supervisora defendeu pedagogicamente, pois deveria cumprir as duas aulas do projeto e não dividi-las em duas disciplinas, garantindo assim as duas aulas, na disciplina com maior dificuldade. Muitas das ações administrativas ou de interpretação da legislação estão voltadas para atender o pedagógico ou permitir que ele ocorra isso de acordo com a concepção da supervisora Maria.

Os gestores querem a supervisora mais presente nas escolas, dando mais atenção às suas necessidades. Em nenhum momento foi dito que sua presença é desnecessária; muito pelo contrário, querem que as visitas sejam mais frequentes para fortalecer os vínculos, o que leva a pensar no “supervisor necessário”, denominado por Balzan (1991).

Os gestores das escolas questionados sobre a presença do supervisor alterar o cotidiano escolar, ou rotina da escola, os G.E.A responderam que “não altera, pois o tempo é restrito e voltado para o administrativo”, ou que “não altera, pois o supervisor cumpre apenas as necessidades legais administrativas, não tendo tempo disponível para visitas em sala de aula, devido sua intensa atividade na diretoria”, ou ainda que “não, pois o supervisor integra a equipe da UE” e “a presença do supervisor não altera o cotidiano escolar e a rotina da escola. As aulas continuam normais. Entretanto, o supervisor se atém apenas ao atendimento burocrático exaustivo, ora com a direção, ora com a secretária. Entra e sai da escola sem ser notado pelos demais elementos (professores, funcionários, alunos, etc)”.

Já os G.E.B responderam que “sim, quando a visita não é agendada interferindo em atividades já programadas” e “altera quando a visita é inesperada e tem função administrativa, pois, a secretaria já possui uma rotina difícil de ser alterada”.

Para os G.E.C “a presença do supervisor não altera o cotidiano escolar sendo visto como uma presença necessária e natural, por todos da escola”.

Na opinião dos G.E.D, “altera em sentido positivo e melhora nossa prática”.

Para os G.E.E, não. Eles dizem que “nossa supervisora está conosco há muitos anos. Os professores e funcionários a conhecem e sabem que toda e qualquer intervenção da mesma é sempre no sentido de oferecer novas idéias, para melhorar o trabalho de cada um e buscar maior qualidade para todos”.

A supervisora de ensino não é vista como uma estranha, de maneira geral. Sua presença é entendida como necessária ou natural por alguns, mas formal para outros, os quais vêm a necessidade de agendar as visitas e criticam o atendimento mais voltado ao administrativo e legal, em detrimento da realização de visitas as salas de aula, por motivo do curto espaço de tempo disposto para as visitas das escolas.

Maria declara que “não me sinto elemento estranho na escola, não me sinto nem elemento e muito menos estranho. Passei minha vida toda em escolas. Por que seria uma estranha? Gosto das bonitinhas ou não. A energia que vêm dos alunos e professores, mesmo quando há brigas e descontentamento é uma energia de vida” (ANEXO A).

O termo “elemento” foi retirado do texto sobre o perfil do supervisor de ensino, no Comunicado SEE/SP 2002, que usa a expressão para designar o supervisor de ensino como “elemento de articulação e de mediação” (SÃO PAULO, 2002).

Maria está na função há treze anos, sempre na mesma Diretoria de Ensino. Portanto conhece bem todos na escola e durante as vezes que estive em sua companhia pude observar que se sente à vontade. Pareceu-me não haver constrangimento.

No que se refere aos G.E.A que afirmaram que a supervisora não visita as salas de aulas, não alterando assim o cotidiano escolar, a própria Maria declara que “os segmentos com os quais trata mais freqüentemente na escola são com os coordenadores e diretores, diz gostar de organizar, com eles, as reuniões de professores, HTPCs e discussões sobre projetos e planos” (ANEXO A).

A supervisora de ensino seria o profissional disponível para sentar e conversar com os diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos, quando não estão envolvidos com outros afazeres, pois são eles que fazem a ponte entre os supervisores, os professores e os alunos. Na maioria das vezes, e em sua fala pude perceber, que sente o tempo escasso e que as urgências administrativas ou organizacionais se sobrepõem às demais questões.

Em relação à presença do supervisor de ensino ser considerada mais necessária, foram obtidas as seguintes respostas, dos G.E.A que consideram ser mais necessária:

- nas HTPCs, junto com o PCP, para um trabalho pedagógico mais profícuo;
- no planejamento, nas HTPCs, mesmo que seja mensalmente;
- nas HTPCs, nas reuniões de planejamento, no início e fechamento do ano letivo;
- quando comparece para dar suporte didático-pedagógico;
- para junto com o PCP; colaborando nas atividades das HTPCs, mesmo que esporadicamente, apesar da sua sobrecarga.

Para os G.E.B, a presença do supervisor de ensino se faz necessária:

- no planejamento, nas reuniões pedagógicas e quando há dúvidas sobre atribuição de aulas e rotinas administrativas;
- no planejamento e nas reuniões de HTPC.

Na opinião dos G.E.C, a presença é necessária, principalmente, em situações de conflito dentro da escola, intervindo com sabedoria e equilíbrio, na tentativa de amenizar a situação conflituosa; e nos HTPCs, junto aos professores para refletir sobre a prática pedagógica docente. A presença é necessária quando esclarece dúvidas em relação a projetos novos e quando dá suporte pedagógico.

Para os G.E.D, a presença da supervisão de ensino traz apoio nos momentos difíceis, e traz orientações necessárias ao bom desempenho da escola. Já para os G.E.E, ela é necessária nos momentos de dúvidas sobre qualquer situação nova.

Os momentos de maior necessidade da presença do supervisor de ensino, segundo os gestores escolares, são os mais variados, como no planejamento, nos HTPCs, nas reuniões pedagógicas, no encerramento ou início do ano letivo, momentos de conflitos, dúvidas, situações novas e outras dificuldades, no transcorrer do ano letivo. Como a DE segue um mesmo calendário, muitas vezes há coincidência nas datas dos encontros e o supervisor de ensino quem define a prioridade, se não estiver convocado para compromissos com membros de hierarquia superior.

Com relação à necessidade da presença da supervisora na escola, os aspectos pedagógicos foram os mais requisitados, na tentativa de aproximá-la do corpo docente, conforme estabelecido no Comunicado SEE/SP 2002, que “como agente de supervisão, é co-

responsável pela qualidade de ensino oferecido pelas escolas, resultante da implementação das políticas educacionais centrais, regionais e locais” (SÃO PAULO, 2002).

Maria, apesar de declarar-se uma supervisora não tão presente, demonstra conhecer as dificuldades da escola e qual é seu papel neste processo. Suas preferências parecem ir ao encontro das necessidades da escola, como afirma ao dizer que gosta “dos trabalhos que envolvem estudos e cursos, aprofundamento das questões curriculares e projetos das escolas” (ANEXO A).

Em quais aspectos percebem maior apoio do supervisor de ensino, os G.E.A. disseram que o apoio do supervisor de ensino está “nas dimensões que envolvem o trabalho escolar”, é mais “administrativo e jurídico”. Também destacam o apoio do supervisor “nos encontros e reuniões na DE”. “Sempre que necessário, o supervisor comparece para apoiar e orientar”.

Para os G.E.B, esse apoio da supervisão direciona-se sobre os “aspectos administrativos e pedagógicos”. “Entretanto, suas dúvidas recaem mais sobre os aspectos administrativos”. O supervisor também mostra seu apoio “nas reuniões pedagógicas, esclarecendo as dúvidas, bem como nas orientações sobre montagem de projetos”.

Os G.E.C disseram ser “difícil de responder esta pergunta”. No entanto, destacaram o apoio da supervisão no ato de “apresentação dos projetos”. Também para os G.E.D o apoio do supervisor é maior “nas orientações necessárias à execução dos projetos pedagógicos”. Na opinião dos G.E.E, esse apoio é sentido “em todos os aspectos. Porém, reiteram que a supervisora dá uma atenção especial ao trabalho pedagógico desenvolvido na UE”.

Há uma grande diversidade nas respostas dos gestores, quanto ao apoio que recebem por parte da supervisora. Esse apoio recai sobre diferentes aspectos, como no administrativo, no pedagógico, no organizacional, na orientação técnica, na montagem, na execução e apresentação de projetos e até no aspecto jurídico. Porém, de maneira geral, a orientação de projetos e do aspecto pedagógico foi mais expressiva quanto ao maior apoio que a escola recebe da supervisora.

Maria acredita que se

puder ajudar às escolas, oferecendo oportunidades de reflexão sobre seus projetos e práticas; orientando e discutindo sobre direitos e deveres, sobre a legislação, a pedagogia, a organização da escola (sempre com tempo e espaço restritos), na busca de melhor qualidade de ensino e de aprendizagem. Busca discutir sobre o projeto de cidadão que a escola quer formar e também sobre assuntos pontuais das disciplinas, contrapondo a hierarquia existente entre elas e incentivando o desenvolvimento de projetos, bem como a integração desses com os interesses dos alunos e dos pais, no trabalho escolar (ANEXO A).

A concepção que Maria tem sobre sua atuação nos vários aspectos que abrangem as necessidades da escola é demonstrada, a partir de sua declaração verbal, durante uma das visitas que acompanhei, e está aqui registrada “atendo as escolas conforme suas necessidades”.

Os gestores entendem que o apoio da supervisão seria mais necessário nos seguintes aspectos:

- G.E.A - “aspectos teóricos da parte pedagógica e metodológica”; “sempre e principalmente em relação a conflitos eventualmente gerados na escola”; “no aspecto pedagógico”; e no intuito de tornar o supervisor de ensino “parceiro da direção e dos professores, na solução de conflitos com aluno/pais”.
- G.E.B - “nas relações interpessoais, auxiliando na resolução de conflitos”; “nas reflexões sobre relações interpessoais, nas atitudes quanto às avaliações e indisciplina”.
- G.E.C - “é difícil responder”; “em reuniões mais frequentes, focando o cotidiano da escola e orientando para melhoria do mesmo; isto seria o ideal”.
- G.E.D - “achamos que o apoio que recebemos do supervisor nos basta para nossa prática eficiente”.
- G.E.E - “O apoio do supervisor de ensino já é abrangente, não havendo necessidade de mudanças”.

Os G.E.A, G.E.B e os G.E.C entendem o apoio mais necessário do supervisor de ensino nos aspectos pedagógico, aos conflitos, às inter-relações e às questões cotidianas. Como esses aspectos são vistos pelos gestores como os mais vulneráveis da escola, os mesmos exigem reflexões e uma atenção especial por parte do supervisor de ensino. Os G.E.D e G.E.E alegam que já recebem todo o apoio que precisam para desenvolverem seu trabalho.

A supervisora acredita que pode ajudar, “não de uma maneira arrogante, mas como parte interessada, como alguém que se prepara para ajudar, que acredita na escola, na sua importância para a sociedade”. Ainda completa suas palavras com Paulo Freire, que legou uma reflexão que sempre a acompanha: “se a escola não transforma a sociedade, tampouco a sociedade muda sem a escola” (ANEXO A).

Aos gestores foi perguntado se o supervisor da escola é bem aceito pela comunidade escolar e que fato demonstrava isso.

Os G.E.A disseram que “junto aos gestores e funcionários administrativos a convivência é bem aceita e harmônica. Em relação aos professores, a participação da supervisora restringe-se a poucos encontros, no planejamento e HTPC. Fica prejudicada a avaliação”. Outros disseram que “sim, pois quando comparece na escola entra em contato com os professores, orienta e esclarece num clima cordial”, e “com relação aos gestores é bem aceito; a convivência é harmoniosa. Entretanto, com os demais da escola a aceitação fica prejudicada por não ocorrerem encontros com os mesmos”.

Os G.E.B responderam que “sim; pois quando ela participou de eventos em nossa escola, foi bem recebida e elogiada”, incluindo “as reuniões pedagógicas da escola quando comparece”.

Os G.E.C acreditam que sim, quando dizem que “pelo fato de não ter ouvido nenhuma reclamação a respeito. A aceitação é notória, pois não existe nada que desabone o seu profissionalismo. O fato que demonstra isto é a preocupação com o bom andamento desta UE”.

Para os G.E.D o supervisor é bem aceito pela comunidade escolar, pois “as sugestões da supervisora são acolhidas pela equipe docente e administrativa”. Para os G.E.E, “o fato da presença do supervisor não alterar o cotidiano da escola, bem como a facilidade de acesso a ela, por parte de todos, sempre que for necessário, torna sua presença bem aceita pela comunidade escolar”.

Os gestores da escola A, dividiram-se entre a aceitabilidade da supervisora pela comunidade escolar, e a dificuldade de avaliação pelos restritos contatos. Dentro da mesma UE há olhares diferentes para a mesma ação supervisora. A percepção de cada um pode estar relacionada à influência que a ação supervisora exerce sobre o trabalho cotidiano de cada segmento da escola ou às diferentes visões de mundo.

Os demais grupos gestores concordam que a supervisora é bem aceita pela comunidade e alguns acrescentaram a idéia de que quanto maior o contato com o supervisor de ensino, maior a aceitação deste pela comunidade escolar.

Maria diz sentir-se

muito respeitada e isto me coloca uma responsabilidade imensa. Não me importa que minhas idéias sejam aceitas ou não. Claro que as defendo, mas para mim o mais importante é que haja reflexão e opção pelo melhor atendimento aos alunos, que haja conscientização, que as atividades sejam significativas para todos. Acredito que transmito segurança aos diretores, coordenadores, professores e até aos assistentes técnicos pedagógicos

(ATPs) e também para alguns colegas supervisores, quando querem ousar e transformar algo (ANEXO A).

A supervisora em sua fala reforça o atendimento ao aluno, com atividades significativas, diz superar a aceitação ou não de suas idéias e, passa segurança para outros segmentos, contagia com seu entusiasmo.

Os gestores das UEs disseram se a atuação do supervisor de ensino é capaz de promover modificações e afetar comportamentos. Os G.E.A responderam que “sim; existe maior interesse dos participantes quando o supervisor explica ou dá sua opinião no tema estudado”. Também comentaram que “sim; quando se mostra atenta aos fazeres da escola, quando conhecedora dos atributos de sua esfera de atuação”. Opinaram que “sim; durante orientações pedagógicas com os coordenadores e professores” e “no HTPC, esporadicamente, nota-se maior atenção dos presentes”.

Os G.E.B responderam que “sim; na mudança de critérios de avaliação de alunos que foram retidos pelo rigor da atitude do professor, nos métodos de ensino, nos resultados de avaliação externa (SARESP e ENEM) e houve mudança de comportamento na realização de projetos”.

Para alguns dos G.E.C a atuação do supervisor de ensino “pode com certeza, trazer modificações positivas e afetar comportamentos”. Já o outro gestor disse não ter “elementos que indiquem que a atuação da supervisão de ensino seja capaz de promover modificações e afetar comportamentos”.

Os G.E.D disseram saber que o supervisor de ensino é um profissional que possui conhecimento acumulado e que pode auxiliar outros profissionais em suas práticas. E os G.E.E responderam ser possível ocorrer mudanças a partir da atuação do supervisor. Um bom exemplo é sua presença durante o planejamento ou HTPCs, trazendo idéias inovadoras, que transformam a prática pedagógica.

Apenas por parte de um gestor da escola C foi declarada a falta de elementos que justifiquem afirmar que a atuação supervisora é capaz de promover modificações e afetar comportamentos, todos os outros gestores reconhecem o fato nas questões pedagógicas.

Maria considera a necessidade de “refletir sobre os cidadãos que queremos formar e quais nossos limites e possibilidades de atuação. Como a escola deve funcionar para que as crianças e jovens se sintam bem e possam trazer suas preocupações pessoais e sociais”

(ANEXO A). Essas reflexões podem provocar mudanças que permitam um novo olhar e uma nova postura frente aos desafios educacionais e a realidade vivenciada.

Dentro dos limites e possibilidades de atuação, Maria destaca que

os educadores, em geral, são pessoas bem intencionadas, mas a formação inicial e continuada nem sempre atendem às necessidades; ou melhor, os professores e todos na escola vão aprendendo com as práticas cotidianas a lidar com os alunos e a aprendizagem ainda não é a principal preocupação. Garantir o funcionamento da escola, as aulas aos alunos e o ensino são preocupações constantes (ANEXO A).

Maria acredita que “a escola é sempre um benefício, mas às vezes causa danos à formação das crianças”. Como exemplo comenta que: “eu aprendi a fumar na escola, o que para mim foi muito ruim; mas também aprendi muita coisa boa. Acredito que a escola, como para Bourdieu, reproduz a sociedade; mas também acredito, como Saviani, que também transforma a sociedade” (ANEXO A).

Perguntado aos gestores das escolas se o supervisor de ensino é um profissional importante e por quê. Os G.E.A deram a seguinte resposta: “é importante porque se trata de mais uma pessoa para nos ajudar, orientar, diante de nossas dificuldades escolares”. “Sim; porque ele esclarece dúvidas e ajuda na busca de soluções para os eventuais problemas”. “Sim; na medida em que orienta sobre o administrativo e o pedagógico da escola”. “É importante, desde que superada sua sobrecarga, os excessos de funções e atue mais pedagogicamente”.

Os G.E.B opinaram da seguinte maneira: “sim; pois orienta a atuação de gestores e corpo docente com uma visão ampla do contexto escolar, além de estar fora do cotidiano, atuando nos pontos fracos e reforçando os pontos fortes, baseado nas diferentes experiências e vivências”. “Sim; porque orienta os gestores quanto à sua atuação no contexto escolar, baseando-se em experiências vividas e apontando soluções para possíveis mudanças”.

Os G.E.C: “se tratando de uma supervisão atuante, comprometida com o trabalho desenvolvido na escola, que esteja preocupada em ajudar a escola a desenvolver um trabalho de qualidade, que tenha um bom relacionamento profissional e afetivo com a direção e os docentes da escola, que dê apoio necessário à direção escolar, então podemos dizer que se trata de um profissional muito importante para o sucesso da escola”. “A função do supervisor de ensino em uma escola é importantíssima; isto porque, quando adicionamos ingredientes como: amizade, comprometimento e competência, o resultado com certeza é o êxito”.

Os G.E.D responderam que “sim, porque para eles o supervisor tem uma forma peculiar de lidar na escola que nos explicita os princípios da educação de qualidade”. Para os G.E.E este profissional “é muito importante pela segurança que transmite à direção da escola em todos os momentos, como também pela parceria desenvolvida com a direção e toda equipe escolar”.

Para Maria “o supervisor de ensino deve ser preparado para lidar com os assuntos relacionados às escolas e não ser um especialista em assuntos administrativos ou pedagógicos” (ANEXO A).

Observa-se que todos os gestores consideraram a ação supervisora importante. No entanto, uns exaltam a relevância do pedagógico sobre o administrativo; outros valorizam as orientações, a ajuda que este profissional pode oferecer na busca de soluções aos seus problemas; há os que tecem a crítica sob os vários aspectos de suas condições de trabalho e os que idealizam sua atuação de maneira que possam vencer as barreiras para sua atuação. Os gestores com mais tempo de exercício na escola demonstraram ser mais crítico, do que aqueles que atuam mais recentemente na gestão escolar.

A atuação do supervisor de ensino favorável ao desenvolvimento de um currículo escolar coerente com o projeto político pedagógico da escola, pode colaborar com o desempenho transformador da unidade escolar. Silva Júnior (1983) destaca o supervisor como profissional necessário que localiza as grandes questões do cotidiano do ensino, as quais devem ser preocupações conjuntas de todos os educadores.

A ação supervisora, como função de Estado, apresentada por Maria, demonstra que existem pontos de acordo de suas concepções e do perfil do supervisor de ensino concebido no Comunicado SEE/SP 2002, e destaca que a importância de sua ação está em atender aos interesses das classes populares. Sua atuação é reconhecida e valorizada por grande parte dos segmentos com o qual trabalha mais diretamente; demonstra abertura para questionamentos de suas ações, apóia as escolas no fazer reflexivo e desenvolve formas de ajudar as equipes escolares consideradas importantes pelos gestores, com objetivo fim de que as gerações futuras possam exercer uma cidadania de homens livres; todas estas ações estão no sentido de mobilizar a transformação das relações sociais vigentes, definidas por Saviani (2002).

4.3 A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO DE LEITURA

A escolha de acompanhar a implementação do Projeto de Leitura, realizada pela supervisora Maria, é decorrente do fato da mesma declarar nos contatos iniciais da pesquisa, ser o trabalho com projetos uma das atividades que mais gosta.

O Projeto de Leitura para os alunos do ensino fundamental, ciclo II, foi estabelecido na Resolução SE nº 16/2005, dispõe sobre aulas de enriquecimento curricular na rede estadual de ensino, que compõe a matriz curricular do ensino fundamental e é desenvolvido em uma aula semanal de 5ª à 8ª série.

Maria, no primeiro encontro com os professores que ministravam as aulas do Projeto de Leitura, em sua fala argumentou que

este projeto é fruto de uma reivindicação muito antiga para que o professor mandasse no currículo; pois o professor, no planejamento, segue os PCNs, os livros didáticos que possuem suas ideologias e seus interesses. Este projeto, que pressupõe uma habilidade leitora, é possibilidade de em uma aula institucionalizada que poderá ter o propósito de levar o aluno a um objetivo muito claro, definido no interior da escola e da sala de aula.

Explicou que o objetivo do projeto era formar leitores proficientes, aquele que escolhem o que querem ler e que aprendam fazer a leitura do mundo.

Durante a reunião, entregou a todos o texto “No interior de uma sala de aula integradora”, de Beane (2003), que orientava um trabalho de pesquisa junto aos alunos, com o objetivo de saber suas preferências e necessidades. Com este levantamento, definir-se-iam os temas de leitura que seriam desenvolvidos com as turmas, no intuito de despertar o gosto pela leitura, proposto no projeto. Acrescentou ainda que “o Projeto de Leitura não veio engessado; portanto, era preciso segurar esta pequena conquista de autonomia, pois no projeto cabem textos de diversos gêneros”.

Os professores pareciam entusiasmados com as orientações, um tanto surpreso com a idéia de tomar as rédeas para o desenvolvimento de suas aulas e com dúvidas para a efetivação da ação, as quais Maria procurava esclarecer. Disponibilizou seu horário de plantão na DE para tirar outras dúvidas que surgissem no decorrer do processo.

Os professores queriam saber como fazer com as necessidades que teriam com fotocópias, folhas e textos, o que foi dito pela supervisora é que deveriam com antecedência solicitar à direção e coordenação de suas escolas.

Outra preocupação era com a disciplina das turmas; Maria disse que com um trabalho realizado com base no interesse dos próprios alunos eles poderiam mudar também de atitude conforme fosse o encaminhamento do projeto.

Orientou visitas à biblioteca da Escola, escolhas de textos interessantes, de leitura compreensiva, propôs atividades diferenciadas de um mesmo texto para atender alunos com diferentes ritmos de trabalho de uma sala de aula.

Em outra reunião com os PCPs, tratou do Projeto de Leitura, quando enfatizou a possibilidade dos professores serem os donos do currículo. Em suas palavras, explicitava que “para este projeto ser possível, determinamos junto com os alunos como será o processo de ensino e aprendizagem, sem estarmos presos aos PCNs, a orientações pré-estabelecidas pela SEE/SP, à Diretoria de Ensino e aos ‘silenciosos’ livros didáticos”.

Maria sugeriu a presença dos PCPs mais próximos da sala de aula; orientou que fizessem registros ao ouvir os relatos de professores e alunos, para percepção da sala de aula e preocupar-se com suas dificuldades e necessidades. Lembrou a todos que “o compromisso é não expor o professor, fazendo intervenções pessoais, mas sim usar o coletivo e, com ética, atender o docente, dando-lhe suporte para suas necessidades”. No final da reunião propôs questões aos PCPs, para que esses levassem aos professores, com objetivo de estimular a reflexão sobre “como e por que ser um bom professor, envolvendo sentimentos e ideais”.

Em nova reunião com os PCPs, Maria volta ao assunto, quando exemplifica e os orienta sobre a maneira de como observar o trabalho docente. Desta vez, ela discute a questão da ética quando enfatiza “a riqueza da observação”, propondo que “cada PCP passe a observar a sala de aula, de forma a problematizar as observações com os professores e estes com seus alunos, e que este trabalho só tem sentido se tiver à conscientização do profissional”. Reforça a necessidade da ética profissional e compromisso com a educação para observar e tratar as questões observadas.

Maria realizou outra reunião, na Diretoria de Ensino, com os professores do Projeto de Leitura, que durante o período da manhã, contou com a colaboração da ATP de Língua Portuguesa, da oficina pedagógica. Tratou de aspectos mais técnicos, referentes às diversas maneiras que temos para explorar um texto, entre elas o uso do dicionário, a reescrita do texto, a transformação do texto em desenhos, representações com recortes e cartazes, histórias em quadrinhos e dramatização.

Maria retomou a reunião, no período da tarde, quando ouviu os relatos dos professores no trabalho semanal junto aos alunos. Constatou por meio dos depoimentos, que os alunos

estavam interessados nos temas de leitura que escolheram e que as aulas eram aguardadas ansiosamente para a elaboração de novos trabalhos relativos aos temas. Orientou para leitura em voz alta iniciada pelo professor e concluída pelos alunos ou vice-versa e, para dar oportunidade às manifestações dos alunos, exaltou que “disciplina é importante mais é preciso de um plano de expressão para os alunos”

Durante as visitas às escolas de seu setor, Maria procurava conversar com os professores do projeto e com os PCPs e fazia as observações do trabalho semanal destes professores, tirava dúvidas e orientava novos rumos. Descobria que mais professores tinham as mesmas dúvidas e dizia aos coordenadores que “o primeiro compromisso era não expor o professor para fazer as intervenções individuais ou coletivas”.

Maria acompanhou o Projeto pessoalmente em uma de suas escolas e a sua satisfação era nítida no desenvolvimento do processo de implementação e realização, durante todo ano de 2005, realizado junto às escolas, que sinalizavam atender as necessidades e desejos de alunos e professores, segundo seus relatos e observações.

Com a aproximação do final do ano e o entusiasmo de professores e alunos sobre os trabalhos realizados, Maria então inicia a organização e programação para apresentar os trabalhos das escolas e seus diversos temas. Encerra o ano letivo, com uma exposição dos trabalhos referentes ao Projeto Leitura, primeiramente nas próprias escolas e depois num encontro com todos os gestores da Diretoria de Ensino.

A exposição aconteceu no final do ano letivo de 2005, com trabalhos escolhidos pelas escolas, os quais tratavam dos mais diversificados temas. Na exposição, foi possível verificar a produção dos alunos do ensino fundamental, ciclo II (5ª a 8ª séries), pertencentes à Diretoria de Ensino em que Maria trabalha.

Acompanhei o processo de implementação do Projeto de Leitura, mediado pela supervisora e transcrevo a seguir, partes do relato de três professoras (ANEXO C), que desenvolveram o projeto na sala de aula, junto aos alunos e que reafirmam a aproximação do supervisor de ensino como integrante da equipe escolar.

O projeto proporcionou segundo as professoras responsáveis pelo seu desenvolvimento a “leitura de textos variados, clássicos e contemporâneos; uma abordagem paratextual (leituras de capas, índices, comentários, bibliografia do autor, gravuras, fotos), o que enriquece a análise do texto” (P.E.E). Para os professores e alunos da Escola D foi “uma experiência nova e única; [...] com aulas prazerosas e o despertar nos alunos o gosto pela leitura”(P.E.D).

Os relatos destacaram a participação da supervisora, quando declararam que a realização do projeto foi “incentivada e orientada pela supervisora de ensino que nos ajudou a compreender melhor a proposta e nos deu subsídios para o planejamento das atividades” (P.E.E). “O suporte nos foi dado para que trabalhássemos de forma a atender as expectativas dos alunos; [...] tivemos o embasamento teórico necessário para trabalhar este novo projeto da CENP, de forma inovadora”(P.E.D); “o entrosamento de idéias nos levou à resultados surpreendentes; [...] a orientação vem como uma luz a nos mostrar que será possível; [...] vem enfatizar o potencial que temos; [...] lembra que a soma de idéias e novas orientações sempre darão espaço ao sucesso de todo trabalho” (P.E.A).

As professoras mostraram-se entusiasmados com as orientações que tiveram e com o trabalho que desenvolveram junto aos alunos, o que valorizou o processo de ensino e aprendizagem. No relato há momentos em que declaram a superação das expectativas, a partir das seguintes palavras: “houve um retorno melhor do que eu esperava; aguçou o meu acreditar e os resultados foram fascinantes” (P.E.A).

Balzan (1991, p.38) destaca “a necessidade do elemento capaz de catalisar as expectativas, incertezas e inquietações dos docentes, contribuindo para orientá-las na direção de um trabalho mais gratificante”.

Uma das professoras teve uma de suas turmas acompanhada pela própria supervisora e achou isto positivo, dizendo que “contar com o olhar de outro profissional nos ajuda a corrigir posturas, valorizar aspectos positivos e melhorar” (P.E.E).

A professora da Escola E foi além e afirmou que seus alunos “aprenderam a linguagem cênica, transformaram textos narrativos em textos dramáticos, ensaiaram e apresentaram a peça teatral que criaram”.

A presença da supervisora na escola, junto aos professores, além de integrá-la à equipe, aprofunda relações que propiciam uma ação cooperativa e integradora do trabalho da supervisão de ensino, nos diferentes espaços escolares bem como contribui para a formação contínua desta parcela de educadores que atuam nas escolas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O senhor... mire e veja:
o mais importante e bonito, do mundo, isto é:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas
mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam.
Verdade maior.
É que a vida me ensinou.
Isso me alegra.

João Guimarães Rosa

Penso que as pessoas mudam sempre que adquirem novos conhecimentos. A trajetória desta pesquisa foi de intensa aprendizagem em cada uma das etapas desenvolvidas, primeiramente com as percepções do contexto econômico, social e político e em especial com as políticas públicas e suas implicações na educação paulistas, que envolve a gestão educacional. Posteriormente, na construção da retrospectiva histórica sobre a profissão do supervisor de ensino, no sistema estadual paulista e no transcorrer da investigação sobre sua ação cotidiana, que tornou possível as considerações a seguir.

A supervisão de ensino como função de Estado, estabelecida legalmente para o desenvolvimento de sua ação, é concebida como “suporte pedagógico” (SÃO PAULO, 1997a), “propositor e executor partícipe de políticas educacionais” e “elemento de articulação e de mediação entre as políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas em cada uma das escolas das redes pública e privada” (SÃO PAULO, 2002).

A pesquisa desenvolvida possibilitou traçar um paralelo entre as ações idealizadas na legislação e as efetivadas no cotidiano deste profissional, o que demonstrou que o supervisor de ensino realiza diversas atividades junto à DE e às escolas das redes pública e particular. Foram consideradas suas reais condições de trabalho em face das múltiplas atribuições da função e a especificidade do trabalho dos profissionais da área da educação.

Em nenhum momento, no decorrer da pesquisa, foi possível observar na ação da supervisora de ensino investigada um propositor ou partícipe da formulação das políticas educacionais idealizado no perfil do supervisor de ensino paulista. A formulação de políticas educacionais macro continua a cargo das instâncias hierárquicas superiores, pois não foi

detectados canal direto de comunicação, da supervisora com os órgãos centrais, visto que, as informações ou sugestões circulam apenas nas áreas periféricas do sistema educacional. Portanto, o supervisor de ensino, em sua ação cotidiana, não atinge o núcleo central do sistema educacional, desenvolve trabalho com o núcleo periférico junto as UEs e DE, não transpondo estes limites.

A função de retro-informar conforme estabelecida no perfil do supervisor de ensino possibilitaria aproximar a ação supervisora do ato de propor políticas educacionais, junto aos órgãos centrais que são os que pensam as políticas educacionais. Os supervisores de ensino são partícipes, atuam na função meio, quando implementadores destas políticas junto às equipes escolares que são os executores.

A implementação do projeto de leitura interdisciplinar orientado e acompanhado na ação da supervisora de ensino demonstra a realização da função-meio que mobiliza o desenvolvimento do trabalho pedagógico, o que representa o impulsionar da ação docente junto aos alunos, como formas mais autônomas de desenvolver o currículo e por meio de reflexões, fugir de programas descontextualizados e pré-estabelecidos por órgãos centrais. Franco (1994, p.151) enfatiza que “o supervisor educador que interiorizou os ideais democráticos será sempre um revolucionário, jamais um reforçador da ordem vigente”.

A supervisora envolve e conta com a participação da Oficina Pedagógica, para dar suporte na implementação do Projeto de Leitura da SEE/SP e no apoio às escolas para que desenvolvam seus próprios projetos contribuindo com a construção da identidade da escola. A ação da supervisora, ao desnudar pequenas oportunidades como as encontradas nos projetos, para a construção do currículo, fortalece a escola como unidade de decisão para avançar em busca de autonomia.

A supervisora de ensino, ao se envolver com o trabalho da escola, mantém vivo dentro de si o educador, o compromisso com a causa da educação, a luta contra a burocratização, superando assim limites e desafios, contrapondo-se ao estabelecido no senso comum que concebe o supervisor de ensino como mensageiro, tarefeiro ou fiscal de instâncias superiores.

A necessidade da ação supervisora é declarada por gestores escolares, quando reivindicam a presença do supervisor de ensino na escola, no apoio de vários aspectos: pedagógico, metodológico, psicológico, administrativo, nas questões cotidianas e na solução de problemas de toda ordem. Conforme afirma Balzan (1991, p.53) “são necessários profissionais altamente comprometidos com a causa educacional”.

Os gestores escolares consideram o trabalho da supervisora de ensino necessário, importante, capaz de promover modificações e afetar comportamentos, reconhecem a sobrecarga de trabalho do supervisor de ensino, quando explicitam que são “como todo profissional da educação: sobrecarregado, persistente, voluntarioso, apesar da ausência de política pública adequada para elidir os excessos de funções que às vezes não são inerentes às do supervisor”. Porém, não aceitam suas ausências e sempre pedem ajuda e atenção para resolver seus problemas inter e intra-escolares.

A reordenação do módulo de supervisores de ensino realizada pela SEE/SP (SÃO PAULO, 2003), significou a redução do número de supervisores de ensino por Diretoria de Ensino e conseqüentemente os supervisores que ocupam os cargos restantes tiveram seu setor ampliado em número de escolas e nas demais atribuições do cargo. Portanto, a maior aproximação do supervisor de ensino às Escolas, solicitadas pelos gestores escolares ouvidos nesta pesquisa, tornou-se mais difícil de ser alcançada.

Considero que a ação supervisora consciente é aquela que está a serviço dos que freqüentam as escolas, que contribui na transformação do processo de ensino e aprendizagem, aproximando-o da realidade da demanda de suas comunidades, por meio de reflexões e orientações realizadas junto às equipes escolares, com às quais favorece o clarear de ideologias que permeiam sutilmente o contexto educacional atual.

A percepção apresentada por diretores, vice-diretores e professores coordenadores pedagógicos, com os quais, a supervisora atua mais diretamente, colaboraram para evidenciar a pluralidade de visão em relação às necessidades educacionais, consideradas por cada um dos segmentos envolvidos no processo educacional. O supervisor de ensino conhecedor desta visão plural poderá construir alternativas adequadas às necessidades locais, para desenvolver uma profissionalidade útil e fértil, para além das brechas construídas e tomadas no processo.

As transformações conquistadas não estão vinculadas apenas à obediência cega de regras e normas pré-estabelecidas. Maria, afirmou que “com o tempo (quase treze anos na supervisão) aprendi estratégias para atuar onde considera mais importante”. Muitas vezes é no cotidiano escolar, no chão da escola, que se revelam às possibilidades mais fecundas de uma ação supervisora profícua.

O trabalho em equipe dos supervisores de ensino é realizado em poucos momentos como durante a atribuição de aulas ou em comissão designado pela dirigente para realização das apurações preliminares. A superação do trabalho individualizado, a ocupação dos espaços existentes, a luta pela conquista de novos espaços, poderá ser retomada pela categoria e

implementada pela própria equipe de supervisores, valendo-se do processo construído no seu dia-a-dia de trabalho; trabalho este comprometido com a causa da educação para o avanço do processo de ensino e aprendizagem, que venha contribuir com a existência da supervisão de ensino criativa, dinâmica, fortalecida e integrada com as equipes escolares, pela autoridade da ação coletiva.

Minha trajetória e os dados obtidos nesta pesquisa evidenciaram que os próprios supervisores de ensino, entendidos como sujeitos de sua história, construtores e concretizadores do seu perfil, de sua identidade, em busca de especificidade de sua função, podem dar sentido à atividade que desenvolvem como educador. A experiência dos remanescentes de outros concursos, somadas à energia da nova geração de supervisores de ensino, advinda do último ingresso, talvez possa fortalecer esta profissionalidade.

A construção de um plano de ação supervisora poderia ser pensada junto à comunidade escolar a partir de um diagnóstico, levantadas as necessidades de cada escola, para então serem estabelecidas as prerrogativas e organizadas as metas e os procedimentos educacionais adequados às demandas daquela comunidade, o que proporcionaria a construção coletiva de um Projeto Político Pedagógico substancial e realizável em cada escola.

Finalmente, é necessário pensar o supervisor de ensino como companheiro e parceiro que caminha junto às equipes escolares, no atendimento de suas demandas. Suas ações podem colaborar, orientar e apoiar a escola, como foi visto, o que favorece iniciativas e projetos construídos no seu interior, demonstrando respeito às singularidades das unidades institucionais.

Considero que a investigação abre novas questões, como as referentes às relações de poder e questões éticas que permeiam o cotidiano educacional, e que não foram tratadas e aprofundadas especificamente neste trabalho. Assim, na esteira das palavras do autor, toma-se como pressuposto que o “objetivo do conhecimento não é descobrir o segredo do mundo numa palavra mestra. É dialogar com o mistério do mundo” (MORIN apud GARCIA, 1996, p.61).

Desta forma, é necessário que a prática da supervisão de ensino desenvolvida e baseada na observação e interpretação que se faz da lei seja levada à reflexão do coletivo, dando novos impulsos à educação; permitindo o conhecimento aprofundado do trabalho do educador; revelando ideologias, interesses e definindo em equipe o Plano de Ação Supervisora de cada Diretoria de Ensino.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, H. M. de P. **Supervisão educacional e autonomia para educar**. 1990. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

_____. Contextualizando a ação supervisora. In: ALVES, M.L.; TOZZI, D.A. et al. **Escola: espaço de construção da cidadania**. São Paulo: FDE; Diretoria Técnica, 1994. p.107-118. (Série Idéias, 24)

ALONSO, M. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação**. São Paulo: Cortez, 2002. p.167-181.

AZANHA, J. M. P. Planos e políticas de educação no Brasil: alguns pontos para reflexão. In: MENESES, J. G. C.; BARROS, R. S. M. et al. **Educação básica: políticas, legislação e gestão – leituras**. São Paulo: Pioneira, 2004. p.68-86.

BALZAN, N. C. Perfil do supervisor necessário. **Cadernos do CEDES**, Campinas, n. 7, p.41-56, 1991.

_____. Supervisão e didática. In: ALVES, N. (Coord.). **Educação & Educação: o trabalho coletivo na escola**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p.37-62.

BARBIERI, I. **Facilidades e dificuldades na implantação de um supervisor escolar independente na hierarquia burocrática executiva: na opinião de delegados regionais de rede de ensino público estadual de São Paulo**. Pesquisa aprovada pela CPRT-UNESP, 1993. (Não publicado).

BARBIERI, I; RIBEIRO, R. Análise-crítica das linhas de pensamento e metodologias da bibliografia sobre supervisão escolar. **Boletim de Supervisão Escolar**, Araraquara, v. IV, n. 1-2, p. 1-17, 1994.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEANE, J. A. Integração curricular: a essência de uma escola democrática. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.2, p. 91-110, jul/dez 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/beane.pdf>>. Acesso em: 18 set 2005.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONACINI, I. L. **O papel crítico do supervisor educacional na desmistificação do ensino e democratização da educação**. 1985. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1985.

BRANDÃO, Z. **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 5 out. 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 set 2005.

_____. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 set 2005.

_____. **Lei nº 9.394 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 set 2005.

_____. **Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção de Ensino fundamental e valorização do magistério. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 set 2005.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. 1998. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 set 2005.

_____. **Parecer nº 252 de 1969, do Conselho Federal de Educação**. Instituiu as habilitações do Curso de Pedagogia. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 set 2005.

BRUNO, L. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: _____. (Org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas. 1996. p. 91-123.

BUENO, M. S. S. Revisitar a minha ação supervisora: estratégia para explicitar e discutir caminhos e perspectivas da supervisão de ensino, em território paulista, na virada do milênio. In: MAIA, G. Z. A. (Org.). **Administração e supervisão escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2003. p.22-25.

BURTON, W. H; BRUECKNER, L.J. **Supervision**: a social process. 3. ed. New York: Appleton, 1955. p. 88.

CALLEGARI, C. O imperativo da supervisão no sistema de ensino: uma nova supervisão para novo mapa educacional paulista. **Revista APASE**, São Paulo, ano III, n. 3, p. 7-11, set. 2004.

CASASSUS, J. Problemas de la gestion educativa em América Latina: la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B. **Em Aberto**, v.19, n. 7, jul. 2002.

_____. **Tarefas da Educação**. São Paulo: Cortez, 1995.

CHRISTÓFARO, E. **Supervisão escolar**: perspectivas e tendências. 1977. 206 f.. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 1977.

COSTA, L. C. O Governo FHC e a Reforma do Estado Brasileiro. **Revista Pesquisa & Debate**, v. 17, n.1, 2000.

CUNHA, M. I. Ação supervisora e formação continuada de professores: uma ressignificação necessária. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M.A.(Org.). **Para onde vão a orientação e supervisão educacional?** Campinas: Papirus, 2002.

DE ROSSI, V. L. S. **Gestão do projeto político-pedagógico**: entre corações e mentes. São Paulo: Editora Moderna, 2004. (Coleção Cotidiano Escolar).

DAUSTER, T. Navegando contra a corrente? O educador, o antropólogo e o relativismo. In: BRANDÃO, Z. (org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996. p.75-87.

DOURADO, L. F. A escolha dos dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001. p.49-57.

FARAH, M. F. Reconstruindo o Estado: Gestão do Setor Público e a Reforma da Educação, **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, n.11, jun/dez 1996.

FRANCO, M. I. S. O trabalho solidário na supervisão de Ensino. In: ALVES, M.L.; TOZZI, D.A. et al. **Escola: espaço de construção da cidadania**. São Paulo: FDE; Diretoria Técnica, 1994. p.143-152. (Série Idéias, 24.)

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

FRIGOTTO, G. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 18 Set 2006.

GARCIA, P. B. Paradigmas em crise e a educação. In: BRANDÃO, Z. (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortes, 1996. p. 58-66.

GENTILINI, J. A. Gestão educacional na transição para o século XXI: algumas (pretensiosas) reflexões. **Cadernos de Educação**, Araraquara, v.2, p. 115-125, 2001.

KUENZER, A. Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, M & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas Básicos de Educação e Ensino).

MURAMOTO, H. M. S. Ação/Reflexão/Dialogo: o caminhar transformador. In: ALVES, M.L.; TOZZI, D.A. et al. **Escola: espaço de construção da cidadania**. São Paulo: FDE; Diretoria Técnica, 1994. p. 133-142. (Série Idéias, n.24)

MURAMOTO, H. M. S. Supervisão de ensino, em nível de sistema: reflexão sobre a ação e renovação das práticas. **Revista APASE**, São Paulo, ano III, n. 3, p. 21-23, set. 2004.

NUNES, C. Políticas públicas e educação. **Suplemento Pedagógico da APASE**, São Paulo, ano IV, n.15, p. 1-2, mar. 2005.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente precarização e flexibilização **Educação & Sociedade**, Campinas, v.25, n.89, p.1127-1144, set/dez. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> . Acesso em: 18 set. 2006.

OLIVEIRA, R. P; ARAUJO, G. C. **Qualidade de Ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Disponível em: <[http://www2.uerj.br/~anped11/Romualdo Gil.](http://www2.uerj.br/~anped11/RomualdoGil.)>. Acesso em: 14 de jan. de 2004.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas**: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.

QUAGLIO, P. Administração, supervisão, organização e funcionamento da educação brasileira”. In: MAIA, G. Z. A. (Org.). **Administração e supervisão escolar**: questões para o novo milênio. São Paulo: Pioneira, 2003. p. 49-57.

RANGEL, M. Supervisão: do sonho à ação uma prática em transformação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2002. p. 69-96.

RONCA, A. C. C. e GONÇALVES, C. L. M. S. A Supervisão Escolar: um urgente desafio. In: ALVES, N. (Coord.) **Educação & Educação**: o trabalho coletivo na escola. 10. ed.- São Paulo: Cortez, 2003. p. 29-35.

SANDER, B. Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. São Paulo: Pioneira, 1984.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 5.586, de 05 de fevereiro de 1975. Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, ano LXXXV, n.26, p. 4, 6 fev. 1975.

_____. **Decreto nº 7.510, de 28 de janeiro de 1976**. Dispõe sobre a reorganização da Secretaria de Educação. Disponível em:
<<http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/notas/dec7510-76.htm>. Acesso em: 18 set 2005.

_____. **Decreto nº 12.983 de 15 de dezembro de 1978**. Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres. Disponível em:
<<http://www.microeducacao.pro.br/leisdaeducacao.htm>>. Acesso em: 26 abr 2006.

_____. Decreto nº 40.473 de 21 de novembro de 1995. Institui o Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual e dá providências correlatas. In: _____. **Legislação de ensino fundamental e médio**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2005. v. XL, p. 102-103.

_____. **Decreto Nº 48.408, de 06 de janeiro de 2004**. Altera e acrescenta dispositivos que especifica ao Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres - APM, estabelecido pelo Decreto Nº 12.983/1978 e dá providências correlatas. Disponível em: <<http://www.microeducacao.pro.br/leisdaeducacao.htm>> Acesso em: 26 abr. 2006.

_____. Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993. Institui vantagens pecuniárias para os integrantes da classe de Supervisor de Ensino, do Quadro do Magistério, e da outras providências. In: _____. **Legislação de Ensino do 1º e 2º graus**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1993. v. XXXVI, p. 45-47.

_____. Lei Complementar nº 836 de 30 de dezembro de 1997. Institui Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas. In: _____. **Legislação de ensino fundamental e médio**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1997a. v. XLIV, p.28-42.

_____. Lei Complementar nº 114 de 13 de novembro de 1974. Institui o Estatuto do Magistério Público de 1º e 2º graus do Estado de e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, ano LXXXIV, n. 218, p. 4, 14 fev. 1975.

_____. Lei Complementar nº 201 de 9 de novembro de 1978. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério e das providências correlatas. In: _____. **Legislação de Ensino do 1º e 2º graus**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1978. v. VI, p.43-63.

_____. Deliberação CEE nº 09, de 30 de julho de 1997. Institui, no Sistema de Ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental. In: _____. **Legislação de ensino fundamental e médio**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1997b.v. XLIV, p.148-150.

_____. O perfil do supervisor de ensino do Estado de São Paulo. Comunicado SEE. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, 30 jul. 2002. Disponível em: <http://www.diariooficial.hpg.ig.com.br/est_comunicado_see_de_30_07_2002.htm>. Acesso em: 18 set. 2005.

_____. **Resolução SEE nº 59, de 13 de junho de 2003**. Fixa o módulo de Supervisor de Ensino das Diretorias de Ensino e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/itemlise/arquivos/59_03.htm>. Acesso em: 18 set 2005.

_____. **Resolução SEE nº 6, de 28 de janeiro de 2005**. Estabelece diretrizes para organização curricular do ensino médio, no período diurno, nas escolas estaduais. Disponível em: <<http://www.imprensaoficial.com.br/jornal/20050129/ex1/eliat017.htm>>. Acesso em: 18 set 2005.

_____. Resolução SEE nº 7, de 01 de fevereiro de 2005. Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Médio, no período noturno nas escolas estaduais. In: _____. **Legislação de ensino fundamental e médio**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2005. v. LIX, p.108.

_____. Resolução SEE nº 11, de 11 de fevereiro de 2005. Estabelece diretrizes para a organização curricular do Ensino Fundamental nas escolas estaduais. In: _____. **Legislação de ensino fundamental e médio**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2005. v. LIX, p.110.

_____. Resolução SEE nº 16, de 01 de março de 2005. Dispõe sobre aulas de enriquecimento curricular na rede estadual de ensino. In: _____. **Legislação de ensino fundamental e médio**. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2005. v. LIX, p.125.

_____. Secretaria da Educação. **Descentralização e reformas no ensino fundamental**: unindo forças para construir com sucesso, uma escola de cara nova para São Paulo. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação; Fundap, 1997c. v. 2.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1984.

SAVIANI, D. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2002. p.13-38.

SAVIANI, D. **Desafios para a construção coletiva da ação supervisora**: uma abordagem histórica. In: ALVES, M.L.; TOZZI, D.A. et al. **Escola: espaço de construção da cidadania**. São Paulo: FDE; Diretoria Técnica, 1994. p. 95-105. (Série Idéias, 24).

SHIROMA, E. O. (Org.). **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R.F. Qualificação e reestruturação produtiva: Um balanço das pesquisas em educação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.18, n. 61, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301997000400002&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 18 set. 2006.

SILVA JÚNIOR, C. A. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Supervisão educacional para uma escola de qualidade**: da formação à ação. São Paulo: Cortez, 2002. p. 223-233.

_____. **Supervisão da educação**: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva. 1983. 149 f. Tese (Doutorado)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1983.

SOUZA, S. A. **Gestão compartilhada**: democracia ou descompromisso? São Paulo: Xamã, 2001.

TACHINARDI, V. L. **O supervisor de ensino paulista**: da proletarização às perspectivas de desenvolvimento profissional. 2004. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

WREGGE, N. S. A. **A supervisão de ensino num contexto de administração participativa**. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 1989.

ANEXOS

ANEXO A – ROTEIRO DE QUESTÕES PARA A SUPERVISORA DE ENSINO

1- Qual o seu tempo de atuação no Magistério estadual paulista?

Resp: Trabalho no magistério paulista desde 1.978; portanto, há 27 anos.

2-Que funções ou cargos exerceu no decorrer destes anos?

Resp: Tive minha formação inicial na Fundação Santo André, no ABC paulista e no movimento estudantil, junto com as mobilizações dos trabalhadores, no final da década de 1970 e início da década de 1980. Exerci a função de professora, na rede estadual de ensino e particular, desde que era estudante universitária, em Santo André, e depois trabalhei em escolas de Guarulhos, por sete anos. Fui também professora da rede municipal de São Paulo, na década de 1980, na gestão do Jânio Quadros e na gestão da Erundina, quando Paulo Freire foi secretário da Educação do município de São Paulo. Fui Diretora de Escola, na prefeitura de Guarulhos, de 1988 a 1992. Mudei-me para o interior e exerci a função de assistente de planejamento na cidade vizinha, por oito meses, no ano de 1992. Ingressei na Supervisão de Ensino, em 1993, onde residia.

3- Há quanto tempo atua como supervisora de ensino?

Resp: Atuo na supervisão de ensino faz 12 anos e oito meses.

4- A docência é experiência essencial para a ação supervisora? Por quê?

Resp: Com certeza a docência é experiência essencial para a ação supervisora. A função de Diretor de Escola, na minha opinião, também é fundamental para que se tenha uma visão mais abrangente da escola pública. Considero que todo profissional da administração em educação deveria ter uma classe para lecionar, para estar sempre em contato direto com a realidade. Sou professora de um curso que prepara professores para concursos e isto me dá uma bagagem para reflexão, e me possibilita estar sempre em contato com autores (teoria) e com professores em exercício. Mesmo assim, sinto falta das crianças e dos jovens.

5- Qual o seu setor de trabalho e o número de escolas públicas e particulares que estão sob sua supervisão?

Resp: Meu setor de trabalho é composto por seis escolas públicas, cinco de educação básica da rede estadual e uma escola de ensino técnico em enfermagem, e cinco escolas particulares de Educação Básica.

6- Quais suas atribuições na supervisão?

Resp: Minhas principais atribuições, além de assessoria às escolas do meu setor e à Dirigente Regional, são: responsável regional pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o Letra e Vida; Coordenadora local do Progestão, programa de formação continuada para gestores; Coordenadora local do SARESP, sistema de avaliação externa do estado de São Paulo; na Diretoria, participo junto com outros supervisores e ATPs (assistentes pedagógicos) dos projetos: “De mãos dadas com Coordenadores”, Projeto de leitura, Projeto Recuperação e Reforço, Projeto de Aceleração no Ciclo I, Recuperação de Ciclo I e II, Correção de Fluxo; realizo averiguações de irregularidades; analiso planos de gestão e documentações das escolas do meu setor; processos de solicitação de autorização para funcionamento de escolas e cursos; verificação de documentação de concluintes; atendo o público em geral em plantões semanais na Diretoria de Ensino; estudo legislações e sou substituta da Dirigente Regional em suas férias, ou por ocasião de sua participação em reuniões em São Paulo e ausências eventuais.

7- Qual a importância da ação supervisora?

Resp: A ação supervisora é uma função de Estado. Acredito que a supervisão deveria atuar na elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais, para que os princípios e objetivos da educação não estivessem condicionados às conjunturas políticas. Poderíamos, enquanto supervisores de ensino, participar da elaboração das políticas e, juntamente com professores, na construção de materiais didáticos, que estão sempre a cargos de “iluminados” e de editoras. Se o governo brasileiro é o maior comprador de livros didáticos do mundo, por que não podemos participar da elaboração dos mesmos? Por que esses livros não podem ter nuances regionais? Isto poderia ser feito regionalmente, com equipes compostas por professores da educação básica, professores universitários e supervisores. Por que temos que ter livros com visões eurocêntricas, brancas e machistas?

O professor não pode ser um “dador de aulas”, assim como nós, supervisores, não podemos ser fiscais ou estar a serviço do governo do momento. Temos que estar a serviço das classes populares, pois nossos alunos são de classes sociais desfavorecidas. No entanto, nossas condições de trabalho não permitem que atuemos mais além. Um professor que trabalha 33 aulas, em classes lotadas (considero que 35 alunos já é uma classe superlotada), com salário baixo, não consegue preparar um bom material. Considero que o professor deveria trabalhar 20 horas com os alunos e 20 para os alunos, e que as salas de aulas deveriam ter em média 25 alunos.

Acredito que nossa função principal é ajudar a escola a refletir sobre os problemas, as necessidades dos alunos, ajudar na formação continuada dos professores e assim ajudar a formar gerações que consigam exercer cidadania, com visões mais humanitárias, mais solidárias e críticas. Por exemplo, para o Projeto de Leitura a SEE/SP tem diversos programas de orientação como: Hora da Leitura, Ler e Viver e Tecendo Leituras. Em todos os programas concentra-se a leitura de textos narrativos com histórias infanto-juvenis. Uma professora da rede perguntou aos seus alunos da 5ª série o que queriam ler e eles responderam que queriam ler sobre violência, sexualidade, fenômenos da natureza e entender porque existem países ricos e países pobres, porque o salário não aumenta e por que se briga tanto em política. Os alunos disseram que gostariam de saber sobre esses assuntos por meio de letras de músicas, notícias de jornais e livros. Enfim, essa distância entre as necessidades dos alunos e o que a

SEE/SP orienta é gritante, só eles que não vêem. Apoiamos as escolhas da professora que se baseava no pedido dos alunos.

Nós, supervisores, apoiamos as escolas, legitimamos suas estratégias e às vezes ajudamos a dar qualidade as suas ações. Por outro lado, controlamos para que não haja abuso de poder e discriminações com as crianças e até com professores e outros funcionários. Procura-se garantir o direito dos alunos estudarem.

8- O que mais favorece e o que mais dificulta seu trabalho?

Resp: O que mais favorece meu trabalho são os olhares dos professores. Quando vou à escola vejo professores, coordenadores e diretores que querem reconhecimento, parceria e cumplicidade. Professores antigos e novos que querem ser respeitados e querem acertar com as crianças e jovens. Os olhares dos alunos também me fascinam. Eles gostam da escola, seja ela qual for, bonita ou mal cuidada, o que conta são os amigos e os professores e o que é aprendido com eles.

O que mais dificulta o meu trabalho é a pouca autonomia na função e nas escolas, e essa roda viva em que estamos metidos. Sinto falta de parceiros, companheiros de trabalho para que nossas funções burocráticas, reguladoras e controladoras não prevaleçam. Luto todos os dias para não me tornar uma burocrática ou uma pessoa amarga, como muitos que conheço. Lamento o processo de humilhação a que ficam submetidos muitos professores na época de atribuição de aulas. Processo que permanece igual, pelo menos, desde que iniciei minha carreira; sendo que a única diferença é que antes as listas eram datilografadas e hoje elas são digitadas.

9- Você se considera um supervisor presente nas escolas de seu setor?

Resp: Não sou uma supervisora tão presente quanto gostaria ou tanto quanto seja necessário. Nunca foi tão difícil ir às escolas. Contraditoriamente, a dirigente cobra à ida às escolas, mas o excesso de tarefas acaba por impedir a mim e a muitos que nos fazemos presentes e atuantes nas escolas. Procuro manter uma relação de confiança com os diretores e coordenadores, para que eles me procurem a qualquer hora que quiserem ou precisar.

10- Em seu trabalho, você obedece alguma rotina sistemática ou atende as necessidades?

Resp: Atendo as necessidades. Procuro estabelecer prioridades na minha rotina, privilegiando os projetos de formação do professor e o atendimento aos diretores e coordenadores. Mas, muitas vezes, a assessoria à dirigente regional se impõe na rotina; afinal, obedecer à hierarquia é a regra número um na SEE/SP, e atendendo a dirigente me sinto defendendo nosso trabalho e não a política do momento. Não sofro com isto, faço o melhor que posso.

11- Como acredita poder ajudar a escola a resolver seus problemas?

Resp: Acredito poder ajudar às escolas a resolver seus problemas, oferecendo oportunidades de reflexão sobre seus projetos e práticas; orientando e discutindo sobre os direitos e deveres, sobre a legislação, a pedagogia, a organização da escola (sempre com tempos e espaços restritos), na busca de melhor qualidade de ensino e da aprendizagem.

Busco auxiliar a escola quanto ao projeto de cidadão que a escola quer formar e também sobre assuntos pontuais das disciplinas, contrapondo a hierarquia das disciplinas, incentivando os projetos e a integração dos interesses dos alunos e dos pais no trabalho escolar.

12- Você se sente elemento estranho durante as visitas às escolas do setor que é responsável?

Resp: Não me chamo elemento estranho na escola, não me sinto nem elemento e muito menos elemento estranho. Passei minha vida toda em escolas. Por que seria uma estranha? Acredito que posso ajudar, não de uma maneira arrogante, mas como parte interessada, como alguém que se prepara para ajudar, que acredita na escola, na sua importância. Paulo Freire nos legou uma reflexão que sempre me acompanha: "Se a escola não transforma a sociedade, tampouco a sociedade muda sem a escola". Gosto das escolas bonitinhas ou não. A energia que vêm dos alunos e professores, mesmo quando há brigas e descontentamento, é uma energia de vida.

13- Com quais segmentos da escola você atua mais frequentemente? Por quê?

Resp: Atuo nas escolas, mais frequentemente, com os coordenadores e diretores. Gosto de organizar, com eles, as reuniões de professores, HTPCs, discussões sobre projetos e planos.

14- Quais atividades você considera mais significativas em sua ação supervisora?

Resp: As atividades mais significativas em minha ação supervisora são as reuniões com diretores, coordenadores e professores. Acredito que não é possível pensar em qualidade de ensino, sem pensar na imensa quantidade de crianças, jovens e professores da nossa rede estadual. Por isso procuro levar reflexões às escolas. Outras atividades, como sindicâncias, atendimento às escolas particulares e análise de documentação de alunos e de professores são para mim "os ossos do ofício". Não gosto de realizar essas tarefas, mas acredito que devem ser feitas por supervisores, são também funções de estado.

15- Quais as atividades que mais ocupam seu tempo?

Resp: As atividades que mais ocupam meu tempo são os projetos. Os parceiros são poucos e é preciso estudar, se envolver e se comprometer.

16- Considera suas idéias bem aceitas pelas escolas? Por quê?

Resp: Sinto-me muito respeitada e isto me coloca uma responsabilidade imensa. Não me importa que minhas idéias sejam aceitas ou não. Claro que as defendo, mas para mim o mais importante é que haja reflexão e opção pelo melhor atendimento aos alunos, que haja conscientização, que as atividades sejam significativas para todos. Acredito que transmito segurança aos diretores, coordenadores, professores e até aos ATPs (assistentes técnico pedagógicos) e também para alguns colegas supervisores, quando querem ousar transformar algo.

17- Qual é a sua relação com o sistema (SEE/SP)?

Resp: Minha relação com o sistema (SEE/SP)? Quem é o sistema? Os órgãos centrais? Geralmente incomodo, mas eles também me incomodam, questiono muito. Com o tempo (quase 13 anos na supervisão) também aprendi estratégias para atuar onde considero mais importante. Defendo a Diretoria Regional de Ensino, como uma instância de apoio aos profissionais e à população, onde qualquer pessoa, de qualquer escola ou da sociedade em geral pode ir tirar dúvidas, reclamar e cobrar, um local onde os profissionais percebem que não estão sós, onde se propicia trocas de experiências, num momento histórico em que os sindicatos estão tão desacreditados. Tenho consciência de que também se realizam muitos controles, onde se ditam normas, se planejam currículos (um pouco), mas é uma instância mais próxima, erra-se menos do que em órgãos centrais.

18- Como proceder para retransmitir as ordens do SEE/SP para as escolas do seu setor?

Resp: Não me comporto como retransmissor de ordens da SEE/SP, procuro conhecer as legislações e cumprí-las, quando não são absurdas. Acredito que todos, diretores, professores e funcionários e não apenas os supervisores, deveriam conhecer a legislação, são nossos direitos que estão colocados, em primeiro lugar. Quando era diretora de escola, foi publicada uma legislação que regulamentava os recursos de avaliações de alunos. Resolvi colocar um cartaz no pátio da escola, explicando aos alunos a referida legislação. Os professores se revoltaram, mas foi uma grande oportunidade para discutirmos o papel da avaliação e as conseqüências da reprovação. Muitas outras oportunidades surgem quando se conhece e se discute as leis e os regulamentos. Prefiro as discussões em reuniões, onde o coletivo pode avaliar o impacto, a pertinência e a viabilidade das normas.

19 - Quais As singularidades pessoais e profissionais que você preserva como Supervisora de Ensino, apesar das pressões do Sistema e o excesso de trabalho administrativo?

Resp: Sinto-me sem par quanto às propostas de inovações nas escolas. As escolas reconhecem como seus os projetos que elas mesmas propõem, mas costumam realizar os projetos propostos pela SEE. Os Supervisores e ATPs valorizam as escolas por isso. Não se importam com a construção da identidade da escola por meio de seus próprios projetos. É aí que tenho muitas diferenças com outros profissionais, porque valorizo as iniciativas que vêm da escola e acredito que a força da escola não está no ritual do trabalho com o livro-didático, cada classe com um professor e todos bem quietos.

Isso não significa que concordo que o trabalho em educação tenha que ser voluntário; pelo contrário, acredito que a escola deve ter autonomia para decidir sobre o quê e como ensinar. As escolas têm condições de organizar o ensino. No entanto, criou-se uma cultura de que a escola básica deve ser tutelada. Há uma lógica cruel no sistema educacional que, na minha opinião, dificulta o desenvolvimento da educação no sentido emancipatório. Parece que aos governos cabe arrumar empréstimos com agências internacionais para financiar a educação, às editoras de livros decidir os conteúdos, às universidades e aos órgãos centrais criarem situações de orientações técnicas a cada novidade, e à escola cabe resistir ou apoiar.

Muitas escolas lutam para trabalhar conteúdos com estratégias coletivas, com um trabalho conjunto entre professores, com assuntos que consideram relevantes; pois tudo parece ter sido pensado pelos órgãos centrais, como se fôssemos “dadores” de aulas. Ao

mesmo tempo, se não quiserem fazer como mandam ninguém se importa; mas não terão nem verbas, nem apoio.

As visitas às escolas deixam sempre a sensação de que muito há que se fazer pelos alunos. Os órgãos centrais têm obrigação de oferecer bibliografia, cursos, etc., mas nunca tratar a escola como incapaz.

Os professores e outros profissionais que gostam de inovar sentem-se, muitas vezes, cooptados pelo sistema ou sem reconhecimento e enfrentam muitos obstáculos. Alguns parecem se acomodar ao atender aos órgãos centrais; mas tudo é subliminar.

20- Em quais atividades que realiza como supervisora de ensino você mais se realiza profissionalmente?

Minha realização profissional acontece em todas as atividades que realizo. Gosto dos trabalhos que realizo, com exceção das sindicâncias, que em geral se referem a furtos nas escolas ou má conduta de profissionais.

Gosto dos trabalhos que envolvem estudos e cursos, aprofundamento das questões curriculares e projetos das escolas; enfim, as atividades relacionadas à função social da escola, em especial de transmissão do conhecimento acumulado e construção de conhecimento escolar.

21- Como vê o intenso rol de atividades destinados aos supervisores de ensino?

Resp: Acredito que o supervisor de ensino deve ser um profissional preparado para lidar com os assuntos relacionados às escolas e não um especialista em assuntos administrativos ou pedagógicos. O problema não está na diversidade, mas no pequeno número de supervisores em exercício e na falta de formação para a função. Não gosto dessa prática de ficar reclamando da quantidade de serviço; esse jogo de empurra. Acho muito perigoso para a função supervisora querer reduzir as atribuições. Trabalha-se oito horas por dia e nesse tempo devemos fazer o melhor. Devemos lutar pelo aumento do módulo e não por redução das atribuições.

Para o exercício de minha função, o fato de ter sido diretora de escola por 4 anos, proporcionou-me grande conhecimento do sistema educacional, do funcionamento das escolas, do relacionamento com os professores e com a comunidade, e até com os alunos que têm no diretor, muitas vezes, alguém que os controla, mas também que garante seus direitos. Enfim foi uma experiência rica. Não concordo com a legislação atual que não exige a experiência como diretor de escola para ser supervisor de ensino. O diretor assume responsabilidades e toma decisões em situações extremamente complexas, proporcionando a construção de conhecimentos necessários para a atuação na ação supervisora.

Lembro-me de uma situação há alguns anos atrás, anterior ao último concurso, que havia grande reclamação, pois os supervisores efetivos eram menos de um terço do total. Os substitutos diziam: “eu não sou supervisor, estou supervisor”! A frase soava bonita, mas o compromisso era pouco.

Houve muitas tentativas de “sucatear” a função supervisora. Há dez anos atrás ganhávamos menos que os diretores de escola e já fomos ignorados por órgãos centrais, mas nunca pela população. O exemplo disso é que nossos plantões sempre estiveram lotados. As

Oficinas Pedagógicas nasceram da idéia de que o supervisor de ensino não era capaz de orientar os professores. Porém nos tornamos parceiros.

Na mesma época, o Conselho Estadual resolveu avocar para si a função de autorizar e supervisionar escolas particulares durante três meses. Não nos consultaram, nem nos deram satisfação. Havia comentários sobre tentativas de retirar dos supervisores as escolas particulares, para que pudéssemos nos dedicar às escolas estaduais. Muitas histórias foram contadas por mantenedores sobre viagens de avião, diárias pagas pelas escolas aos contratados pelo Conselho Estadual. Tudo acabou silenciosamente. Nós construímos uma história de honestidade, competência, seriedade e confiança. Prestadores de serviço contratados eventualmente não serão capazes de nos substituir enquanto representantes do estado (não de governos).

Lembro-me também de uma reunião em Serra Negra, com todos os 1500 supervisores de ensino. Na mesa estavam Guimar Namó de Mello e Rose Newbauer, onde a primeira disse que a supervisão deveria acabar, porque fazia mal às escolas, exigindo burocracias, os supervisores deveriam ser colocados em disponibilidade. Rose Newbauer discordou, dizendo que os supervisores são os responsáveis pela aplicação das políticas educacionais. A minha leitura foi a seguinte: somos burocratas ou somos meninos de recado dos governos de plantão? Muitos vaiaram, muitos se retiraram, mas nós sobrevivemos enquanto categoria, porque embora representemos o controle do governo, ajudamos e apoiamos as escolas. Elas sabem que podem contar conosco. Especialmente os diretores, coordenadores e os professores sabem que defendemos seus direitos. Esta é uma conquista dos supervisores de ensino e das Diretorias de Ensino.

22- A atribuição de aulas no início do ano letivo absorve muitos dias exclusivos do trabalho do supervisor de ensino. Como você vê este trabalho?

Resp: O processo de atribuição de aulas na Diretoria de Ensino é feito da mesma maneira há pelo menos 27 anos. A diferença é que antigamente as listas eram datilografadas e hoje são digitadas. É um processo muito dolorido, com momentos humilhantes para os professores. Muitas vezes os professores esperam o dia todo, em um pátio de escola, para serem atendidos. É como se fosse um mercado de aulas, com direito à confusões, pessoas que se sentem injustiçadas reclamam, pessoas sentem-se mal, professores brigam para que outros deixem aulas para alguém que está classificado mais abaixo, acusam diretores de terem escondido aulas, diretores que erram saldos de aulas, nós também erramos. Enfim, as aulas que não são de professores efetivos têm que ser atribuídas em no máximo 3 dias e temos para isto mais de 3000 inscritos.

Enquanto a escola não contar com todos os professores efetivos e tiver autonomia para contratar professores temporários é possível, apenas, minimizar as situações, como nas Diretorias de Ensino com pequeno número de escolas. Parece que este processo de humilhações interessa ao poder central.

Como supervisora, procuro minimizar o sofrimento, respeitando os professores naquele momento, fazendo o máximo para que haja lisura no processo, protegendo os direitos dos professores e fazendo cumprir a legislação.

O período de planejamento, no início do ano, é muito especial para os professores. Muitas idéias e propostas aparecem naqueles dias. Naquele momento os sonhos dos professores e outros profissionais aparecem, são feitos planos demonstrando a esperança na educação.

Paulo Freire é sem dúvida o teórico mais citado pelos professores, mas percebe-se que os professores sabem pouco sobre sua obra, e principalmente em como utilizar suas teorias no cotidiano.

Os educadores em geral são pessoas bem intencionadas, mas a formação inicial e continuada nem sempre atendem às necessidades; ou melhor, os professores e todos na escola vão aprendendo com as práticas cotidianas a lidar com os alunos e a aprendizagem ainda não é a principal preocupação. Garantir o funcionamento da escola, as aulas aos alunos e o ensino são preocupações constantes.

Acho que a escola é enfadonha para os alunos e professores, pois vejo que, muitas vezes, ambos esperam o tempo passar. A estrutura dos prédios escolares, as faltas dos recursos humanos e materiais demonstram que não poderia ser diferente. Se pudéssemos montar uma estrutura seriam necessários muitos profissionais, classes com pequeno número de alunos e tantas outras coisas, como formação aos professores e, principalmente, que a escola pudesse construir seu próprio projeto político pedagógico e não um projeto demagógico, com verbas mínimas, com ensino mínimo.

Como supervisora acredito que a principal contribuição ao planejamento da escola é levantar questões relacionadas ao quê e como ensinar, como avaliar. Ajudar a refletir sobre a quem interessa o que ensinamos aos alunos. Refletir sobre os cidadãos que queremos formar e quais nossos limites e possibilidades de atuação. Como a escola deve funcionar para que as crianças e jovens se sintam bem e possam trazer suas preocupações pessoais e sociais.

Acredito que a escola é sempre um benefício. Às vezes causa danos à formação das crianças. Por exemplo, eu aprendi a fumar na escola, o que para mim foi muito ruim; mas também aprendi muita coisa boa. Acredito que a escola, como para Bourdieu, reproduz a sociedade; mas também acredito, como Saviani, que também transforma a sociedade.

ANEXO B - ROTEIRO DE QUESTÕES PROPOSTAS AOS GESTORES ESCOLARES

Observações:

- Os gestores são os diretores, vice-diretores e professores coordenadores pedagógicos(PCPs) das Escolas.
- Há escolas que contam com cinco gestores, sendo um diretor, dois vice-diretores e dois PCPs. Outras contam com menos, conforme seu número de classes e períodos de funcionamento.
- Algumas equipes de gestores responderam individualmente e outras em conjunto.
- Há escola com apenas um gestor.

1) Há quanto tempo trabalham nesta escola?

Gestores da Escola A (G.E.A) - 11 anos; 6 anos; 6anos; 15 anos e 12 anos.

Gestores da Escola B (G.E.B) - 4 anos e 4 anos.

Gestores da Escola C (G.E.C) - 1 ano; 1 ano.

Gestores da Escola D (G.E.D) - 6 anos; 8 anos; 1 ano

Gestores da Escola E (G.E.E) - 10 anos.

2) Como vê o trabalho do supervisor de ensino responsável pela escola?

G.E.A:

- É um trabalho meramente burocrático, ficando a parte pedagógica para momentos específicos do calendário escolar: planejamentos, etc;

- Voltada para o administrativo, com pequena participação na parte pedagógica;

- Visitas esporádicas quando recebe informações sobre o funcionamento administrativo, pedagógico e de projetos da escola;

- Atende às necessidades da escola e sempre que é necessário podemos contar com ela;

- Como todo profissional da educação, sobrecarregado, persistente, voluntarioso, apesar da ausência de política pública adequada para elidir os excessos de funções, que às vezes não são inerentes às do supervisor;

G.E.B:

- Sempre que necessito de esclarecimentos sou bem atendida, conseguindo solucionar de forma adequada os problemas enfrentados;

- É bom;

G.E.C:

- É muito importante a atuação do supervisor na escola, para dirimir as possíveis dúvidas que surgem no trabalho do diretor;

- Vejo este trabalho como útil na junção do trabalho do grupo;

G.E.D:

- Vemos como alguém muito importante que nos ajuda a nortear nosso trabalho.

G.E.E:

- Vejo como um trabalho comprometido com a escola, presente e atuante, orientando-nos em todos os momentos de necessidade.

3) Qual foi a atuação do supervisor da escola, em situações em que precisou recorrer a ele?

G.E.A:

- Atuação do supervisor, quando solicitada, é sempre visando a dimensão administrativa;
- É atencioso e esclarecedora;
- Procurou sempre resolver os problemas apresentados, com conhecimento próprio ou buscando informações para resolvê-lo”, “sempre com uma atuação equilibrada, resolvendo as questões da melhor maneira”;

G.E.B:

- Atuou de forma imparcial, sempre com base na legislação e experiências já vividas em outras situações, com agilidade e segurança;
- Atendeu de forma segura e rápida com base na legislação;

G.E.C:

- Em algumas situações complicadas, quando a direção recorreu à supervisora de ensino, obtive dela a ajuda necessária com aconselhamentos práticos e embasamentos legais que norteiam a prática do diretor de escola;
- Em encontro casual, ela me orientou sobre o projeto de reforço e sobre o projeto de leitura;

G.E.D:-

- Muito eficiente e favorável.

G.E.E:

- Sempre que recorremos à supervisão temos um retorno imediato, com todos os esclarecimentos necessários e embasamentos legais, que buscam, em parceria com a direção da escola, as melhores soluções para a equipe escolar e sua comunidade.

4) A quantidade de visitas do supervisor atende às necessidades da escola?

G.E.A:

- Não; o supervisor deveria ter maior participação no geral da escola;
- Não; as visitas ficam, quase sempre, na esfera administrativa;

- Sim; quando ocorre algum fato que necessite a presença da supervisão, ela sempre se dispõe a comparecer;
- Sim; e sempre que preciso atende com presteza;
- As inúmeras atividades prejudicam o atendimento do supervisor de ensino, no que tange as necessidades da coordenação pedagógica.

G.E.B:

- Não; certamente necessitamos da presença do supervisor mais vezes do que ocorre, para nos apoiar e compartilhar nossa aflições;
- Não; há momentos em que seria necessária sua presença e por motivos administrativos não posso contar com ela.

G.E.C:

- A necessidade de mais visitas do supervisor de ensino à escola é sem dúvida muito importante para o diretor, pois cria-se um vínculo maior entre a supervisão de ensino e a escola;
- Não atende.

G.E.D:

- Sim.

G.E.E:

- Sim.

5) A presença do supervisor altera o cotidiano escolar? Como ?

G.E.A:

- Não altera, pois o tempo é restrito e voltado para o administrativo;
- Não altera, pois o supervisor cumpre apenas as necessidades legais administrativas, não tendo tempo disponível para visitas em sala de aula, devido sua intensa atividade na diretoria;
- Não; pois o supervisor integra a equipe da UE;
- A presença do supervisor não altera o cotidiano escolar e a rotina da escola. As aulas continuam normais. Entretanto, o supervisor se atém apenas ao atendimento burocrático exaustivo, ora com a direção ora com a secretária. Entra e sai da escola sem ser notado pelos demais elementos (professores, funcionários, alunos, etc.)

G.E.B:

- Sim; quando a visita não é agendada, interferindo em atividades já programadas;
- Altera quando a visita é inesperada e tem função administrativa, pois a secretaria já possui uma rotina difícil de ser alterada.

G.E.C:

- A presença do supervisor não altera o cotidiano escolar sendo visto como uma presença necessária e natural, por todos da escola;

G.E.D:

- Altera em sentido positivo e melhora nossa prática.

G.E.E:

- Não. Nossa supervisora está conosco há muitos anos. Os professores e funcionários a conhecem e sabem que toda e qualquer intervenção da mesma é sempre no sentido de oferecer novas idéias, para melhorar o trabalho de cada um e buscar maior qualidade para todos.

6) Em que momentos a presença do supervisor é considerada mais necessária?

G.E.A:

- Nas HTPCs, junto com o PCP, para um trabalho pedagógico mais profícuo;
- No planejamento, nas HTPCs, mesmo que seja mensalmente;
- Nas HTPCs, nas reuniões de planejamento, no início e fechamento do ano letivo;
- Quando comparece para dar suporte didático-pedagógico;
- Para junto com o PCP, colaborando nas atividades dos HTPCs, mesmo que esporadicamente, apesar da sua sobrecarga.

G.E.B:

- No planejamento, nas reuniões pedagógicas e quando há dúvidas sobre atribuição de aulas e rotinas administrativas;
- No planejamento e nas reuniões de HTPC;

G.E.C:

- Principalmente em situações de conflito dentro da escola, intervindo com sabedoria e equilíbrio na tentativa de amenizar a situação conflituosa. Nos HTPCs junto aos professores, para refletir sobre a prática pedagógica docente, etc.;;
- A presença é necessária quando esclarece dúvidas em relação à projetos novos e quando dá suporte pedagógico.

G.E.D.:

- O apoio ocorre nos momentos difíceis, nas orientações necessárias ao bom desempenho da escola.

G.E.E:

- Nos momentos de dúvidas sobre qualquer situação nova.

7) Em quais aspectos percebe maior apoio do supervisor de ensino?

G.E.A:

- Nas dimensões que envolvem o trabalho escolar. A de maior presença do supervisor é nas dimensões administrativa e jurídica;
- Nos encontros e reuniões na DE;
- No administrativo da escola;
- Sempre que necessário o supervisor comparece para apoiar e orientar;
- Em reuniões na DE.

G.E.B:

- Nos aspectos administrativos e pedagógicos. Entretanto nossas dúvidas recaem mais sobre o administrativo;
- Nas reuniões pedagógicas, esclarecendo as dúvidas e nas orientações sobre montagem de projetos.

G.E.C:

- É difícil responder;
- No ato da apresentação dos projetos.

G.E.D:

- Nas orientações necessárias à execução dos projetos pedagógicos.

G.E.E:

- Em todos os aspectos. Porém, nossa supervisora dá uma atenção especial ao trabalho pedagógico desenvolvido na UE.

8) Em que outros aspectos o apoio do supervisor seria necessário?

G.E.A:

- Aspectos teóricos da parte pedagógica e metodológica;
- Sempre e principalmente em relação à conflitos eventualmente gerados na escola;
- No aspecto pedagógico;
- Tornar-se parceiro da direção e dos professores, na solução de conflitos com aluno/pai.

G.E.B:

- Nas relações interpessoais, auxiliando na resolução de conflitos;
- Nas reflexões sobre relações interpessoais, atitudes quanto à avaliações e indisciplina.

G.E.C:

- É difícil responder;

- Em reuniões mais freqüentes, focando o cotidiano da escola e orientando para melhoria do mesmo. Isto seria o ideal.

G.E.D:

- Achamos que o apoio que recebemos do supervisor nos basta para nossa prática eficiente.

G.E.E:

- O apoio do supervisor de ensino já é abrangente, não havendo necessidade de mudanças.

9) O supervisor desta escola é bem aceito pela comunidade escolar? Que fato demonstra isto?

G.E.A:

- Pela direção, coordenação e administração é bem aceita a supervisão;

- Junto aos gestores e funcionários administrativos, a convivência é bem aceita e harmônica. Em relação aos professores, a participação da supervisora restringe-se em poucos encontros no planejamento e HTPC. Fica prejudicada a avaliação;

- Sim; suas visitas são atendidas com tranqüilidade pela equipe escolar e sempre num ambiente de cordialidade;

- Sim; pois quando comparece na escola entra em contato com os professores, orienta e esclarece num clima cordial;

- Com relação aos gestores é bem aceita, a convivência é harmoniosa. Entretanto, com os demais da escola a aceitação fica prejudicada por não ocorrer encontros com os mesmos.

G.E.B:

- Sim; nas reuniões pedagógicas e nos eventos da Escola quando comparece;

- Sim; quando participou de eventos em nossa escola foi bem recebida e elogiada.

G.E.C:

- Acredito que sim, pelo fato de não ter ouvido nenhuma reclamação a respeito;

- A aceitação é notória, pois não existe nada que desabone o seu profissionalismo. O fato que demonstra isto é a preocupação com o bom andamento desta UE.

G.E.D:

- Sim; quando as sugestões da supervisora são acolhidas pela equipe docente e administrativa;

- Sim; pelo fato de sua presença não alterar o cotidiano da escola, como também a acessibilidade à mesma por parte de todos, sempre que necessário.

G.E.E:

- É; e isto pode ser demonstrado no simples fato de sua presença não alterar o cotidiano da escola, como também pela acessibilidade à mesma por parte de todos, sempre que necessário.

10) É possível perceber se a atuação do supervisor de ensino é capaz de promover modificações e afetar comportamentos? Dê exemplos ?

G.E.A:

- No tocante à direção e coordenação, a relação é extremamente harmoniosa e não há porque haver mudanças comportamentais, considerando que a nossa relação é de aprendizagens;
- Sim; existe maior interesse dos participantes quando o supervisor explica ou dá sua opinião no tema estudado;
- Sim; na medida que se mostra atenta aos afazeres da escola, quando das visitas, sendo conhecedora dos atributos da sua esfera de atuação;
- Sim; nas orientações pedagógicas com os coordenadores e professores;
- Quando presente no HTPC, esporadicamente, nota-se mais a atenção dos presentes.

G.E.B:

- Sim; na mudança dos critérios de avaliação de alunos que foram retidos pelo rigor da atitude do professor, nas orientações do PCP nos HTPCs sobre avaliação externa (SARESP e ENEM);
- Sim; houve modificações com relação aos resultados obtidos pelos alunos nas avaliações. Houve modificação na mudança de comportamento durante a realização de projetos.

G.E.C:

- Não tenho elementos que indiquem que a atuação da supervisão de ensino seja capaz de promover modificações e afetar comportamentos.
- O supervisor de ensino pode, com certeza, trazer modificações positivas e afetar comportamentos. Isto porque, quando algo não está bem, precisa haver alterações.

G.E.D:

- Sabemos que o supervisor de ensino é um profissional que possui conhecimento acumulado que pode auxiliar outros profissionais em suas práticas.

G.E.E:

- É possível. Um bom exemplo é sua presença durante o planejamento ou HTPCs, trazendo idéias inovadoras que transformam a prática pedagógica.

11) O supervisor de ensino é um profissional importante? Por quê?

G.E.A:

- É importante porque trata-se de mais uma pessoa para nos ajudar, orientar, diante de nossas dificuldades escolares;
- Sim; porque ele esclarece dúvidas e ajuda na busca de soluções para os eventuais problemas;
- Sim; na medida em que orienta sobre o administrativo e o pedagógico da escola;
- É importante, desde que superada sua sobrecarga, os excessos de funções e que atue mais pedagogicamente.

G.E.B:

- Sim; pois orienta a atuação de gestores e corpo docente com uma visão ampla do contexto escolar, por estar fora do cotidiano. Atua nos pontos fracos e reforça os pontos fortes, baseado nas diferentes experiências e vivências.
- Sim; porque orienta os gestores quanto à sua atuação no contexto escolar, baseando-se em experiências vividas e apontando soluções para possíveis mudanças.

G.E.C:

- Tratando-se de uma supervisão atuante comprometida com o trabalho desenvolvido na escola, que esteja preocupada em ajudar a escola a desenvolver um trabalho de qualidade, que tenha um bom relacionamento profissional e afetivo com a direção e os docentes da escola, que dê apoio necessário à direção escolar, então podemos dizer que se trata de um profissional muito importante para o sucesso da escola;
- A função do supervisor de ensino em uma escola é importantíssima; isto porque, quando adicionamos ingredientes como: amizade, comprometimento e competência, o resultado com certeza é o êxito.

G.E.D:

- Sim, porque o supervisor tem uma forma peculiar de lidar na escola que nos explicita os princípios da educação de qualidade.

G.E.E:

- É muito importante, pelos motivos já mencionados anteriormente, pela segurança que transmite à direção da escola em todos os momentos, como também pela parceria desenvolvida com a direção e toda equipe escolar.

12) Há quanto tempo esta escola conta com o mesmo supervisor de ensino?

G.E.A:- 2 anos;

G.E.B:- 2 anos;

G.E.C:- 2 anos;

G.E.D:- 2 anos;

G.E.E:- 8 anos.

ANEXO C - RELATOS DE PROFESSORAS DO PROJETO DE LEITURA

Professora da Escola E (P.E.E)

O Projeto de Leitura trouxe possibilidades maiores de estimular a leitura de textos variados, clássicos e contemporâneos. Há maior contato com livros, o que possibilita uma abordagem paratextual (leituras de capas, índices, comentários, bibliografia do autor, gravuras, fotos), enriquecendo a análise do texto.

Os professores foram orientados pela supervisora de ensino a iniciar o Projeto consultando os alunos sobre suas preferências e preocupações e, a partir dos temas escolhidos por eles, planejar as atividades de leitura e produção de textos. Forneceu-nos uma apostila contendo embasamento teórico, sugestões e exemplos de procedimentos viáveis.

As orientações da supervisora nos ajudaram a compreender melhor a proposta e nos deram subsídios para o planejamento das atividades. Paralelamente, durante o ano, tivemos videoconferências do Projeto de Leitura, para os quais éramos convocadas pela Diretoria de Ensino. Além das videoconferências, o grupo todo foi reunido duas vezes.

Tive privilégio de contar com as observações da supervisora durante o 1º semestre, pois ela presenciou as aulas da 5ª série da tarde. Contar com o olhar de outro profissional nos ajuda a corrigir posturas, valorizar aspectos positivos e melhorar (ou modificar) o que está dando certo (ou não). Um encontro marcante foi o último do ano, pois a supervisora fez questão de comparecer e o bolo que trouxe transformou o momento em festa. Os alunos sentiram-se valorizados!

A princípio os alunos mostraram-se tímidos; mas diante de situações novas a autenticidade de suas emoções e reações afloraram, como no dia em que levei livros para a sala de aula e eles se empolgaram durante a escolha dos livros que levariam para casa.

O tema do momento era o corpo humano e os alunos procuravam com interesse textos sobre sexualidade. Gostaram muito de planejar a peça de teatro, pois levaram textos sobre teatro, peças teatrais, aprenderam a linguagem cênica, transformaram textos narrativos em textos dramáticos, ensaiaram e apresentaram a peça teatral que criaram.

Professora da Escola D (P.E.D)

O Projeto de Leitura proporcionou a todos, professores e alunos, uma experiência nova e única. Através dele pudemos adentrar num mundo novo, cheio de sonho e magia.

Para que tudo isso acontecesse, as orientações feitas pela supervisora, juntamente com as videoconferências foram essenciais e necessárias. O suporte nos foi dado para que trabalhássemos de forma a atender às expectativas dos alunos.

Partindo da seleção dos temas de interesses dos educandos, selecionamos textos e atividades que tornassem as aulas prazerosas e o despertar nos alunos o gosto pela leitura.

Tudo foi possível, pois tivemos o embasamento teórico necessário para trabalhar este novo projeto da CENP de forma inovadora. Acredito que se não tivéssemos o elo projeto-orientação, os objetivos não teriam sido alcançados com sucesso.

Professora da Escola A (P.E.A)

Em todo projeto a ser desenvolvido nas escolas é de suma importância à orientação da supervisora de ensino, pois o entrosamento de idéias nos leva a resultados surpreendentes.

A partir do momento que desejamos passar algo de novo aos alunos, essa orientação vem como uma luz a nos mostrar que será possível.

Vivenciei essa experiência esse ano, quando acreditei no “Projeto de Leitura”, e incentivada e orientada pela supervisora de ensino obtive um retorno melhor do que eu esperava.

A orientação da supervisora de ensino vem enfatizar o potencial que temos para conseguir um saboroso despertar dos alunos para tudo aquilo que é necessário. Por exemplo, o gosto pela Leitura.

Nesse projeto de leitura desenvolvido esse ano (2005) fui orientada pela supervisora. Isso aguçou o meu acreditar e os resultados foram fascinantes. As idéias foram tantas e o retorno tão gratificante que o ano foi curto para tudo que junto a ela planejei. Mas o importante é lembrar que a soma de idéias e novas orientações sempre darão espaço ao sucesso de todo trabalho.