

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE**

**AS CONTRADIÇÕES ENTRE O DISCURSO OFICIAL E O DISCURSO SOBRE A
PRÁTICA DO SUPERVISOR DE ENSINO NO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ
ESCOLA**

ANA MARIA DE SOUZA

SÃO PAULO

2011

ANA MARIA DE SOUZA

**AS CONTRADIÇÕES ENTRE O DISCURSO OFICIAL E O DISCURSO SOBRE A
PRÁTICA DO SUPERVISOR DE ENSINO NO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ
ESCOLA**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador : Prof. Dr. Miguel Henrique Russo

SÃO PAULO

2011

FICHA CATALOGRÁFICA

Souza, Ana Maria de

As contradições entre o discurso oficial e o discurso sobre a prática do Supervisor de Ensino no Programa São Paulo faz Escola. / Ana Maria de Souza. 2011.

158 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho – UNINOVE-Educação, São Paulo, 2011.

Orientador (a): Prof. Dr. Miguel Henrique Russo

1. Políticas Públicas. 2. Supervisão de Ensino. 3. Gestão escolar.
4. Reforma de Ensino.

I. Russo, Miguel Henrique

CDU 37

**AS CONTRADIÇÕES ENTRE O DISCURSO OFICIAL E O DISCURSO SOBRE A
PRÁTICA DO SUPERVISOR DE ENSINO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ
ESCOLA**

ANA MARIA DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

Presidente: Prof. Miguel Henrique Russo, Dr. Orientador UNINOVE

Membro: Profa. Roberta Gurgel Azzi, Dra. – UNICAMP

Membro: Prof. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, Dr. – UNINOVE

São Paulo, 2 de dezembro de 2011.

Dedico este trabalho, com muito carinho, ao Prof. José Carlos Bortolato (*in memoriam*), mestre na minha trajetória profissional, amigo e companheiro de muitas jornadas, com quem aprendi “a provocar o fato” e não apenas aguardar as soluções.

Ao meu filho José Felipe de Souza Spina, razão principal da minha busca pelo conhecimento, do meu esforço e da minha dedicação.

A minha família, alicerce da construção do meu caráter e da minha personalidade, pela compreensão nas ausências nos eventos familiares.

E finalmente a todos os Supervisores de Ensino da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo que compreendem a supervisão de ensino como um espaço de reflexão e de possibilidades de transformação social.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Miguel Henrique Russo, meu Orientador, pela paciência e ensinamentos fundamentais na construção deste trabalho.

À Banca Examinadora, Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho e Prof^a. Dra. Roberta Gurgel Azzi, pelas importantes contribuições.

Aos Supervisores de Ensino que contribuíram com este trabalho, por meio das entrevistas concedidas.

A Prof^a Maria de Fátima Lopes, Dirigente Regional de Ensino da Diretoria de Ensino-Centro, pelo apoio e auxílio tão necessários para conclusão deste trabalho.

À amiga Ana Maria Marcilio de Assis Pacheco pelo apoio “quase” incondicional.

Aos colegas supervisores da Diretoria de Ensino-Região Centro, pela contribuição com as minhas reflexões.

Ao amigo e parceiro de tantas lutas no trabalho da supervisão, Prof. Dr. Alfredo Sérgio Ribas dos Santos, pelo incentivo, pelas sugestões e pelas críticas que contribuíram às minhas reflexões.

Fomos colonizados sob o signo da contradição, entre valores proclamados e valores reais. Temos de um lado a finalidade da proclamação expressa na Constituição, nas Leis, nas normas e sistemas de ensino e nas propostas pedagógicas das instituições e de outro a tradução ou negação dessas finalidades na prática do cotidiano escolar.

ANISIO TEIXEIRA

RESUMO

Este estudo objetivou compreender o papel atribuído pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ao Supervisor de Ensino do sistema educacional paulista na implementação do “Programa São Paulo Faz Escola”. Considerado elemento de mediação e articulação entre a estrutura superior da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e as unidades escolares, o que significa articular as Políticas Públicas e as Propostas Pedagógicas das escolas, o Supervisor de Ensino vive as contradições entre o discurso oficial, que pressupõe a proximidade com a gestão das escolas e consequentemente com as ações pedagógicas, e a prática concreta que lhe impõe uma carga administrativa e o trabalho burocrático. Por meio da análise da bibliografia sobre Supervisão Escolar, das normas legais sobre atribuições do Supervisor de Ensino, dos documentos que instituíram a Reforma do Ensino na rede pública e de entrevistas com supervisores, buscou-se analisar as consequências da visão gerencial da educação, com políticas de responsabilização e meritocracia, na gestão escolar e no trabalho do Supervisor de Ensino.

A análise dos dados empíricos coletados reforçou a hipótese inicial de que há uma discrepância entre o discurso da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, presente nas normas legais e documentos institucionais, e o discurso dos ocupantes da função de Supervisor de Ensino sobre a prática supervisora e sobre o papel reservado à categoria na implementação do “Programa São Paulo faz Escola”.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Públicas. Supervisão de Ensino. Gestão escolar. Reforma de Ensino.

ABSTRACT

This study is aimed at understanding the role assigned by the São Paulo's Education Secretariat to the Supervisor of Education of educational system, in the implementation of the "São Paulo's school program". Regarded as an element of mediation and connection between the upper structure of the São Paulo's Education Secretariat and the teaching units, which means to connect the public policies to the schools' educational proposals, the Supervisor of Education experience the contradictions between the official discourse, which presumes proximity to the school management and, as a consequence, to its pedagogical actions and the actual practice, that imposes them an administrative burden and a lot of paperwork. By analyzing the literature on school supervision, the legal rules and duties of the Supervisor of Education, the documents that established the educacional reform in the public schools and also by means of interviews with Supervisor, we sought to examine the consequences of the managerial vision of education with its political accountability and meritocracy in the school management and in the job of the Supervisor of Education.

The analysis of the empirical data collected, reinforced the initial hypothesis that there is a discrepancy between the discourse of the São Paulo's Education Secretariat, which is presented in the legal and institutional documents, and the discourse of the occupants of the position of Supervisor of Education, about the supervising practice on educational activities and on the role reserved for the category in the implementation of the "São Paulo's School Program".

KEY WORDS: Public Policies, Teaching Supervision, School Management, Education Reform

LISTA DE SIGLAS

- APASE** – Sindicato dos Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo
- APM** – Associação de Pais e Mestres
- CAPES** – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE** – Conselho Estadual de Educação
- CEI** – Coordenadoria de Ensino do interior
- CENP** – Coordenadoria de Normas Pedagógicas
- CFE** – Conselho Federal de Educação
- COGSP** – Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo
- DAC** – Disciplina de Apoio Curricular
- DAE** – Departamento de Assistência ao Escolar
- DCNs** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DE** – Delegacia de Ensino / Diretoria de Ensino
- DRE** – Divisão Regional de Ensino
- DRHU** – Departamento de Recursos Humanos
- EAD** – Educação a Distância
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente.
- FDE** – Fundação para o Desenvolvimento da Educação
- HTPC** – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IDESP** – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- INEP** – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- IPEA** – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases
- MEC** – Ministério da Educação
- OCDE** – Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico
- OT** – Orientação Técnica
- PABAEE** – Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar
- PC** – Professor Coordenador
- PCOP** – Professor Coordenador da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino
- PDDE** – Programa Dinheiro Direto na Escola
- PEE** – Plano Estadual de Educação

PIC – Projeto Intensivo no Ciclo
PNE- Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PP – Proposta Pedagógica
PPP – Projeto Político Pedagógico
PQE – Programa de Qualidade da Escola
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PRONTAEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
REDEFOR – Rede São Paulo de Formação Docente
SAEB- Sistema de Avaliação do Ensino Básico
SAS – Subsídios à Ação Supervisora
SE – Secretaria da Educação
SEE-SP – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SOP – Setor de Orientação Pedagógica
SEROP – Setores Regionais de Orientação Pedagógica
UDEM – Sindicato dos Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo
UNESP – Universidade Estadual Julio de Mesquita Filho
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
USAID - United States Agency International for Development
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO 1 – O CONTEXTO DAS REFORMAS DO ENSINO EM SÃO PAULO	14
1.1. O CENÁRIO DA REFORMA.....	14
1.2. O PLANO DE RECUPERAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO EM SÃO PAULO.....	15
1.3. A GESTÃO NA REFORMA DO ENSINO PÚBLICO PAULISTA	20
1.4. O PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA	42
1.5. A GESTÃO ESCOLAR NO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA	51
CAPÍTULO 2 – AÇÃO SUPERVISORA NO ESTADO DE SÃO PAULO.....	57
2.1 SUPERVISÃO EDUCACIONAL.....	58
2.2. SUPERVISÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL PAULISTA.....	60
2.3. COMPETÊNCIAS, ATRIBUIÇÕES E PERFIL DO SUPERVISOR DE ENSINO.....	65
2.4. ADMINISTRATIVO VERSUS PEDAGÓGICO NO DISCURSO DA REFORMA.....	77
2.5. REVISÃO DA LITERATURA.....	85
CAPÍTULO 3 – O DISCURSO DOS OCUPANTES DA FUNÇÃO DE SUPERVISOR DE ENSINO SOBRE O PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA.....	95
3.1. A PESQUISA.....	95
3.2. PEDAGÓGICO VERSUS ADMINISTRATIVO: O ETERNO CONFLITO DA SUPERVISÃO DE ENSINO EM SÃO PAULO.....	98
3.3. A AÇÃO SUPERVISORA NO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA.....	105
3.4. AS RELAÇÕES DE PODER NO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA.....	118
3.5. A PERGUNTA QUE NÃO QUER CALAR	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	127
REFERÊNCIAS.....	133
ANEXO.....	146

INTRODUÇÃO

O objetivo desta pesquisa foi analisar o discurso oficial da Secretaria de Estado da Educação (SEE-SP) sobre a função do Supervisor de Ensino e a atuação prática dos ocupantes dessa função, em face da implementação da reforma do ensino em curso nas escolas públicas. A opção por este tema surgiu a partir dos conflitos vivenciados na atuação profissional da supervisão de ensino e pela constatação empírica do distanciamento entre o perfil desejado pela SEE-SP e o fazer efetivo na prática daquela categoria.

Incluída como subprojeto do Projeto de pesquisa “A reforma da educação no Estado de São Paulo e sua objetivação na prática escolar”, tendo como pesquisadores responsáveis o Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho e o Prof. Dr. Miguel Henrique Russo, tem como foco a dimensão gestonária da reforma, da qual a Supervisão de Ensino é considerada parte integrante. A pesquisa visa esclarecer como se deu a implementação da referida reforma e discutir “as características constitutivas da visão gerencial na educação que se contrapõem à visão de uma administração escolar progressista e ancorada numa proposta de transformação” (CARVALHO E RUSSO, 2009, p. 36).

O Plano da reforma visando à recuperação da qualidade do ensino público paulista, instituído pelo Governo do Estado de São Paulo, em 2007, se mostrou ambicioso e se propôs a cumprir dez metas até o final do ano de 2010.

Para o cumprimento das metas estabelecidas, algumas ações foram desencadeadas e alguns Projetos e Programas instituídos pela SEE-SP, dentre eles a implantação de um currículo único para as escolas de ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio, por meio do Programa São Paulo faz Escola.

O pressuposto anunciado era de que o sistema educacional apresentava baixos índices de aproveitamento, além de enorme diversidade curricular. Assim, entre outros objetivos, melhorar o desempenho global das escolas e unificar o currículo foram argumentos potencializados no contexto das ações da Secretaria com o fim de justificar as razões da reforma. Sob o argumento de que novas formas de organização do trabalho e da produção estariam a exigir um novo perfil de qualificação profissional dos trabalhadores o governo estadual paulista recupera elementos que subsidiaram as reformas curriculares da década de 1990 e reafirma a necessidade de adaptar o sistema escolar às demandas oriundas dos processos de trabalho. (GOMES E CARVALHO, 2009, p. 180)

A reforma educacional implementada a partir de 2007, no Estado de São Paulo, dá continuidade às reformas que vêm sendo introduzidas, pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), desde 1995, em sintonia fina com as reformas neoliberais do Estado brasileiro. O PSDB cumpre seu quinto mandato consecutivo legitimado pelo voto popular, e os sucessivos governos têm instituído políticas públicas com foco na racionalização da estrutura administrativa e nas mudanças dos padrões de administração.

Na década de 1990, a SEE-SP criou o Programa “Escola de Cara Nova”, que entre outras ações extinguiu o Projeto Educacional Escola-Padrão¹, reorganizou a rede física, instituiu o regime de progressão continuada no ensino fundamental², extinguiu as Divisões Regionais de Ensino e criou as Diretorias Regionais de Ensino, buscando a melhoria da qualidade de ensino a ser alcançada por meio dessas ações.

Na análise da própria SEE-SP, tendo como referência o desempenho dos alunos de São Paulo nas avaliações nacionais e internacionais, essas ações não

¹ Reforma do Ensino Público implantada no Estado de São Paulo entre 1992 e 1995. De implantação gradativa, atingiu inicialmente apenas as escolas estaduais que funcionavam em três períodos: manhã, tarde e noite. No início, apenas trezentas escolas foram transformadas em “Escolas Padrão”. Ao final, apenas mil das quase seis mil escolas da rede pública foram contempladas.

² Instituída, pela Deliberação CEE 09/97, o regime de Progressão Continuada reorganizou o Ensino Fundamental no Estado de São Paulo, a partir de 1998, podendo ser dividido em um dois ciclos (1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries), prevendo a possibilidade de reprovação do aluno apenas ao final de cada ciclo.

foram suficientes para atingir os objetivos esperados e nova reforma é idealizada, dando prosseguimento àquela protagonizada na década final do século passado.

A Secretária da Educação de São Paulo, encarregada de gerir e divulgar as reformas, Maria Helena Guimarães de Castro, participou ativamente das reformas educacionais do governo Fernando Henrique Cardoso, na condição de Secretária Executiva do Ministério da Educação (MEC) e de Presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Para a ex-Secretária, que esteve à frente da SEE-SP, de janeiro de 2007 a março de 2009:

As reformas do ensino sempre geram controvérsia. Por serem reformas institucionais, incomodam pessoas e corporações comprometidas com as instituições estabelecidas. O teste de sua sobrevivência reside em sua eficácia. As reformas das últimas décadas que sobreviveram às controvérsias iniciais, como na Inglaterra e Nova York, produziram resultados amplamente aceitos. A reforma do ensino no Estado de São Paulo apenas está começando. Não gerou controvérsia ainda por estar em sua fase inicial e pela decepção geral com a qualidade do ensino público - entre pais, alunos, professores e lideranças cívicas- que propicia um consenso político sobre a necessidade de melhoria. (CASTRO, 2007, p. 11)

Ao contrário do que acreditava a ex-Secretária da Educação, a reforma gerou controvérsia já na sua divulgação, provocando intenso debate na classe³ do magistério, que foi novamente surpreendida com medidas centralizadoras, justificadas pelo discurso da qualidade, e incomodou educadores comprometidos com educação de qualidade, dentro dos princípios democráticos e constitucionais de “pluralismo de idéias e de concepção pedagógica” e que entendem a educação como instrumento de formação humana, contrária a lógica do capital.

Russo (2010), ao analisar as diretrizes e a proposta curricular implantadas na rede escolar mantida pelo Estado de São Paulo, percebe que estas se revelam

³ Classe aqui é entendida como o conjunto de cargos e de funções-atividades de mesma natureza e igual denominação, conforme previsto no artigo 3º do estatuto do magistério (LC 444/85).

conflitantes com princípios constitucionais e legais da educação brasileira como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Para o autor:

Em seu conjunto – adoção de currículo único e fechado; utilização de material instrucional padronizado; acompanhamento dos resultados por supervisão cerrada por meio de avaliação; uso do resultado da avaliação como critério para concessão de vantagens salariais (bônus); utilização de incentivo monetário para aumento da produtividade do trabalho – as mudanças revelam o uso da racionalidade técnica e autoritária que não encontra fundamento para o processo democrático de formação humana, para autonomia da escola na construção do seu Projeto Político Pedagógico e para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. (RUSSO, 2010, p. 158)

Quando da apresentação da proposta curricular aos professores, a então Secretária da Educação se manifesta com relação à autonomia pedagógica das escolas:

A criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus próprios projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente.

Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo. (PROPOSTA CURRICULAR – FILOSOFIA, 2008)

Sobre autonomia e projeto pedagógico, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE) assim se expressa ao tratar das Diretrizes para elaboração de Regimento das escolas no Estado de São Paulo:

A análise e a exegese da Lei são ainda mais importantes ao se perceber que é um texto redigido com poucas prescrições, poucas regras e muitos princípios, deixando, em última análise, à escola a competência para elaborar sua proposta pedagógica e seu regimento, como expressão efetiva de sua autonomia pedagógica, administrativa e de gestão, respeitada as normas e diretrizes do respectivo sistema. Essa autonomia se expressa, desde já, pelo fato de que *os sistemas não baixarão normas prescritivas, com modelos de propostas pedagógicas* e regimentos, mas antes cuidarão de apresentar diretrizes com caráter de princípios norteadores. (Deliberação CEE 10/97, grifo nosso)

A política de centralização do projeto pedagógico implementada pela reforma da educação paulista é sustentada pelo discurso das demandas postas pela globalização e pela sociedade do conhecimento que requerem uma prática

educativa “a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo” (PROPOSTA CURRICULAR-FÍSICA, 2008, p. 8).

A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade, ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso do conhecimento e aos bens culturais. Na sociedade de hoje, são indesejáveis tanto a exclusão pela falta de acesso a bens materiais quanto pela falta de acesso ao conhecimento e aos bens culturais. (Ibidem, p. 9)

Como se pode perceber, reforça-se a idéia de que em contextos históricos distintos a escola tem desempenhado funções estratégicas, reproduzindo um determinado tipo de relação entre os meios de produção e os trabalhadores. O modelo de escola tal como conhecemos hoje, inspirada nos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade defendidos durante a Revolução Francesa, fruto de um longo processo que levou a classe burguesa ao poder, transformou a escola em um espaço de disputa de hegemonia. Intrínseca ao modelo de escola está a intencionalidade da classe dominante, coadunada, na sociedade capitalista, com os interesses econômicos e com a ideologia do poder.

Alheia às discussões e aos debates desencadeados pela divulgação da reforma, a SEE-SP fez a apresentação formal da proposta curricular, ao final do ano de 2007, para início dos trabalhos no ano letivo de 2008.

À gestão da escola, couberam a divulgação e a implementação da Proposta Curricular.

Gestão é entendida aqui como o esforço consciente dos sujeitos responsáveis pela escola para gerar mudanças, a partir da tomada de decisões sobre o planejamento, sua aplicação e sua avaliação. Isso exige competência técnica, participação responsável e compromisso com os resultados educacionais efetivos e significativos. (MURRIE, 2008, p. 7)

O Professor Coordenador teve a incumbência de “anunciar a proposta, esclarecer seus fundamentos e princípios, conduzir a reflexão da comunidade escolar e organizar o planejamento da escola com base na proposta” (MURRIE, 2008, p. 6). No Caderno do Gestor, Volume 1, “*especialmente produzido para o Professor Coordenador*”, Maria Inês Fini, Coordenadora Geral da proposta Curricular, se dirige a este profissional:

O professor Coordenador deve assumir sua função como protagonista dessa implantação em parceria com os diretores da sua escola. Para tanto, deve estar preparado para comunicar à comunidade escolar o significado da Proposta Curricular e seus objetivos. Isso exige o conhecimento de todos os documentos até então produzidos, além de técnicas de comunicação e, principalmente, uma postura política e pedagógica transformadora, aberta ao diálogo, colaboradora e transparente. (Ibidem, p. 6)

A leitura dos documentos institucionais e a observação da implementação da proposta curricular sugerem a clara divisão entre os que pensaram e os que executam a reforma. O Supervisor de Ensino não está entre o grupo dos que pensaram a proposta curricular, tampouco no grupo dos que devem executá-la. Isto reforça a necessidade de desvendar o papel atribuído ao Supervisor de Ensino, pela SEE-SP, na implantação da referida Reforma.

Sobre a função supervisora, encontramos em Ferreira (2009, p. 107) a seguinte passagem:

[...] a “função supervisora” foi equacionada a partir de suas origens: as relações entre o homem e o trabalho. Constatou-se que da separação entre a concepção e a execução é que se originou a supervisão para exercer o controle do processo. Delineia-se como uma “função” técnica que se passa a exercer de acordo com o interesse do capitalista – uma função técnica que está a “serviço de”.

A origem da supervisão está na própria natureza da gerência, que é o antagonismo entre os que executam o processo e os que dele se beneficiam. Situa-se no interior da administração criada para as empresas que geram lucro e produzem mercadoria. [...]

A supervisão educacional só pode ser entendida no âmbito da gestão da educação da qual faz parte como garantia da qualidade do processo

educacional, quer implementando políticas educacionais quer subsidiando com análises críticas para a formulação de novas políticas públicas.

Numa perspectiva histórica, vemos que a supervisão educacional tem sido questionada em diferentes períodos da educação brasileira. Entre propostas de revisão, reformulação e até extinção desta função, evidencia-se o eterno conflito entre a parceria com a escola e a cumplicidade com a administração. No Estado de São Paulo, onde a Supervisão é caracterizada como de Sistema, esta contradição fica ainda mais aparente.

Ferini (2007, p. 13) entende que “esta contradição perpassa visões de mundo antagônicas entre o Agente de Estado (Supervisor de Ensino, legalmente constituído com determinadas características institucionais) e o profissional comprometido com a emancipação dos sujeitos numa sociedade capitalista”.

Russo (2005) enfatiza a atuação do Supervisor de Ensino como Agente de Estado e corresponsável pela educação oferecida nas escolas no sistema de ensino paulista:

Considerando o Supervisor de Ensino como gestor educacional, portanto co-responsável pela educação oferecida nas escolas, cabe a ele a ação supervisora nas atividades das unidades escolares, tanto públicas como privadas.

Em relação às unidades escolares privadas, o Supervisor de ensino cumpre uma função de Estado que é acompanhar o desenvolvimento do ensino, garantindo que este se dê segundo as normas legais que estabelecem as diretrizes para a educação nacional e aquelas referentes ao sistema de Ensino do Estado de São Paulo.

Já em relação às unidades escolares da rede pública, o Supervisor tem uma dupla função. Uma é a função de Estado, como descrita no parágrafo anterior, outra é a supervisão do funcionamento da unidade escolar enquanto próprio do Estado, isto é como parte do aparelho do Estado que ministra a educação como serviço público. [...]

Como responsável pelo acompanhamento do funcionamento das unidades escolares os Supervisores de Ensino têm, de forma indireta, participação no trabalho escolar na medida em que podem interferir, para correção de desvios, nas decisões tomadas pelas instâncias internas à unidade escolar. Podem assim, através da sua intervenção, contribuir para o aperfeiçoamento do projeto escolar e para sua execução.

Como se pode constatar, a função do Supervisor de Ensino é uma função chave na relação das unidades escolares com as instâncias superiores do aparelho do Estado e no controle que o Estado faz sobre o cumprimento do projeto pedagógico nacional. É por isso uma função que requer de seus

ocupantes a exata compreensão de seu papel como Agente do Estado, portanto, político, e o domínio de certo conhecimento técnico ligado aos fins da educação e ao seu processo de trabalho.

As contradições também se revelam na dicotomia entre a ação pedagógica e o trabalho administrativo. Desde o nosso ingresso na SEE-SP, tivemos a oportunidade de observar que a “diferença” entre a dinâmica pedagógica e a administrativa sempre permeou as conversas dos educadores e interessados na educação de modo geral.

As conversas e as controvérsias diziam respeito especialmente ao cargo de Supervisor de Ensino, sendo frequente ouvir o trocadilho “supervidão” se sobrepor ao termo “supervisão”, numa clara alusão às possíveis facilidades do cargo ou à falta de compromisso de seus ocupantes com as questões pedagógicas.

Em 2001, titular de cargo de Diretor de Escola, travamos o primeiro contato “oficial” com o cargo de Supervisor de Ensino, por designação na Diretoria de Ensino (DE)-Região Norte 1. Tendo como vínculos precedentes atividades essencialmente burocráticas inerentes aos cargos de Escriturário, Assistente Administrativo, membro de equipe técnica dos órgãos centrais e da Diretoria de Ensino, acreditávamos que encontraríamos dificuldades para o exercício da nova função, pela ausência de experiência pedagógica. Ao contrário, percebemos, desde o início, que não havia facilidades, tampouco descompromisso, mas as atividades de cunho burocrático/administrativo se sobrepunham sobremaneira aos aspectos pedagógicos no exercício da função de Supervisor de Ensino. Os vínculos anteriores, atrelados ao administrativo, facilitavam a desenvoltura dos ocupantes do cargo. Em 2003, passamos a exercer a função, na DE Centro, também por designação, quando notamos que não havia diferença significativa entre as Diretorias de Ensino.

Também nessa DE, onde assumimos o cargo, em caráter efetivo, a partir de 2008 notamos que o trabalho pedagógico era sobrepujado pelo trabalho administrativo.

Nos dez anos de exercício no cargo, percebemos que o estranhamento que nos levou ao desenvolvimento desta pesquisa é compartilhado pelos colegas da Equipe da Supervisão das duas Diretorias de Ensino onde trabalhamos, assim como por Supervisores de outras DEs, que externam o mesmo sentimento em capacitações e encontros formais e informais de Supervisão de Ensino.

Durante nossa trajetória profissional, foi possível notar que, apesar de Decretos, Resoluções, Portarias, Deliberações e outras normas legais evidenciarem preocupação com os aspectos pedagógicos, o fazer diário da função aproxima o Supervisor de Ensino dos trabalhos burocráticos, num preencher sem fim de relatórios, planilhas, planos, com prazos e expectativas a serem cumpridos.

Percebemos também que esta dicotomia produz discursos de ambos os lados, carregados de valores e ideologias, a partir dos quais os sujeitos interpretam a si próprios, aos outros e a sociedade. Considerando que pode haver perspectivas diferentes entre os interesses da Administração Central e os de segmentos específicos do funcionalismo de São Paulo, como é o caso dos Supervisores de Ensino, seus respectivos discursos são elaborados para produzir certo sentido, na medida em que são produções que refletem interesse políticos e educativos distintos. O discurso pode dizer uma coisa ou outra, pois nem tudo é explicitado e as verdadeiras intenções não são reveladas; por isso, é preciso entender quem o idealizou, de que lado do sistema educacional se encontra, para quais sujeitos é dirigido, os valores e a ideologia que defende para desvelar o sentido oculto dos enunciados.

No discurso oficial da SEE-SP, expresso nas normas legais e nos regulamentos, o Supervisor de Ensino é elemento fundamental para o desenvolvimento das políticas educacionais e para construção do Projeto Pedagógico das Escolas, sendo considerado propositor e executor destas políticas. No seu discurso, o Supervisor se vê cada dia mais distanciado de ser propositor e mais aproximado de ser executor das políticas educacionais, pensadas pelos órgãos superiores, notadamente no que diz respeito às escolas públicas.

Para Silva Junior (1992, p. 25), as disposições legais vigentes no Estado de São Paulo tendem a dificultar a identificação da função supervisora, relacionando-a, ambigualmente, ora à questão da qualidade de ensino, ora à busca da eficiência da racionalidade do processo administrativo, o que, no nosso entendimento, reforça as contradições entre o discurso oficial e o discurso dos ocupantes da função de Supervisor de Ensino.

Nas Instruções Especiais dos Concursos para provimento do cargo de Supervisor de Ensino, nas normas institucionais e nas manifestações verbais dos Agentes da SEE-SP, percebe-se a preocupação em romper com os paradigmas da fiscalização e do controle; entretanto, as contradições se evidenciam na centralização das decisões e nas reformas verticalizadas, que inviabilizam a construção coletiva do Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e não sustentam a prática democrática da supervisão, transformando o Supervisor de Ensino em executor de atividades burocráticas e muitas vezes autoritárias, fixando prazos, datas e expectativas a serem atingidos, determinados por ordem superior.

Na implantação das políticas públicas educacionais no Estado de São Paulo, o discurso da Administração da SEE-SP enfatiza a importância do Supervisor de Ensino na melhoria da qualidade da educação pública, destacando sua atuação na

dimensão pedagógica e a aproximação com a gestão local das escolas, numa perspectiva crítica e transformadora.

Na implementação dessas políticas, o aspecto técnico e gerencial da ação supervisora se sobressai, e a atuação do Supervisor de Ensino nas dimensões administrativa, financeira e jurídica das unidades escolares ocupa posição de destaque, à medida que novas normas são editadas, com novas exigências e com prazos para apresentação de resultados, distanciando esses profissionais da gestão das escolas e aproximando-os da gestão do sistema, com excesso de atribuições em geral de caráter burocrático, tecnicista e conservador.

Em face disso, nossa hipótese inicial para a pesquisa é de que o trabalho do Supervisor de Ensino tem sido descaracterizado pela Administração Pública, tendo em vista a ruptura que se estabelece entre a proposta do perfil previsto na legislação e nas Instruções Especiais de concursos públicos para provimento de cargo e seu fazer efetivo de agente fiscalizador, interventor e reproduzidor das determinações superiores.

O estudo compreende a identificação e a caracterização das discrepâncias entre discurso oficial sobre as atribuições e competências dos ocupantes da função de Supervisor de Ensino, presente nos documentos legais e institucionais da SEE-SP, e o discurso sobre a prática do Supervisor de Ensino, na implementação do Programa São Paulo faz Escola extraído de entrevistas com profissionais em exercício no cargo.

Constituíram os sujeitos desta pesquisa Supervisores de Ensino de uma Diretoria de Ensino, jurisdicionada à Coordenadoria da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), num total de oito entrevistados selecionados segundo os seguintes critérios: um supervisor ingressante em cada um dos concursos

públicos de provimento de cargo de 1981, 1992, 2002, com a pressuposição de que o tempo de exercício na função possa determinar perspectivas diferentes de análise. Dois supervisores ingressantes do Concurso de 2008, tendo em vista o interesse de conhecer melhor as percepções destes em relação aos aspectos da reforma já em curso quando do seu ingresso; um titular de cargo de Diretor de Escola e um titular de cargo de Professor, que exercem a função por meio de designação, objetivando aferir se a falta de estabilidade no cargo impacta na ação supervisora; e o Dirigente Regional de Ensino daquela DE com o objetivo de colher dados sobre o papel e a atuação daqueles dirigentes na implementação da reforma.

O trabalho está estruturado em três capítulos que correspondem, cada um, aos objetivos propostos na pesquisa:

No Capítulo 1 – O contexto da reforma do ensino público de São Paulo, apresentamos a reforma instituída pela SEE-SP em 2007, com o objetivo de compreender o papel dispensado ao Supervisor de Ensino na implementação do Programa São Paulo faz Escola. Dentre os elementos analisados, foram destacados as normas legais e os documentos institucionais da reforma do ensino.

No Capítulo 2 – A ação supervisora no Estado de São Paulo, apresentamos um breve histórico da supervisão de ensino no Estado de São Paulo, com o objetivo de compreender as competências e as atribuições dos ocupantes do cargo de Supervisor de Ensino, expressas nas normas legais, incluindo as Instruções Especiais dos editais de concursos para o seu provimento.

Também realizamos a revisão da literatura, procurando destacar o especificamente, a supervisão de ensino em São Paulo, para fundamentar a reflexão sobre a ação supervisora no Programa São Paulo faz Escola.

No Capítulo 3 – O discurso dos ocupantes da função de Supervisor de Ensino sobre o Programa São Paulo faz Escola, analisamos o trabalho do Supervisor de Ensino na reforma da educação pública de São Paulo, a partir de entrevistas com profissionais da Diretoria de Ensino selecionada, procurando refletir sobre as contradições entre o discurso oficial e o discurso supervisor.

Nas considerações finais, apresentamos a síntese do estudo realizado, com base no referencial teórico explicitado e nos dados da pesquisa de campo.

Pretendemos, com este trabalho, contribuir para a reflexão sobre a ação do Supervisor de Ensino na rede de ensino paulista, buscando identificar e compreender as causas e consequências da distância existente entre a legislação, as normas institucionais relativas àquela função, e a prática cotidiana no seu exercício.

CAPITULO 1 – O CONTEXTO DA REFORMA DA EDUCAÇÃO NO ESTADO DE SÃO PAULO

Como anunciamos na Introdução, nosso objetivo é analisar a atuação do Supervisor de Ensino, na implementação da reforma curricular introduzida na rede estadual de ensino, por meio do Programa São Paulo faz Escola, inicialmente denominada apenas Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Para tanto, neste capítulo, iniciamos nossa reflexão com base nos documentos institucionais da reforma educacional da SEE-SP e na literatura que trata do tema, procurando compreender o contexto histórico e político em que ele se desenvolveu e de que maneira a reforma impactou o trabalho do Supervisor de Ensino e a gestão escolar.

1.1. O CENÁRIO DA REFORMA

O neoliberalismo incluiu expressões como globalização, mundialização, privatização e mercado mundial ao vocabulário e ao ideário dos países considerados de terceiro mundo, que introduziram transformações nos seus modos de produção e de gestão, muitas vezes pressionados pelos organismos internacionais que condicionavam a liberação de recursos às reformas ditadas e gerenciadas por seus executivos. Este modelo, que prevê a atuação mínima do Estado, foi seguido pelo governo brasileiro, intensificado na década 1990 e teve continuidade nos governos seguintes.

As reformas do Estado exigidas visavam atender aos interesses do capital, e nelas o ensino também deveria ser reformulado para se adaptar à nova ordem mundial que coloca a educação a serviço do mercado, auxiliando na manutenção do modo de vida capitalista.

Neste cenário, ao final do ano de 2007, foi lançado o Plano de Recuperação do Ensino Público em São Paulo, que vigorou a partir de ano letivo de 2008, com vários Programas e Projetos, entre eles o Programa São Paulo faz Escola, que impõe um currículo único para todas as escolas de Ciclo II do Ensino Fundamental e de Ensino Médio, com o objetivo de mudar o perfil e os indicadores da educação pública paulista que se encontravam entre os piores do País.

1.2. O PLANO DE RECUPERAÇÃO DO ENSINO PÚBLICO DE SÃO PAULO

O Plano da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pretendia mudar os índices da educação da rede pública de ensino São Paulo, até o final do ano letivo de 2010. A divulgação da reforma e a disponibilização dos conteúdos programáticos da Proposta Curricular, por série e disciplina, aconteceram entre 16 de outubro de 2007 e 29 de janeiro de 2008, por meio de videoconferências (Rede do saber) e encontros presenciais envolvendo Dirigentes Regionais de Ensino, Supervisores de Ensino, Assistentes Técnicos e Diretores de Escola. A mídia foi largamente utilizada para apresentação à sociedade das seguintes metas:

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.

3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
4. Implementação de programas de recuperação de aprendizagem no Ensino Fundamental e Médio nas séries finais de todos os ciclos.
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais (Prova Brasil e SARESP).
6. Atendimento de 100% da demanda de Ensino Médio com currículo diversificado.
7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe.
9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.
10. Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.

As dez metas desencadearam dez ações, divulgadas no Encontro de Dirigentes Regionais, Supervisores e Ensino e Diretores de Escola, da COGSP, em 23 e 24 de janeiro de 2008 e veiculadas na mídia:

1. Implantação do Programa Ler e Escrever:

Bolsa alfabetização: 2.188 universitários na Capital (2007).

4.365 universitários na Grande São Paulo e Capital (2008).

26 IES conveniados (2007).

Formação continuada de professores na própria escola.

Distribuição de apoio didático pedagógico para alunos e professores.

Avaliação bimestral de alunos.

Estratégia de implantação: em 2007, na Capital. Em 2008, expansão para a Grande São Paulo e interior em 2009.

2. Reorganização da progressão continuada:

Implantação de novo sistema de recuperação para alunos do ensino fundamental, a partir de 2008.

Reorganização do sistema de recuperação da 3ª e 4ª séries.

Recuperação intensiva para de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio.

Implantação de sistema de avaliação bimestral segundo critérios homogêneos.

Implantação do Boletim Eletrônico dos alunos, que poderá ser acessado pelos pais através da internet.

Projeto de Recuperação Paralela em 2008.

3. Conteúdos Básicos de Aprendizagem:

Divulgação dos conteúdos básicos de aprendizagem para todas as séries do Ensino Fundamental e Médio em 2008.

Seleção de 12 mil professores coordenadores para apoio à implantação e orientação do programa.

Capacitação específica para este programa com a utilização da rede do saber.

Revisão dos editais da Teia do saber.

4. Recuperação da Aprendizagem:

Implantação da recuperação intensiva dos conteúdos curriculares fundamentais a partir de 2008: 3ª série e ao final da 4ª série. PIC I e II.

Implantação de recuperação intensiva de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental e no Ensino Médio.

Adoção de procedimentos, estratégias e ação didático-pedagógica focadas na aquisição de conhecimentos e habilidades exigidas nas etapas seguintes da vida.

Recuperação paralela a partir de 2008.

5. Diversificação do currículo do Ensino Médio:

Implantação a partir de 2008, de nova proposta curricular.

Adoção, a partir de 2008, de cursos técnicos articulados ao ensino médio em Parceria com Paula Souza.

Implantação, a partir de 2008, do programa de apoio à continuidade de estudos da 3ª série do Ensino Médio.

Parceria com setor público – caso de Indaiatuba.

Parcerias com o setor privado para certificações em informática.

Centro de Estudos de Língua em parceria com o setor privado.

6. Educação de Jovens e Adultos:

Organização do currículo em três níveis, com duração de 200 horas cada e atividades contínuas de orientação de aprendizagem na escola e em casa.

Organização da oferta: maiores de 18 anos poderão ingressar no nível Básico e em seguida no nível II, correspondendo ao Ensino Médio – Revisão da legislação.

Parceria com as Prefeituras e ONGs para oferta do nível I correspondendo ao Ensino fundamental.

7. Ensino Fundamental de nove anos:

Política de municipalização de 1ª a 4ª séries com controle de qualidade e supervisão da SEE-SP.

Revisão da legislação com vistas à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em regime de colaboração com os municípios.

Definição de estratégia conjunta com os municípios. Prazo legal: 2010.

Desenvolvimento do Plano Estadual de Educação com ampla participação de todos os setores representativos da sociedade.

8. Sistema de avaliação:

Realização do SARESP com avaliação da 1ª, 2ª 4ª 6ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio.

Avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão) permitirá a comparação dos resultados do SARESP com avaliações nacionais (SAEB e Prova Brasil), e servirá como critérios de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas.

Participação de toda a rede na prova Brasil.

Realização de programas de capacitação da rede para participação no SARESP e na Prova Brasil.

Definição de política de uso de avaliações para o planejamento do projeto pedagógico das escolas em fevereiro de 2008.

Divulgação dos resultados do SARESP para todas as escolas, pais e alunos em março de 2008.

9. Gestão de Resultados e Políticas de Incentivos:

Implantação de incentivo à boa gestão escolar, valorizando as equipes.

O SARESP 2005 e as taxas de aprovação em 2006 servirão de base das metas.

Modelo será aplicado aos resultados 2007.

Serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores e a estabilidade das equipes das escolas.

Cada escola terá metas definidas a partir de sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma.

Escolas com desempenho abaixo da média terão apoio pedagógico intensivo e incentivos especiais para melhorarem seu resultado.

Criação da função de professor-coordenador para prover 12.000 vagas – de 30/01 a 08/02/2008.

Concurso para 300 novas vagas de supervisor e revisão das atribuições e funções. Concurso em março de 2008.

10. Plano de Investimento e Obras:

100% das escolas com laboratório de informática em 2010.

100% das escolas com laboratório de ciências.

100% das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente multimídia.

Atualização e informatização de todas as bibliotecas escolares: garantia de acessibilidade em 50% das escolas para atender alunos portadores de necessidades especiais.

Construção de 74 novas unidades e reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aulas), extinção das escolas de padrão Nakamura.

Recuperação e cobertura de 2315 quadras de esportes, implantação de circuito interno de TV para segurança nas escolas.

1.3. A GESTÃO NA REFORMA DO ENSINO PÚBLICO

O princípio norteador da Reforma implantada em 2007 é a cultura do mérito e da responsabilização da rede estadual, com metas e resultados estabelecidos e

aferidos por meio de avaliações. Dessa forma, ficou instituída a gestão por resultados nos órgãos da SEE-SP e das escolas, que modificam suas relações de trabalho para atender às novas demandas de gestão.

A gestão por resultados envolve a gestão de recursos humanos, gestão dos recursos docentes, gestão da carreira do magistério na agenda da qualidade e gestão da governança.⁴

A gestão de recursos humanos é responsável pela política de Bonificação por resultados que consiste em pagar parte da remuneração de funcionários públicos, tendo por base seu desempenho no alcance das metas estabelecidas pelo IDESP para cada escola. A Bonificação por resultados foi instituída pela Lei Complementar nº 1078/2008 e pelas normas estabelecidas pela Resolução SE nº 23/2009. As metas que as escolas devem atingir são publicadas, anualmente, no *Diário Oficial do Estado*, por meio de Resolução SE.

A gestão de recursos docentes cuida da criação de mecanismos de incentivos por resultados. Neste foco da gestão, está a evolução salarial para os profissionais da educação com base no mérito, medido por meio de provas e pela análise da vida funcional nos anos anteriores. A gestão dos recursos docentes também dá enfoque à educação continuada do pessoal do Quadro do Magistério, por meio da Escola de Formação de Professores, alinhada aos Currículos do “Ler e Escrever” e do “São Paulo faz Escola” e a aplicação de prova de conhecimentos para os professores temporários, para classificá-los no processo de atribuição de aulas.

Na gestão da carreira do magistério, na agenda da qualidade estão as formas de recrutamento, de ingresso, de progressão funcional do docente e a reestruturação da carreira.

⁴ Relatório Final do Plano Estadual de Educação (PEE) São Paulo/2010.

A gestão da governança trata das relações entre as esferas governamentais responsáveis pela Educação Básica, buscando uma atuação conjunta entre os sistemas e órgãos governamentais e não governamentais.

Esta nova forma de encarar a administração pública teve início na década 1990, seguindo os paradigmas do setor empresarial, com a implantação do projeto neoliberal no Brasil. Sob a alegação de que o sistema educacional estava extremamente burocratizado, começaram a ser introduzidas políticas de racionalização e produtividade conduzindo a uma nova forma de administrar os órgãos públicos e os sistemas educacionais. Essa transformação da administração burocrática à gerencial (BRESSER PEREIRA, 1996) foi a responsável pela política de privatização e pela ideologia da qualidade total que aproxima a escola do setor produtivo.

A reestruturação do sistema educacional para adequação à racionalidade técnica exigida pelos padrões capitalistas foi meticulosamente traçada e inspirada em modelos internacionais, com preocupação com o setor produtivo. Os estudos para transformar a administração pública começaram mesmo antes mesmo da promulgação da LDB, que tramitava no Congresso Nacional. Nessa nova estrutura, o sistema educacional e as escolas se assemelham a uma empresa capitalista. Dentro desta visão gerencial, o aluno é cliente, educação é serviço, a aprendizagem é produto, agentes administrativos são gerentes, e suas ações devem convergir para a eficiência e a eficácia das escolas, também denominadas gestão de qualidade⁵.

Apesar da administração gerencial já estar sendo gestada nos sistemas educacionais, a LDB, seguindo os preceitos da Constituição Federal, que define a

⁵ Sobre estes estudos, consultar Texto para Discussão nº 408 do Ministério do Planejamento – IPEA “A gestão da qualidade e excelência dos serviços educacionais: Custos e benefícios de sua implantação”, de Antonio Carlos R. Xavier, datado de março de 1996. Disponível em: [HTTP://www.ipea.gov.br/pub/td/td_408.pdf](http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_408.pdf)

obrigatoriedade da gestão democrática do ensino público, estabeleceu no artigo 3º que o ensino será ministrado com:

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

O artigo 14 do mesmo diploma legal estabelece que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino na educação básica, garantindo a participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação da comunidade escolar e local em conselhos ou equivalentes.

O texto da LDB, aprovado em dezembro de 1996, foi precedido de um longo debate que durou cerca de seis anos, e o cumprimento das disposições constitucionais com relação a gestão democrática foi uma das reivindicações da sociedade civil.

A gestão democrática, no sistema Estadual de Ensino de São Paulo, não foi efetivada na sua plenitude. Regulamentado pelo artigo 95 do Estatuto do Magistério (Lei Complementar nº 444/85), o Conselho de Escola prevê a participação de 40% de docentes, 5% de Especialistas de Educação, 5% de funcionários, 25% de pais de alunos e 25% de alunos, e tem como presidente nato o Diretor da Escola. A paridade gantida na lei entre os trabalhadores da educação, pais e alunos, na prática nem sempre é conseguida, por vários fatores. Entendemos que a

participação de pais e alunos nem sempre é incentivada por diretores e professores que acreditam conhecer os problemas da escola melhor que ninguém e conseguem resolvê-los sem a participação de outros segmentos.

A falta de incentivo e apoio também pode ser atribuída aos órgãos estatais. As reuniões pedagógicas e dos Conselhos de Escola acontecem em dias letivos, que também são dias de trabalho dos pais ou responsáveis. O empregador não dispensa o empregado para ir à escola. Se o trabalhador não comparecer ao trabalho para se envolver com questões pedagógicas do filho, corre o risco de perder o emprego, vez que o exército de reserva é muito grande e que para o sistema capitalista, não faz diferença este ou aquele trabalhador, apenas a manutenção do modo de produção. Se houvesse uma norma legal que amparasse a falta ao serviço para a participação nesse tipo de evento, o envolvimento da família poderia ser maior. Este apoio estatal seria um importante aliado do aprendizado democrático, uma vez que o país recém-saído de um regime de governo autoritário, não tem cultura de participação e envolvimento em questões políticas e sociais.

Outro aspecto a ser observado é o engessamento do Conselho de Escola às normas legais. Muitas delas inviabilizam a deliberação desse Colegiado sobre os assuntos da Escola, como, por exemplo, a definição de diretrizes e metas da Unidade Escolar. Ao contrário, as normas e os regulamentos cada vez mais mantêm a escola sob a tutela do poder central, como se vê nesta nova reforma da SEE-SP. Sendo assim, os mecanismos de participação acabam sendo organizados com o intuito de atender a burocracia, ou seja, os diretores “convidam” pais e alunos para comporem o Conselho de Escola, mas a falta de incentivo e de normatização que permitem a participação de pais transforma esse órgão, no decorrer do ano letivo, num Conselho de Professores, limitado à escolha e dispensa de Vice-Diretor de

Escola, se o candidato for de outra unidade, discussões sobre disciplina de aluno e aprovação das compras com recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Por outro lado, entendemos que a participação da comunidade escolar na gestão por resultados ou na visão gerencial da educação parece ser considerada irrelevante. As atuais políticas educacionais são definidas por números, por índices, e não baseadas na decisão ou na vontade coletiva. A gestão democrática das escolas públicas que pressupõe a participação da comunidade escolar nas decisões, embora permanecendo nas normas legais, parece que está cada vez difícil de ser viabilizada. Se atentarmos para as datas das edições das normas legais, vemos que, quando a LDB foi publicada, já estava sendo iniciada, em alguns estados, esta nova forma de gestão, e os estudos estavam sendo aprofundados. Em São Paulo, por exemplo, à publicação do Estatuto do Magistério (1985) é anterior à promulgação da Constituição Federal (1988); no entanto, o Estado foi pioneiro na implementação da gestão gerencial. No nosso entendimento, os dois princípios colidem, e prevalece o interesse da Administração.

De toda forma, os discursos continuaram ancorados nos preceitos constitucionais e nos princípios da LDB de descentralização e autonomia. A palavra administração praticamente desapareceu dos discursos e dos documentos oficiais, sendo substituída pelo termo “gestão”, na maioria das vezes acompanhado de “democrática”, “participativa”, “compartilhada”, “colegiada” e outros que deem a conotação de democratização, pensamento autônomo e liberdade de expressão, gerando discussões se era uma mera substituição ou uma forma diferente de encarar a administração.

Para Libâneo (2004, p. 101), “a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente os aspectos gerenciais e técnicos administrativos. Nesse sentido, é sinônimo de administração”.

Morrone (2010) acredita que “o termo gestão tem sido utilizado, de forma equivocada, como se fosse simples substituição ao termo administração”. Para a autora:

O conceito de gestão educacional diferentemente do de administração abrange uma série de concepções não abarcadas por este último, entre os quais: ruptura com a rotina burocrática; democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político pedagógico; compreensão da dinâmica das relações interpessoais da organização, assim como, superação de situações conflitivas que nela ocorrem; entendimento da organização como uma entidade viva e dinâmica demandando uma atuação especial de liderança; percepção de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; compreensão de que as transformações nas organizações ocorrem fundamentadas mais na sinergia e competência em seus processos sociais, do que sobre os insumos e recursos. Esse conceito pressupõe, portanto, a noção de que a realidade de uma instituição pode ser modificada, na medida em que seus participantes tenham consciência de que são eles que a transformam, de acordo com sua consciência e partir de seu trabalho. O significado de práxis embutido nesse pensamento, estabelece a importância de se dirigir a instituição não de forma impositiva, mas a partir dela mesma [...].

Silva Junior percebe outra intencionalidade na substituição de administração por gestão:

Evidentemente, práticas correspondem a valores de suporte. A importação para ambientes da administração pública de práticas da administração privada viabiliza a circulação no espaço público dos critérios e valores e interesses que essas práticas se reportam. Com isso diluem-se fronteiras entre o sentido público e o sentido privado, em favor deste e em detrimento daquele. A hegemonia semântica e discursiva do conceito de gestão no debate educacional brasileiro favorece essa intensificação “por dentro” da privatização dos nossos sistemas e de nossas unidades escolares. (SILVA JUNIOR, 2002, apud FERINI, 2007, p. 10)

Na leitura atenta da legislação, vemos que a “privatização por dentro” já pode ser sentida em algumas ações da SEE-SP, como, por exemplo, na terceirização dos

serviços de limpeza e a conseqüente extinção de cargos de Agente de Serviços Escolares, na parceria com a Editora Abril, para fornecer material das Disciplinas de Apoio Curricular (DAC), parcerias com instituições particulares para cursos de língua estrangeira, acordos para prestação de serviços e venda de materiais, possibilidades de parcerias “sociedade civil, Indústrias, Empresas, Comércio e outras, com o objetivo de proporcionar a melhoria na qualidade de ensino” (Res. SE, 24/2005), por meio da Associação de Pais e Mestres (APM).

A investida do setor privado na educação pública tem causado preocupação aos educadores. Luiz Carlos de Freitas, no texto “Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil” apresentado no 10º Encontro de Pesquisa em Educação da região Sudeste, em junho de 2011 e reproduzido na Sessão de Estudos “O papel do Supervisor na Gestão do Ensino Paulista” proferida na APASE, em 29 de julho de 2011, alerta sobre a mercantilização da educação.

O autor comenta as políticas educacionais desenvolvidas nos Estados Unidos e expressas na Lei Nenhuma criança deixada para Trás, que prevê a política da meritocracia e da responsabilização dos agentes educacionais. Segundo o autor, figuras importantes que participaram do esforço de privatização nos Estados Unidos se mostram arrependidas, como é o caso Diane Ravith, ex-Secretária da Educação do governo George Bush. O autor destaca que o compromisso da Lei Nenhuma Criança deixada para Trás, de ter em 2014 todas as crianças proficientes, não será atingido por pelo menos 80% das escolas americanas, segundo o Ministro da Educação daquele país.

Após análise do desempenho dos alunos norte-americanos nas avaliações nacionais e internacionais, Freitas (2011) conclui que mais de vinte anos destas

políticas nos Estados Unidos não contribuíram para a melhoria do sistema educacional americano. Ao contrário, “destruíram seu sistema público de ensino”.

Na análise das políticas educacionais atuais, Freitas (2011) se utiliza do termo “neotecnicismo” (Freitas, 1992), expressão que faz referência à definição de “tecnicismo” dada por Demerval Saviani em *Escola e Democracia* (1986) e que era aplicado a esta nova investida liberal/conservadora na política educacional. O autor acredita que as políticas atuais continuam preservando os mesmos traços originais do tecnicismo descrito por Saviani, mas alerta para outra plataforma operacional baseada na privatização. Para ele, a análise conceitual de Saviani é perfeitamente válida para o contexto neotecnicista mais recente, apresentado sob forma de uma nova teoria da “responsabilização” e/ou da “meritocracia” associada a várias formas de privatização (escolas por contrato de gestão e valches), tendo no centro da proposta os *standards* de aprendizagem e medidas em testes padronizados, com ênfase no processo de gerenciamento da força de trabalho da escola, pelo processo de bônus e punições.

Para o autor, os “reformadores empresariais” entendem que a escola é boa quando os alunos têm nota boa em português e matemática, no máximo incluindo ciências. Questiona esta visão dos reformadores, mas diz que boa parte dos países está na corrida para verificar quem é melhor nessas disciplinas, comandados pela OCDE que impõe esse critério aos menos favorecidos. Para o autor, o argumento dos reformadores, de que sem português e matemática não haverá desenvolvimento das outras áreas, não tem sustentação em nenhuma pesquisa e defende que o desenvolvimento destas áreas, embora tenham interface, não depende de uma sequência que comece por estas disciplinas ou teríamos que admitir que um analfabeto não teria emoção, criatividade, afetividade.

Para Freitas (2011), é urgente que coloquemos em dúvida, juntos aos pais e junto aos formuladores de políticas, a afirmação de que nota alta em português e matemática é sinônimo de boa educação e comecemos a pensar na educação que queremos para nossa juventude de forma multilateral.

Freitas (2011) destaca que a educação é sempre um campo em disputa e tem ligação tão grande com as questões relativas à formação de mão de obra em nossa sociedade que economistas, muitas vezes escalados pelos interesses dos empresários, predominam na hora de definir os caminhos da educação. Os educadores profissionais são pouco ouvidos, porque não seriam objetivos. Na elaboração de políticas públicas educacionais, a mídia, em particular, abre espaços para homens de negócio e seus representantes.

Na análise de Freitas (2011), a educação brasileira sofre e sofrerá nos próximos anos o assédio dos reformadores empresariais, para os quais a educação é um subsistema do aparato produtivo e nisso se resume. Para os reformadores, os objetivos da educação se resumem a uma “matriz de referência” para se elaborar um teste que mede habilidades ou competências básicas. O autor defende o momento atual de discussão do Plano Nacional de Educação (PNE) seria ótimo para formatar um projeto educacional que orientasse o país para além do domínio de português e matemática.

Para o autor, a configuração da escolarização em vários países vai caminhando para reservar as escolas públicas estatais para os pobres aprenderem, e mal o básico; a escola privada, para os ricos, e criar uma “escola pública não estatal” intermediária, subvencionada, que funcione sob contrato de gestão, para que a classe média não tenha que ficar na escola “pública estatal” e assim não reclame da qualidade do ensino, o que no seu entendimento, “é muito diferente de educação de

qualidade para todos”. O autor argumenta que a questão da privatização hoje, tem que ser discutida na interface dos conceitos de “escola pública estatal” e de “escola pública não estatal”. A criação desta falsa distinção escancara as portas da escola pública para a privatização via contratos de gestão.

Freitas (2011) entende que o Governo Dilma não terá condições de segurar a privatização da educação básica, pois há uma demanda crescente de educação feita pela nova classe média que dificilmente pode ser atendida rapidamente nas condições atuais do sistema educacional brasileiro, herança da época de Fernando Henrique, agravada pelo tempo perdido nos últimos anos do governo Lula.

Na análise do PNE, do decreto de reformulação do Ministério da Educação (MEC), mais a Lei de responsabilidade educacional, o autor vê a sinalização para políticas de privatização e meritocracia. Para o autor, está claro no texto do decreto de reformulação que o MEC abriu mão da política de formação do magistério, com exceção dos professores que atuam no campo; o que pode favorecer a desprofissionalização do magistério e, na sequência, a fragilização das associações.

Freitas (2011) destaca que dentro do governo estamos assistindo à elaboração do Exame Nacional de Docentes que deverá ter sua primeira aplicação em 2012. Este Exame não será restrito: o quer dizer que para fazer este exame, não é necessária a formação em pedagogia ou na escola normal de magistério. Qualquer um poderá, se passar no exame, reivindicar dar aulas em seus municípios e, na dependência do que decida o município, poderá transformar-se em professor. Basta preparar-se para a prova com algum “kit do exame do professor” que estará à venda nas livrarias. Faz parte deste processo também a inclusão no PNE do governo de que haverá idêntico exame para os Diretores de Escolas. Fora do governo, o autor destaca que acaba de ser constituído algo que se chama “Conselho Nacional de

Certificação do Programa Gestão Escolar de Qualidade” sob a presidência de Guiomar Namó de Melo, que pretende treinar e certificar, no campo da gestão escolar, e que por esta porta administradores de empresas e homens de negócio poderiam se credenciar para administrar escolas, como já acontece nos Estados Unidos.

Para o autor, a intenção do Conselho Nacional de Certificação do Programa Gestão Escolar de Qualidade é adotar o modelo de qualidade da Fundação Chile (uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, criada em 1976 pelo Governo Militar e a ITT Corporation dos Estados Unidos, e que, em 2005, incorporou a BHP Billiton) criada na época de Augusto Pinochet no Chile, cuja gestora no Brasil é a Fundação L’Hermitage – de Belo Horizonte (MG).

Freitas (2011) lembra que a educação é assediada por essas iniciativas desde os anos 1970, e agora o assédio deverá ser revitalizado, com a ênfase gerencialista em curso. Na L’Hermitage, ⁶ replicadora da Fundação Chile, ⁷os cursos já estão sendo anunciados na página da Fundação, e a primeira turma já foi treinada. Com os processos de credenciamento de professor e de diretor, os problemas de falta de professores se solucionarão sem que seja necessária política de formação arrojada para o magistério. Para o autor, a fragilização do profissional é a fragilização de seus sindicatos, o que remove a “pedra” no caminho dos reformadores empresariais para o desenvolvimento de suas teses.

⁶ A Fundação L’Hermitage foi instituída em 1996 pelos Irmãos Maristas, tem como diferencial associar valores éticos à eficácia e aos resultados para o desenvolvimento de pessoas e instituições, garantindo uma presença qualificada e transformadora na sociedade. Sua missão é contribuir para o desenvolvimento das pessoas, através da comunicação, cultura, educação, consultoria e gestão de organizações, visando construir e ampliar os espaços de ação para a transformação da realidade social. Disponível em: <http://www.lhermitage.org.br/site/institucional.php>. Acessado em 27/agosto/2011.

⁷ A Fundação Chile é uma instituição de direito privado, sem fins lucrativos, criada em 1976 pelo Governo do Chile e ITT Corporation dos Estados Unidos. Em 2005 a BHP Billiton se incorpora como sócia co-fundadora. A sua missão é incrementar a competitividade do capital humano e dos setores produtivos e de serviços, promovendo e desenvolvendo inovações de grande impacto, transferências tecnológicas e capacidades de gerenciamento para o Chile. FONTE: <http://www.gestaoescolardequalidade.org.br/fch.html>. Acessado em 27/agosto/2011.

Freitas (2011) conclui que estamos diante de um momento de inflexão na política pública da educação. A balança pende para a privatização através de “novas formas de gestão” e “parceria público-privada” na qual se incluem os contratos de gestão e valches educacionais, no estilo ProUNi (Ensino Superior) e Pronatec (Ensino Médio Técnico). Responsabilização, meritocracia e privatização são as categorias deste novo tecnicismo, um tecnicismo que inclui também a desprofissionalização do exercício da educação.

Diferente da posição de Freitas (2011), Norman Gall e Patricia Mota Guedes, no livro *A reforma educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil*, defendem a inserção do setor privado na educação pública, acreditam que a reforma implementada na cidade dos Estados Unidos resultou em melhora de aprendizagem para os alunos e veem possibilidades de implantação no Brasil.

Os autores destacam que o estudo sobre Nova York teve início em 2007, por iniciativa de um grupo de pesquisadores do Instituto Fernand Braudel que visitou escolas e realizou entrevistas com diretores, professores, supervisores, alunos, coordenadores de pais e gestores do alto escalão da Secretaria de Educação de Nova York. O trabalho rendeu uma série de quatro artigos no jornal “O Estado de São Paulo” e a vinda do subsecretário de Educação de Nova York, Eric Nadelstern, para encontros com gestores em São Paulo.

Segundo os autores, a reforma na cidade Nova York foi iniciada em 2002, e nesse período, já começava a mostrar resultados, e; acreditam também que um dos fatores que fizeram com que a reforma de Nova York desse fruto foi a superação das dificuldades dos médios e grandes sistemas escolares e a criação de mecanismos que possibilitam que centros de comando cheguem diretamente nas escolas para

dar suporte ao trabalho em sala de aula, passando ao largo dos órgãos burocráticos intermediários.

Na análise dos autores, uma das dificuldades do ensino público no Brasil não é uma burocracia central excessiva, mas sua precariedade em termos de memória institucional, capacidade técnica e continuidade de esforço. Os problemas de escala na administração do ensino em grandes redes públicas geram um sistema disfuncional, que resulta em uma falta de conhecimento e de controle do desempenho. Algumas vezes, esse contraste é reforçado pela escolha dos Secretários de Educação, que são profissionais que não atuam diretamente na rede de ensino, nem sempre estão familiarizados com o cotidiano das escolas, e seus mandatos, geralmente, são de curta duração.

Para os autores, essas redes ainda apresentam um desafio adicional: os órgãos intermediários. Na rede estadual paulista, por exemplo, há 96⁸ diretorias regionais, cada uma com seu quadro próprio de supervisores. A gestão de todas essas instâncias nem sempre é eficaz.

Ao reduzir os níveis hierárquicos, a secretaria de Nova York conseguiu formar uma equipe de supervisores altamente qualificados, vinculados à burocracia central, que circulam entre as escolas da rede para dar mais suporte a diretores e ao ensino em sala de aula. Essa reorganização não só reduziu o tempo gasto com tarefas burocráticas desnecessárias, como redirecionou mais recursos para as escolas. A secretaria contou com o apoio de consultorias do setor privado, que contribuíram com análises, grupos temáticos de trabalho e experiências piloto.

Os autores comparam o sistema de ensino paulista ao sistema americano e constatam que o sistema escolar da cidade de Nova York, o maior dos Estados Unidos, com 1,1 milhão de alunos, tem apenas um quinto das dimensões do sistema operado pelo Estado de São Paulo. A Chicago Public Schools (CPS), com 400 mil

⁸ A estrutura da Secretaria da Educação conta com 91 Diretorias de Ensino.

alunos, tem apenas um décimo do tamanho da rede paulista. O enorme aparato de São Paulo tem aproximadamente cem vezes o tamanho dos sistemas escolares de Washington (50 mil alunos) ou Baltimore (80 mil alunos), onde estão em curso esforços ambiciosos e difíceis de reforma. Os autores destacam que experiências como a de Nova York mostram que reorganizações maciças geralmente exercem pouco efeito se não incluírem o emprego de grande número de treinadores ou mentores qualificados que trabalhem nas escolas, lado a lado com diretores e professores dedicados.

Os autores também enfatizam a parceria público-privado, na reforma do ensino de Nova York e destacam algumas experiências já iniciadas em Pernambuco, Ceará e Bahia, com o apoio de diferentes organizações, como o Instituto de Cidadania Empresarial e a Fundação Odebrecht, entre outras.

Os autores ressaltam que, desde o início da reforma em 2002, a cidade de Nova York conseguiu aumentos significativos nas porcentagens de estudantes que dominam as competências e conteúdos de suas séries. Em 2007, Nova York ganhou um dos prêmios nacionais em educação de maior prestígio, o Broad Prize, que é dado à rede pública urbana que consegue demonstrar o maior avanço em aprendizado, ao mesmo tempo reduzindo déficit de estudantes pobres e das minorias étnico-raciais. Segundo os autores, o processo dessa reforma educacional não está terminado, mas pode servir de inspiração para prefeitos e governadores brasileiros porque aponta para alguns eixos fundamentais de mudança. Nas conclusões, os autores resumem a reforma de Nova York e fazem sugestões para o sistema educacional brasileiro em todos os itens:

1. Autonomia e descentralização: o diretor passou a ser o centro das tomadas de decisão da escola. Com a eliminação das dez diretorias regionais, criou-se um

sistema em que organizações precisam competir para serem contratadas a oferecer apoio técnico às escolas. A autonomia escolar não seria eficaz se não fosse acompanhada por um forte sistema de monitoramento e responsabilização de diretores por resultados de aprendizado. Essa cobrança vem diretamente do órgão central, que precisa atrair um misto de profissionais com profunda experiência da rede, e outros que agregam liderança e criatividade do setor privado. Uma questão a avaliar é se a eliminação de diretorias ou coordenadorias regionais no Brasil poderia propiciar o enfraquecimento ou mesmo o fim de eventuais feudos políticos, sendo os recursos usados para manter essas estruturas empregados para beneficiar diretamente professores e alunos em sala de aula. Uma hipótese é que as funções burocráticas e formais desenvolvidas por essas diretorias ou coordenadorias regionais poderiam ser transferidas diretamente para o órgão central que estabeleceria uma relação mais horizontalizada com as escolas.

2. O princípio de *Accountability* (Monitoramento e Responsabilização por resultados de aprendizado em todos os níveis de gestão): professores e gestores da rede em Nova York contam com um complexo sistema de monitoramento e avaliação que, diferentemente das avaliações nacionais e estaduais brasileiras, oferece dados por aluno para professores e diretores. As informações geradas são usadas como instrumento para visualizar as dificuldades específicas de cada aluno, auxiliando professores a desenvolver diferentes estratégias para a sala de aula. Além disso, a rede de Nova York criou modelos de exames que são aplicados mais de uma vez ao longo do ano, o que garante maior consistência no monitoramento do progresso dos alunos. No Brasil, há um consenso sobre a importância da avaliação formativa; entretanto, as faculdades não ensinam como fazê-la de maneira eficaz, e as secretarias não disponibilizam esses instrumentos para os professores utilizarem

com seus alunos. As secretarias de Educação poderiam garantir essa ferramenta para a prática na sala de aula com um investimento relativamente baixo. A experiência de Nova York também combinou o bônus por desempenho com a responsabilização por baixos resultados, incluindo demissão de diretores e fechamento de escolas.

3. Coaching (apoio presencial ao professor, focado na sala de aula): Nova York tem investido pesadamente na figura do coach/mentor que, como um tutor, auxilia no dia a dia professores e diretores a conseguirem melhores resultados. No Brasil, é possível encontrar esse tipo de apoio técnico em algumas experiências pioneiras. O sucesso do *coach* – e sua sobrevivência no sistema – está diretamente relacionado à sua capacidade de dar subsídios aos seus “clientes” para desempenharem suas funções cada vez melhor, e por essa competência é constantemente cobrado. A essência do seu papel concentra-se na escuta, observação e atuação conjunta com o professor, dentro e fora da sala de aula. Muitos professores e diretores talentosos das redes públicas brasileiras, ativos ou aposentados, poderiam desempenhar o papel de coach.

4. Envolvimento das famílias com a contratação de coordenadores de pais: um ponto a ser debatido é que as secretarias de Educação no Brasil poderiam, sem grandes custos, criar a posição de coordenador de pais. A partir da iniciativa de Nova York, a função pode ser resumida como a de um intermediário entre os pais e a escola, responsável por: atendimento a pais de forma acolhedora, mediação nos conflitos entre pais e escola, visitas domiciliares, auxílio na divulgação e condução das reuniões da APM. Esses profissionais são, em sua grande maioria, pessoas da comunidade, de formação diversa. Não são professores e, justamente por essa razão, tornam-se mediadores importantes da relação entre escola e família. A figura

do coordenador de pais poderia ser adaptada à realidade brasileira, em que pais e profissionais da escola se beneficiariam da existência de um intermediário que melhorasse a comunicação e o relacionamento entre eles, especialmente junto a pais de baixa escolaridade que se preocupam com a educação dos filhos, mas não sabem como acompanhar e cobrar mais do seu aprendizado. Essa maioria silenciosa, que trabalha e não é dispensada para participar de reuniões de pais, precisa receber um tipo de atenção que os coordenadores de pais poderiam oferecer.

5. Alternativas para recrutamento e contratação de professores e diretores: A valorização da carreira do professor é um ponto crucial. Constata-se, por outro lado, que as escolas públicas brasileiras apresentam um grande déficit de professores qualificados, principalmente em disciplinas como ciências, matemática e geografia. O perfil da carreira de docente no serviço público não auxilia na atração de candidatos mais bem preparados para ingressar na rede, e as regras de pontuação da profissão possibilitam que professores mais experientes e com maior qualificação tenham preferência na escolha da escola onde desejam lecionar, e, na maior parte das vezes, o critério de seleção não é direcionado para as escolas mais carentes. Nova York investiu em alternativas para recrutamento e certificação de professores e diretores, apoiando-se em organizações do Terceiro Setor como Teach for America, New Teachers Project e a Academia de Liderança. Embora o Teach for America seja o programa que apresentou até agora as melhores avaliações formais, todas essas iniciativas têm conseguido responder a uma necessidade imediata das escolas de conseguir professores e diretores. Da mesma forma que Nova York, Chicago, Baltimore e Washington D.C., podemos suspeitar de que no Brasil há também uma oferta escondida de profissionais e recém-graduados em diferentes áreas,

interessados em trabalhar em educação, que, por meio desses canais alternativos, se tornariam disponíveis para a rede pública. O Brasil precisa urgentemente que seus empreendedores sociais e políticos estejam dispostos a liderar a reformulação da legislação e de regulamentos, a fim de tornar inovações como essas possíveis.

6. Segurança escolar: ao invés de culpar a criminalidade no entorno de suas escolas, ou usar conceitos vagos como “a sociedade”, a “família”, a prefeitura de Nova York tomou para si a responsabilidade de tornar as escolas mais seguras. Essas estratégias são referências úteis para outras redes urbanas, especialmente nas grandes cidades brasileiras. Equipes de policiais e educadores desenvolveram uma parceria que poderia ser replicada no Brasil, sobretudo nos grandes centros urbanos. As experiências do nosso país em policiamento comunitário mostram que há policiais com um talento especial para trabalhar com educadores, estudantes e famílias. É importante a liderança política de governadores para que as secretarias de Segurança Pública, Educação e Justiça de fato colaborem na proposição e implantação de um programa de segurança escolar. A partir dessa parceria, a rede de Nova York criou padrões de segurança com 11 indicadores básicos e um guia prático de procedimentos. O Código de Disciplina se tornou mais rígido, e o processo de suspensão de alunos violentos foi agilizado. Alunos suspensos não ficam sem aulas, são transferidos para escolas alternativas, com turmas menores e pessoal mais especializado. Detectores de metais e agentes comunitários de segurança ainda geram controvérsia, mas os resultados apontam para a redução dos crimes violentos. Nas redes públicas brasileiras, em geral, faltam profissionais para cuidar desses assuntos. É fundamental oferecer apoio institucional para os diretores de escola, o que poderia ocorrer, por exemplo, por meio da criação de um programa e uma equipe na mesma linha da proposta do Impact de Nova York.

7. Participação do setor privado – escolas charter: praticamente todas as iniciativas mencionadas aqui tiveram a participação do setor privado, tanto empresas quanto organizações sem fins lucrativos. Além de doações, o setor foi atraído para pensar estratégias e liderar iniciativas inovadoras, como as escolas *charter*, com gestão compartilhada entre o setor público e o privado, que em Nova York tem conseguido resultados melhores do que as escolas públicas regulares. Os índices alcançados pelas escolas da rede KIPP são um grande sucesso. No Brasil, o Procentro, em Pernambuco, é uma iniciativa pioneira do modelo de escola *charter*, que já está sendo expandida para outros Estados. As escolas charter podem não servir à grande maioria dos alunos de uma rede, mas são inovações que mostram como é possível ensinar e reverter sérios déficits de aprendizado. Experiências como Procentro e KIPP desafiam preconceitos de que jovens e crianças pobres, de famílias sem escolaridade, não conseguem aprender como seus pares de classe média. Nesse sentido, o modelo de escola *charter* tem uma função estratégica importante em qualquer reforma de ensino, pois coloca em debate a cultura de baixas expectativas – sem falar no benefício real que promovem para seus estudantes.

8. Relacionamento com sindicatos: tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, a implantação de reformas educacionais exitosas precisa estabelecer canais de diálogo e negociação com os sindicatos da área. Em Nova York, foi aberto um espaço de comunicação com a concessão de benefícios salariais para os professores e a proposição de um novo plano de aposentadoria, reivindicações de longa data dentro do sindicato. Ainda assim, diversas são as ações do sindicato contra as medidas da reforma, especialmente do Sindicato dos Diretores. Para tanto, formou-se uma equipe, na secretaria de Educação, de advogados com experiência

no setor privado e uma identificação idealista com as causas da reforma de ensino, conseguindo desenvolver estratégias para alongar processos judiciais e encontrar brechas nos estatutos que viabilizem suas principais iniciativas, como foi o caso da autonomia escolar. No Brasil, os secretários de Educação precisam contar com uma assistência legal de alta qualidade, que indique flexibilidade na legislação, possibilitando a implantação de medidas inovadoras.

Os autores concluem que as soluções para os problemas institucionais das redes públicas de ensino no Brasil não podem ser cópias do que foi feito em outros países. Nesse sentido, experiências como a da Reforma de Nova York servem apenas como referência, ponto de partida para se pensar em como reverter incentivos perversos e uma cultura de baixos padrões e expectativas. Ao mesmo tempo, Nova York é um exemplo útil, pois mostra que é possível promover medidas em defesa das crianças, ousando arrancar educadores e gestores de um estado de apatia e não comprometimento com a aprendizagem. Também mostra como é fundamental identificar e promover os talentos dentro da rede, e oferecer apoio prático ao professor, em contrapartida a uma cobrança e à avaliação mais sistemática.

Para os autores, a reforma se apoiou na inovação e parceria das lideranças cívicas e empresariais, que assumiram um novo papel na busca de soluções sistêmicas para os problemas educacionais da cidade. A iniciativa de Nova York coloca as crianças em primeiro lugar e congrega diferentes parceiros para a promoção da aprendizagem. As medidas implantadas na rede trazem possibilidades para o Brasil e nos mostram que há caminhos possíveis para reverter índices de aprendizagem deficientes com o comprometimento de todos numa única direção: a garantia da aprendizagem de todas as crianças.

Na análise das Políticas Públicas educacionais desenvolvidas em Nova York, apresentadas aqui de maneira resumida, pode-se inferir que esta reforma foi o modelo da reforma implementada no Estado de São Paulo. Adaptados à realidade brasileira, os termos são modificados, as formas de provimento, alteradas, mas a ideologia é a mesma: o aprofundamento das políticas neoliberais, o aligeiramento das certificações, a educação voltada para o setor produtivo. A inserção do setor privado no ensino público americano é claramente demonstrada. A reforma que serviu de modelo para a reforma de São Paulo aponta para a privatização do ensino americano de maneira irreversível. As políticas de bonificação, e meritocracia e gestão gerencialista são apontadas pelos autores como formas positivas de administração. É interessante notar a ênfase dada pelos autores para a supressão de órgãos intermediários como Diretorias de Ensino e Coordenadorias, assim como é feito o devido registro da supervisão vinculada à burocracia central.

O sistema educacional brasileiro ainda apresenta dispositivos legais que impedem uma terceirização ou privatização por completo, como a constituição brasileira que define a educação como direito do cidadão e dever do Estado de oferecê-la. Na impossibilidade de privatização total, como acontece em outros países, o Estado brasileiro tem permitido a inserção do setor privado no setor público, por meio da categoria “serviços”, que podem ir desde materiais pedagógicos até a execução de trabalhos, como limpeza, escrituração etc., mas tem procurado flexibilizar as normas legais, como se viu no caso do decreto de reorganização do MEC. Essa flexibilização abre caminho para convênios e parcerias que podem entregar o ensino público brasileiro definitivamente ao setor privado, com o discurso de ensino de qualidade para todos, ainda que “todos” continuem divididos em classes e cada classe deva ter certo tipo de educação.

Nota-se também que, dentro desta perspectiva, os caminhos são encurtados, os órgãos públicos são extintos, os trabalhadores da educação, se não podem ser demitidos, por questões estatutárias, têm os cargos extintos na vacância (aposentadoria, exoneração, dispensa ou morte) e seus ocupantes relegados a um segundo plano. Outros cargos são criados, novas funções delineadas para atuação junto à escola, com vínculo direto com os órgãos centrais, com atribuições de monitoramento, fiscalização e controle.

O que se pode deduzir é que estas reformas estão intrinsecamente ligadas às exigências do sistema capitalista, no sentido de educar para o mundo do trabalho, ensinando o mínimo necessário para formação de mão de obra para as grandes corporações, que objetivam diminuir os custos e aumentar a produção, sem preocupação com a formação humana dos alunos.

1.4. O PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA

Como dito anteriormente, Programa São Paulo faz Escola foi apresentado aos gestores ao final de 2007, para início das atividades em 2008. A Coordenação Geral da então Proposta Curricular foi de Maria Inês Fini. A concepção, além da Coordenadora Geral, contou com Guiomar Namó de Melo, Lino de Macedo, Luiz Carlos Menezes e Ruy Berger. A Coordenação do Desenvolvimento dos Conteúdos programáticos e dos Cadernos dos Professores coube a Ghisleine Trigo Silveira. A Gestão do Projeto ficou a cargo da Fundação Carlos Alberto Vanzolini, responsável

pela produção do material. A Coordenação Técnica foi da CENP, e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) prestou o apoio necessário.

O início das atividades da Proposta Curricular aconteceu com a elaboração de material pela SEE-SP, que foi distribuído em todas as escolas da rede pública do Estado de São Paulo. Este material, em formato de jornal, foi entregue a todos os alunos e aos professores de acordo com o componente curricular e com a série que ministravam. Aos professores, foram destinadas também as Revistas do Professor. Este material, indicado para ser utilizado nos primeiros 40 dias letivos do ano de 2008 (entre os dias 18 de fevereiro e 30 de março), que a SEE-SP denominou recuperação intensiva, pretendeu subsidiar tanto professores quanto alunos na realização das atividades em sala de aula. O material foi dividido por modalidade de ensino (fundamental-Ciclo II e médio) e por componentes curriculares/séries, apresentava prescrições como o número específico de aulas necessárias para a aplicação de cada conteúdo pré-determinado e, de forma detalhada, possibilidades de aplicação e de avaliação das atividades propostas para o aluno portador do Jornal. Neste momento, intensificou-se importante discussão na rede sobre autonomia da escola, liberdade de cátedra do professor e modelo de gestão. A SEE-SP já dava mostras do tom autoritário e prescritivo da Proposta Curricular.

Para adequação ao plano de ação da SEE-SP, foram cessadas, em 31 de janeiro de 2008, as designações dos professores Coordenadores, por meio da resolução SE 88/2007; portanto, coube ao Diretor da Escola organizar o início das atividades. Sem professor Coordenador para protagonizar a recuperação intensiva, foram capacitados nas DEs, em dezembro de 2007, dois professores de língua portuguesa e dois professores de matemática, para auxiliar o Diretor da escola. Foi preparada e divulgada pela CENP uma “sugestão de agenda” para o início do ano

letivo. Tanto o Diretor da escola, quanto os professores capacitados já tinham seu trabalho organizado, indo desde a determinação do grupo de professores para discussão, até a ordem que os estudos deveriam ser realizados, passando pela orientação que o Diretor deveria “providenciar caixa para armazenamentos do material”.

Paralelo a essas atividades de “recuperação intensiva”, começou a ser distribuído, em larga escala, o documento “*Gestão do currículo na escola – Caderno do Gestor – Volume 1 – ano de 2008*”, “especialmente produzido para o Professor Coordenador” (MURRIE, 2008, p. 6) para “divulgação e implantação” nas escolas da Proposta Curricular.

O processo de seleção dos novos Professores Coordenadores, com a participação dos Supervisores de Ensino, que aconteceu no período de 7 de fevereiro a 26 de março de 2008, foi regulamentado pela Resolução SE 88/2007. A escolha óbvia recaiu sobre aquele candidato que tinha conhecimento profundo da proposta curricular.

Neste processo, notam-se alterações significativas na seleção do Professor Coordenador. Na legislação anterior, o Professor Coordenador ocupava um posto de trabalho e era escolhido pelo Conselho de Escola, assim como tinha seu desempenho avaliado ao final do ano por este mesmo colegiado. Nas novas normas, o Professor Coordenador passou a ser uma função gratificada, e a seleção passou a ser realizada por uma comissão formada pela Direção da Escola e pelo Supervisor de Ensino, que também avaliam seu desempenho ao final do ano letivo e concluem pela sua recondução ou não para o próximo ano. Não raro, o Supervisor foi questionado e antipatizado nas Unidades Escolares como se ele tivesse tomado para si a competência anterior do Conselho de Escola.

Como já demonstrado neste trabalho, são muitas as dificuldades das Direções de Escola para constituir os Conselhos Escolares, o que muitas vezes, deixava o Diretor da Escola refém do Professor Coordenador, caso este tivesse um bom relacionamento com os docentes independentemente do seu desempenho. Todavia, a exclusão do Conselho de Escola, desta decisão, evidencia o caráter autoritário da SEE-SP, coerente com a já manifestada centralização do Projeto Pedagógico da Escola.

Os novos PCs foram capacitados, por meio de videoconferência entre os dias 26 e 28 de março de 2008 e iniciaram os trabalhos nas Unidades Escolares com a “discussão” da Proposta Curricular com os professores nos dias 31 de março e 1º de abril de 2008, conforme previsto na Resolução SE 87/2007, que tratou do Calendário Escolar/2008.

As sugestões para organização do trabalho do Professor Coordenador expressas no *Caderno do Gestor – Volume 1*, dão o tom prescritivo da reforma, com a definição de tempos e espaços para a discussão.

Ao Supervisor são destinadas duas citações no supracitado Caderno: na página 6, consta que “O Professor Coordenador terá de enfrentar as resistências, contando com o *apoio irrestrito* de seus diretores e *supervisor*” (grifos nossos). A segunda citação está na página 41, que trata da apresentação do cronograma, dos objetivos da reunião e do próprio Professor Coordenador, a quem competia conduzir a reunião.

Como se percebe, aos Professores Coordenadores coube a responsabilidade da efetivação da Proposta Curricular no âmbito da escola e ao Supervisor de Ensino coube o monitoramento da sua implementação.

[...] a direção que se imprimiu até agora vai ao encontro de uma estrutura de governança do ensino público estadual na qual sejam fortalecidas as duas instâncias importantes do sistema: o centro, representado pela SEE-SP, na sua capacidade de planejar, formular, avaliar e monitorar; e a escola, na sua capacidade de executar as políticas estaduais contextualizadas em sua realidade institucional e local, e de prestar contas pelo trabalho realizado. (SÃO PAULO-RELATORIO FINAL DO PEE, 2010, p. 236)

Durante o ano letivo de 2008, foram editados mais dois volumes *do Caderno do Gestor*, sempre se reportando ao professor Coordenador como principal articulador da Proposta Curricular no âmbito da escola.

Em 2009, mais dois cadernos foram editados e, em 2010, outros dois cadernos, sendo um deles, uma Edição Especial sobre violência na escola. Os temas trabalhados nos Cadernos do gestor dizem respeito ao Planejamento Escolar, Plano de Gestão, Plano de Ensino, Proposta Pedagógica e SARESP e IDESP.

A proposta curricular está centrada em cinco eixos: Currículo é cultura; Currículo referido à competência; Currículo que tem como prioridade a competência leitora e escritora; Currículo que articula as competências para aprender; e Currículo contextualizado com o mundo do trabalho.

Para sustentar a implementação da proposta curricular, além dos Cadernos do Gestor, foram elaborados materiais institucionais dirigidos a professores e alunos. Os documentos básicos para cada componente curricular foram oferecidos aos professores para conhecimento dos princípios da proposta curricular, com os quais a SEE-SP pretendia auxiliar na gestão da aprendizagem em sala de aula.

Os Cadernos do Professor contêm indicação dos conteúdos e das competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos, proposta de avaliação e projetos de recuperação paralela. O conjunto tem quatro cadernos para cada disciplina e série, organizados por bimestre.

Os Cadernos do Aluno visam à orientação dos estudos com proposta de atividades, exercícios em sala de aula, roteiro para o trabalho individual e em grupo, roteiro de experimento/estudo de campo, lição de casa e textos e imagens de apoio.

São distribuídos, ainda, kits com três títulos de literatura e um Atlas para todos os alunos de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Enquanto “Proposta Curricular”, o Programa São Paulo faz Escola permaneceu até 6 de novembro de 2008. Em 7 de novembro de 2008, passou a constituir o referencial básico obrigatório para formulação da proposta pedagógica das escolas.

De acordo com Maria Inês Fini, “a Proposta foi revista e ampliada, considerando a sugestão dos professores e gestores. Ela agora tem amparo legal: a Resolução SE-76, de 7/11/2008 [...]. Portanto ela deixa de ser proposta e passa o Currículo Oficial do Estado de São Paulo” (MURRIE, 2009, p. 5).

A referida Resolução SE dispõe em seu artigo 1º:

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, elaborada por esta Pasta, a ser implantada no ano em curso, passa a constituir o referencial básico obrigatório para a formulação da proposta pedagógica das escolas da rede estadual.

O artigo 3º do mesmo diploma legal estabelece:

A implantação da Proposta Curricular ocorrerá com o apoio de materiais impressos, recursos tecnológicos e com ações de capacitação e monitoramento que, mediante a participação direta e contínua dos educadores da rede de ensino, possibilitarão seu aperfeiçoamento.

Além dos materiais instrucionais, a SEE-SP disponibilizou um site exclusivamente para o Programa, o site São Paulo Faz Escola, com a proposta de conteúdos a serem trabalhados por série e disciplina, videoconferências e vídeos com todo o acervo do programa disponível, apresentações dos Cadernos do

Professor, videoaulas do curso a Rede Aprende com a Rede, videoconferências do programa Apoio à Continuidade de Estudos. O site apresenta também roteiros para orientar discussões nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). Existem dois tipos básicos de roteiro: os que propõem a discussão de temas inter ou multidisciplinares, com a participação de professores de todas as disciplinas ou de determinadas áreas do currículo, e os roteiros disciplinares, que pretendem apoiar a discussão de temas específicos das diferentes disciplinas.⁹

A implementação do Programa São Paulo faz Escola envolveu vários projetos, dos quais destacamos:

O Programa Cultura é Currículo, instituído pela Resolução nº 19/2009, prevê visitas a instituições culturais, projeção de filmes e comparecimento a teatros. A expectativa da Secretaria é ampliar este número, a cada nova fase. O programa está dividido em três projetos: 1) Lugares de aprender: “Escola Sai da Escola”, visitando instituições culturais, especialmente museus e parques; 2) “Cinema Vai à Escola”; e 3) “Escola em Cena”, que assiste a teatro.

O Sistema de Proteção Escolar: instituído pela resolução SE 19/2010, é um conjunto de ações e métodos correlacionados e interdependentes voltados à prevenção de conflitos no ambiente escolar, assim como à proteção dos edifícios, equipamentos e mobiliários das escolas.

A Rede São Paulo de Formação Docente – RedeFor: programa de formação simultânea para todo o Estado. A SEE-SP, junto às universidades públicas paulistas (USP, UNESP e Unicamp), propõe cursos de especialização em nível de pós-graduação, na modalidade à distância, para professores e gestores da rede estadual

⁹ Fonte: <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/HOME/tabid/1208/Default.aspx>. Acessado em: 20/março/2011.

de ensino. Os cursos têm duração de um ano e são certificados pelas três universidades. São dezesseis cursos de especialização: treze para PCOPs (nas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Química, Física, Biologia, Filosofia, Ciências, Sociologia, Inglês, Arte e Educação Física); e três cursos de gestão: para diretores, professores coordenadores e supervisores.

O curso para ingressantes: é uma etapa do processo do concurso público de ingresso na carreira do Magistério da SEE-SP com trezentos e sessenta horas de aulas, divididas em dezoito módulos semanais de vinte horas, e tem como base os conteúdos e as práticas pedagógicas específicos de cada disciplina do Currículo dos ensinos Fundamental e Médio da rede estadual.

Os cursos de curta duração: cursos de formação continuada e serviço que fazem uso, em alguma medida, da Educação à distância. Desenham-se cursos que contemplem ferramentas de comunicação (como fórum) e repositório de conteúdos (plataforma de EAD).

A reestruturação do SARESP: implantada pela Resolução Se 29/1996, a avaliação passou a ser relacionada ao Currículo. A Matriz Curricular do SARESP passou a se apoiar nas expectativas de aprendizagem estabelecidas para cada série avaliada. Com base nessas expectativas, foram elaborados os itens de prova e desenvolvidos materiais de apoio às escolas, professores e gestores do Currículo, que passaram a orientar programas de capacitação de professores. Foi instituído o “Dia do SARESP na Escola”, integralmente dedicado à discussão dos resultados obtidos e das estratégias de intervenção pedagógica para superar os problemas apontados em cada unidade escolar.

O Programa de Qualidade da Escola – PQE: instituído pela Resolução SE 74/2008, juntamente com o Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de

São Paulo – IDESP, indicador de qualidade das escolas estaduais paulistas para avaliar a qualidade das escolas estaduais no Ensino Fundamental e Médio, fixa metas específicas para a qualidade de ensino de cada unidade escolar que orientem os gestores escolares na tomada de decisões de modo a direcionar as escolas para a melhoria dos serviços educacionais que oferecem e subsidiem ações para a promoção da melhoria da qualidade e da equidade do sistema de ensino na rede estadual. O IDESP é calculado considerando os critérios de desempenho escolar, medido pelos resultados alcançados no SARESP, e o fluxo escolar, que é o que os alunos aprenderam, medido pela taxa média de aprovação nas séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Apoio à Continuidade de Estudos: foram introduzidas na Organização curricular da 3ª série do Ensino Médio as Disciplinas de Apoio Curricular, por meio da Resolução SE 98/2010, objetivando o aprofundamento de estudos nas disciplinas curriculares das grandes áreas do conhecimento: códigos e linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas com atualização de conteúdos, contextualizadas em áreas de conhecimento que fundamentam a compreensão de temas emergentes privilegiados também nos exames de seleção ao Ensino Superior. O projeto se apóia no *Guia do estudante/Vestibular* e na revista do professor *Atualidades* da Editora Abril. O projeto também conta com suporte permanente para preparação de professores, com cursos on line pela Rede do Saber.

1.5. A GESTÃO ESCOLAR NO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA

A gestão escolar é fator fundamental para a implementação das políticas públicas educacionais. Todos esperam que a escola faça a diferença na vida do aluno, que a construção da cidadania e a igualdade de direitos não sejam questões apenas legais ou retóricas. Na tentativa de atingir estes objetivos, a gestão escolar encontra desafios e entraves muitas vezes intransponíveis na administração das escolas. A objetivação da proposta curricular depende de muitos fatores, que independem exclusivamente de ações da gestão local. Os educadores procuram e muitas vezes encontram soluções para as questões que atingem o cotidiano das escolas, e o processo educacional se desenvolve, apesar das políticas públicas e nem sempre por causa delas. Na análise das normas legais, documentos institucionais e na constatação empírica da implementação do Programa São Paulo faz Escola, detecta-se alguns desses fatores.

As políticas de incentivo, apenas num primeiro momento, causaram algum impacto. As escolas convivem diariamente com expressiva ausência de professores, que tiveram aulas atribuídas no início do ano letivo. Nestes casos, a ação do Supervisor de Ensino e do Diretor de Escola, com base no convencimento, apelando para o “sacerdócio” da função docente e para o seu compromisso educativo, não diminui o número de faltas. Mesmo quando o convencimento não se configura suficiente e aplicam-se as normas legais (faltas injustificadas, processo de abandono de cargo etc), o número de faltas não é reduzido.

As ausências dos professores não conseguem ser supridas por professores substitutos, porque a legislação de atribuição de aulas é impeditiva ou porque os candidatos organizaram sua vida em outra área profissional.

O processo anual de Atribuição de Classes e Aulas¹⁰ exige a aprovação de professores temporários em processo seletivo, como condição para participação nas sessões de atribuição de classes ou aulas. Muitos professores antigos na rede estadual de ensino, não conseguem êxito, mas já têm estabilidade garantida. Outros, jovens ainda, também não conseguem aprovação. Quando aprovados, os candidatos¹¹ devem se submeter à nova lei para contratação (Lei Complementar nº 1093/2009) que é extremamente exigente. O docente contratado em um ano, fica impedido de novo contrato por duzentos dias, ou seja, um ano letivo inteiro. A partir do mês de agosto ou setembro, os candidatos não se arriscam a terem aulas atribuídas por poucos meses correndo o risco de ficar o ano seguinte desempregados. No início, a informação é de que professores não aprovados no processo seletivo “não podem entrar em sala de aula”. No decorrer do ano, a legislação é afrouxada e professores não aprovados, não inscritos, não cadastrados podem “excepcionalmente” ser contratados, mas mesmo assim a escola; fruto do processo de desvalorização e desprofissionalização do professor, construído ao longo dos anos, não atrai candidatos, e muitas vezes ficam sem aula de uma determinada disciplina durante todo ano letivo. O Diretor, e, conseqüentemente, o Supervisor não podem propor medidas paliativas “fora das normas legais” e devem cuidar para que esta situação não exploda na mídia, “sob pena de responsabilidade”.

Quando eventos negativos envolvendo escolas públicas explodem na mídia, agindo como se aquela fosse a única unidade escolar da rede a apresentar problemas e diante da ameaça de perda da posição dentro da estrutura do poder, os

¹⁰ Processo anual promovido pela Secretaria da Educação para Constituição de Jornada de Trabalho dos Professores efetivos e Carga Horária de Professores temporários.

¹¹ São considerados candidatos os docentes não tiveram aulas atribuídas no ano anterior ao da inscrição no Processo de Atribuição de Classes e Aulas.

Dirigentes Regionais de Ensino imediatamente anunciam “o afastamento do Diretor” e outras medidas paliativas de igual impacto, como o Professor Coordenador da Oficina Pedagógica (PCOP) da DE ministrar aulas na ausência de professores e realizar reuniões com a comunidade. “Imprescindível para a apuração dos fatos”, os termos de visita do Supervisor de Ensino são sempre requisitados e, nesse momento, se percebe o sentido exato da “parceria” com a gestão da escola, pois ambos podem responder pelo funcionamento inadequado das escolas, sob o ponto de vista oficial.

A nomeação de professores titulares aconteceu após a escolha do cargo e a participação no curso de formação. Um valor em dinheiro foi pago a título de bolsa, por quatro meses. Muitos candidatos frequentaram o curso, receberam a bolsa e não assumiram o cargo, e as escolas continuaram defasadas no módulo docente, o que levou a SEE-SP a promover nova sessão de escolha, nos mesmos moldes da anterior.

As designações de professor para sala de leitura e professor mediador também são cobertas de exigências educacionais de primeiro mundo: projeto bem elaborado, entrevista, análise etc., mas somente o professor com determinado vínculo funcional pode ser designado (readaptado, adido etc.). Dependendo da vulnerabilidade da escola, a designação se torna inviável, porque quem apresenta projeto não tem o vínculo esperado e quem tem o vínculo não apresenta projeto.

Os projetos de recuperação paralela, de português e matemática, também não decolaram. Pelos motivos já expostos de falta de professores e também porque a legislação determina que o professor, com perfil, e que tenha aulas de recuperação de atribuídas (bloco de dez), fique disponível durante os três períodos para atender a todos os alunos que necessitem - o que às vezes inviabiliza a participação em

novas sessões de atribuição de Aulas. As escolas elaboram Projetos, o Supervisor e o PCOP aprovam, e as aulas vão e voltam semanalmente, e muitas vezes o ano letivo se encerra, sem que os alunos tenham sido atendidos no seu direito. O mesmo acontece com as aulas de língua espanhola, obrigatória para a escola e facultativa para os alunos. As escolas formaram turmas, até aos sábados, mas o número de professores é insuficiente. A parceria com instituições privadas para cursos de línguas não teve continuidade.

As reformas estruturais também sofrem com a falta de organização, planejamento e pagamento. Algumas escolas tiveram obras paralisadas, segundo as empreiteiras por falta de cumprimento de contrato por parte da SEE-SP. Diante disso, alunos, professores, diretores, servidores convivem com entulho, buraco, vazamentos etc. Outras obras, orçadas e licitadas, também não tiveram início.

Os cargos de Secretário de Escola foram extintos, e, em seu lugar, foi criada a função de gerente de Organização Escolar, destinado à designação de Agentes de Organização Escolar, cargo semelhante ao de Escriurário, mediante certificação anterior.

Os cargos de Agente de Serviços escolares, destinados à função de limpeza e preparação de merenda escolar, também foram extintos e os trabalhos terceirizados, ou com contratação a título precário, por no máximo um ano.

De acordo com Maria Inês Fini, o Professor Coordenador, a partir da implementação do Programa São Paulo faz Escola, assumiria “sua função pedagógica”. No entanto, por todas as dificuldades apontadas na gestão escolar, a atuação do PC nem sempre se restringe ao trabalho pedagógico. Muitas vezes, ele é chamado a auxiliar a Direção da Escola no papel de Vice-Diretor de Escola, outras vezes de Inspetor de Alunos, outras como auxiliar na Secretaria. Mesmo aqueles

que conseguem se dedicar exclusivamente ao trabalho pedagógico veem seu desempenho prejudicado pela ausência sistemática dos docentes. Esta situação, aliada à política de responsabilização pelos resultados da escola, fez com que no decorrer do processo educacional os candidatos fossem, escasseando, o que levou à flexibilização do processo de seleção.

No início, da reforma educacional, o processo de seleção de Professor Coordenador previa a realização de provas distintas para cada segmento (Ciclo I, Ciclo II, Ensino Médio e PCOP). Atualmente, uma única prova é realizada, e o candidato aprovado está apto a atuar em todos os segmentos independentemente da sua formação inicial, o que muitas vezes gera conflito no relacionamento com os professores. Mesmo com essa flexibilização, as escolas estão encontrando enormes dificuldades para a designação de PC. Vários editais são publicados sem que nenhum candidato se apresente. Em decorrência disso, também, a avaliação do PC é flexibilizada ao final do ano letivo, o que leva à sua recondução automática, para não sobrecarregar ainda mais o Diretor da Escola, que é o responsável pela Coordenação Pedagógica na ausência do PC.

Diante desta situação, muitas vezes, os pátios das escolas ficam lotados de alunos sem aula, vez que não há professores substitutos, não tem servidores administrativos em quantidade suficiente, e os Diretores das escolas não podem dispensar os alunos, sob pena de descumprir o estabelecido no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

A proposta de desburocratização também não foi conseguida. Ao contrário, mais e mais relatórios devem ser produzidos a cada dia. A promessa é a diminuição da burocracia com a reforma administrativa que entrará em vigor no início de 2012.

Novos cargos serão criados, e nova estrutura gerencialista, implementada. Por ora, temos uma administração burocrático-gerencial.

Na sua atribuição de “identificar os aspectos a serem aperfeiçoados”, os supervisores registram em termos de visita as condições das escolas, tentam discutir em reuniões com os Dirigentes, mas o cenário descrito não é alterado.

A “proposta curricular” desde o início se caracterizou como currículo oficial. Fez parte de um pacote de medidas institucionais, decididas na cúpula da SEE-SP, sem que tenha havido discussão prévia com a classe do magistério ou com a comunidade, apesar dos discursos oficiais preconizarem o contrário. No nosso entendimento, suas metas foram projetadas sem tempo hábil para serem atingidas e sem condições estruturais para serem concretizadas.

Preocupa-nos a possibilidade desta crise da escola pública paulista estar sendo intencionalmente produzida, para que a solução final seja aquela esperada pelos reformadores empresariais (FREITAS, 2011), a privatização total, nas suas mais variadas formas.

Ao longo deste capítulo, constatamos que as reformas educacionais de 2007, foram implementadas pela SEE-SP, dentro de uma visão gerencialista que fortalece duas instâncias da estrutura educacional, a cúpula da SEE-SP, que formula as políticas públicas, e as escolas que executam essas políticas. Vimos também que, nesta perspectiva, as políticas de meritocracia e responsabilização impõem o monitoramento e o controle constante das ações desenvolvidas na escola, a fim de alcançarem os resultados esperados. Nesta visão, a supervisão é imprescindível, mas fica a cargo de agentes vinculados à burocracia central. Diferente de reformas internacionais que extinguiram órgãos e cargos intermediários, na reforma do ensino em São Paulo, as Diretoria de Ensino não foram extintas, e os Supervisores de

Ensino permanecem vinculados a ela. Desta forma, entendemos que ficaram destinadas aos ocupantes de cargo de Supervisor de Ensino, além de tarefas previstas em outras normas legais, as atribuições de monitoramento, acompanhamento e tutoria específicos da reforma, passando este agente a ser responsabilizado junto com a gestão das escolas pelos resultados apresentados.

CAPÍTULO 2 – A AÇÃO SUPERVISORA NO ESTADO DE SÃO PAULO

O trabalho, em qualquer período histórico, é condição de existência do homem, independentemente da sociedade. Nas formas de organização que antecederam o capitalismo, a decisão do quanto e como se produzir era tomada por regras estabelecidas por tradição ou crenças religiosas, e eram bem definidas. No modo de produção feudal, as terras pertenciam aos senhores e os meios de produção aos servos, que trabalhavam por um determinado tempo com seus próprios meios e produziam para seu próprio consumo, e eventualmente para a troca, e quando se retiravam, sabiam exatamente o quanto do seu trabalho haviam deixado nas terras do senhor.

Mudanças intensas nas relações sociais marcam a passagem da sociedade feudal para a urbano-industrial num longo processo de racionalização que se expressa nas relações políticas, econômicas, jurídicas, religiosas, educacionais, e de trabalho. No modo de produção capitalista, os servos e senhores deram lugar aos operários e aos capitalistas, com a criação das mercadorias, dos valores de troca e do capital. A mercadoria constitui a base elementar sobre a qual se desenvolveu o sistema capitalista.

No modo de produção capitalista, a mercadoria não é criada para o consumo de quem a produz, mas para ser trocada no mercado por outra mercadoria. Ela é produzida não pela sua utilidade, mas por seu valor de troca ou pelo valor de uso, pois toda mercadoria possui valor de uso para seu consumidor; por esta razão é que obtém o valor de troca, propiciando o lucro. O valor de troca encobre o trabalho humano que produziu a mercadoria, separando o produtor do objeto produzido. A própria força de trabalho do homem se torna uma mercadoria que é comprada pelo

capitalista. A relação social entre os homens se modificou com a cooperação, muitos trabalhando juntos, e com a criação de uma nova força produtiva, a força coletiva. A produção capitalista tem como ponto de partida o emprego simultâneo de muitos trabalhadores no mesmo processo de trabalho.

Mudanças no mercado e relações de trabalho, a partir do século XIX, criam contradições no permanente processo de expansão da missão civilizatória do capital, relações, estruturas e processos em constantes mudanças que expressam antagonismos, tensões, conquistas sociais observadas em um determinado momento histórico. O capitalismo industrial e a ascensão da burguesia no final do século XIX foram um processo complexo, variável de país para país, tecido, sobretudo por alianças de classe, pelo papel do Estado, interesses nacionais e internacionais, movimentos de resistência à ordem vigente, com a construção dos direitos dos trabalhadores, na distribuição de renda, no acesso à terra e na construção da cidadania.

No contexto da divisão social e técnica do trabalho no capitalismo industrial, a idéia de supervisão surgiu com o objetivo de melhorar a qualidade e a quantidade da produção.

Neste capítulo, analisaremos o trabalho do Supervisor de Ensino em São Paulo, procurando compreender como surgiu, quais são suas atribuições e competências e qual o perfil esperado pela SEE-SP.

2.1. SUPERVISÃO EDUCACIONAL

Na educação regular, a supervisão foi instituída, inicialmente, para exercer controle sobre as atividades da escola. Para Néricé (1986, p. 27), na educação a ação supervisora está relacionada à melhoria do processo ensino-aprendizagem e pode ser exercida em dois sentidos:

1. Sentido geral, quando se identifica com inspeção escolar, somente que com outra atitude que não a de fiscalizar, mas, sim, de ajudar a melhorar a atuação da escola junto ao corpo discente e à comunidade. A orientação dos trabalhos vem de fora da escola por intermédio de um inspetor ou grupo de inspetores, ou ainda, de supervisor ou supervisores;
2. Sentido particular, quando se identifica com a orientação pedagógica, exercida pela própria escola, através do diretor ou do supervisor, com elemento integrante da equipe administrativa da escola.

No Brasil, a reorganização dos Cursos de Pedagogia, por meio do Parecer CFE nº 252/69, anexo à Resolução CFE nº 2/69, sucedeu à Lei Federal nº 5540/68 (Reforma Universitária) e antecedeu a Lei Federal nº 5692/71 (Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus) que alteravam a Lei de Diretrizes e Bases, nº 4024/61.

A Lei Federal nº 5540/68 previa, no artigo 30, que o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-ia em nível superior. A Lei nº 5692/71, no artigo 33, preconizava que, a formação de administradores, planejadores, orientadores, inspetores, supervisores e demais especialistas de educação seria feita em curso superior de graduação, com duração plena ou curta, ou de pós-graduação.

O Parecer nº 252/69, que, segundo Saviani (2006, p. 29), foi a tentativa mais radical de se profissionalizar a função de supervisor educacional e para Silva Junior (1992, p. 13) foi a implantação formal da supervisão, criou a figura dos especialistas de educação e propiciou a formação de supervisores que fortaleceram a divisão técnica do trabalho escolar.

Ferreira (2009, p. 87), ao interpretar o Parecer 252/69, afirma que é interessante notar que ele quer revelar um liberalismo político, quando o Estado intervencionista e autoritário se faz presente.

Diante da constatação de Ferreira (2009) é possível concluir que ao Supervisor Educacional foi destinada uma função técnica, travestida em modernização pedagógica, sustentada por um discurso liberal.

Dentro dessa neutralidade técnica, o Supervisor Educacional passou a ter sua atuação criticada e a ser considerado um profissional que nem executava e nem decidia, “a serviço dos interesses do Estado”, e não dos interesses pedagógicos, que auxiliou na manutenção do poder instituído.

Com o processo de redemocratização do País, a Supervisão começou a ser repensada dentro de uma perspectiva coerente com os princípios democráticos da educação, expresso na Constituição Federal e na LDB, e estudos pareciam apontar que este objetivo seria alcançado; entretanto, políticas educacionais centralizadoras e autoritárias continuaram a ser implementadas utilizando a supervisão educacional como instrumento, mantendo vivos as contradições e os conflitos no trabalho dos supervisores.

2.2. SUPERVISÃO NO SISTEMA EDUCACIONAL PAULISTA

No sistema estadual de Ensino de São Paulo, convivemos com a ação supervisora realizada pelos supervisores de Ensino “na primeira posição hierárquica da administração burocrática da Secretaria da Educação, acima da Escola. Atuam no interescolar (no fluxo ascendente e descendente da estrutura burocrática estadual), para interferirem no intra-escolar” (MURAMOTO, 1994, p. 133) e nas unidades escolares pelos Professores Coordenadores (PC) cada qual do seu segmento (Ciclo I do Ensino Fundamental, Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Demerval Saviani (1984), no prefácio do livro de Celestino Alves da Silva Junior, *Supervisão da Educação: do autoritarismo ingênuo, à vontade coletiva* (1992, p. 11), a propósito da discussão sobre habilitações pedagógicas nos cursos de formação de educadores, destaca a ambiguidade e a elasticidade de sentido de supervisão:

Com efeito, em determinados casos ela é concebida e organizada com o caráter de orientação pedagógica, visando auxiliar o professor no desenvolvimento de um tipo de ensino que garanta o bom rendimento do aluno. Com isso ela se aproxima do orientador educacional cuja razão de ser é exatamente o êxito do aluno. Em outros casos, a supervisão assume caráter de inspeção escolar, com que se aproxima da administração. (SAVIANI, 1984)

Vale ressaltar que a substituição de Inspetor por Supervisor foi uma opção política do sistema de ensino de São Paulo. Alguns sistemas de ensino de Estados brasileiros ainda utilizam a nomenclatura de Inspetor Escolar ou Inspetor de Ensino. Quanto à formação desses profissionais, o artigo 64 da LDB estabelece que:

A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida a base comum nacional. (LEI 9394/96, artigo 64)

Em breve retrospecto da história da Supervisão de Ensino no sistema educacional paulista, nota-se que o Código de instrução pública de 1857 da Província do Estado de São Paulo, em seu artigo 1º, previa a inspeção das instituições públicas ou particulares e tinha em seus quadros cargos como de Diretor Geral de Instrução pública, os Inspectores de Círculos literários, os subinspectores do distrito e os inspectores extraordinários, voltados ao controle e à fiscalização do fazer educativo e da atuação docente (SÃO PAULO, 1857, p. 1).

A partir dos anos de 1950, o sistema estadual de ensino paulista passou a contar com Inspectores Escolares.

A Lei Complementar nº 114/74, primeiro Estatuto do Magistério, criou a carreira do Magistério, e instituiu a figura do Supervisor Pedagógico como especialista de educação e promoveu o enquadramento de alguns servidores da estrutura organizacional que ocupavam os cargos de inspectores, como se percebe no artigo 9º:

Artigo 9º – Os atuais diretores efetivos de estabelecimentos de ensino médio que, tendo sido designados para funções de Inspetor de Ensino Médio, de Delegado de Ensino Secundário e Normal ou de Inspetor Regional de Ensino Profissional, possuam tempo de exercício superior a 5 (cinco) anos, como Inspetor de Ensino Médio, Delegado de Ensino Secundário e Normal, Inspetor Regional do Ensino Profissional, Assessor-Técnico, Assessor, Assistente-Técnico, Diretor de Departamento de Ensino Diretor de Divisão Regional de Educação ou de Diretor do Departamento Regional de Educação, serão enquadrados no cargo de Supervisor Pedagógico desde que estejam no exercício de uma dessas funções.

Em 1978, a Lei Complementar 201/78, novo Estatuto do Magistério, alterou a denominação de Supervisor Pedagógico para a atual de Supervisor de Ensino, na classe de especialistas de educação no quadro do magistério.

Em 1985, nova reestruturação do Estatuto do Magistério deu origem à Lei Complementar 444/85 que previa em seu artigo 5º a constituição do Quadro do Magistério, mantendo a classe de especialistas de educação e nela o Supervisor de Ensino.

A Lei Complementar nº 836/97, que instituiu Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro do Magistério, revogou grande parte da Lei Complementar 444/85. O Supervisor de Ensino passa a integrar a classe do suporte pedagógico, conforme previsto no artigo 4º. Esta Lei Complementar alterou as exigências para o provimento do cargo de Supervisor de Ensino, não admitindo mais o concurso de acesso, não exigindo o exercício exclusivo de cargos de suporte pedagógico e dispensando a necessidade da habilitação de Supervisão de Ensino.

Os requisitos para provimento do cargo são licenciatura plena em Pedagogia ou pós-graduação na área de Educação, e ter no mínimo oito anos de efetivo exercício no Magistério dos quais dois anos no exercício de cargo ou de função de suporte pedagógico educacional ou de direção de órgãos técnicos, ou ter, no mínimo, dez anos no Magistério. É possível ainda a designação, nos termos da Resolução SE 57/2008, em cargo vago ou em substituição, de Diretor Titular de Cargo ou Professor Titular de cargo, aprovado em concurso público para Supervisor de Ensino, dentro do prazo de validade.

A Entidade representativa da categoria é o Sindicato de Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo (APASE), criada em 1981.

2.3. COMPETÊNCIAS, ATRIBUIÇÕES E PERFIL DO SUPERVISOR DE ENSINO

O artigo 9º da Lei Complementar 744/93 determina como competências do Supervisor de Ensino:

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

Ressalte-se que o termo de “visita” tem sido questionado por alguns Dirigentes de órgãos superiores da SEE-SP, que pretendem substituí-lo por “acompanhamento”, entendendo ou querendo fazer entender que o Supervisor de Ensino comparece às escolas para encontros despreziosos, destinados a tomar cafezinho e manter relações sociais com os diretores e servidores das escolas, sem a seriedade e a responsabilidade que se esperam de um agente público.

No Dicionário Melhoramentos (p. 973), temos: “Visita, s.f. 1. Ato ou efeito de visitar; visitação. 2. Ato de ir ver alguém por cortesia, por dever, ou por simples afeição. 3. Pessoa que visita. 4. *Inspeção, vistoria.*” (grifo nosso).

Como se pode observar, até mesmo este termo ambíguo está relacionado à inspeção que acompanha a Supervisão desde suas origens.

As atribuições do Supervisor Pedagógico foram previstas inicialmente pelo Decreto 5.586/75. Com a reorganização da SEE-SP, por meio do Decreto 7.510/76, os municípios do Estado de São Paulo foram divididos em duas grandes regiões, a que correspondem a Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana (COGSP) e

a Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI), com dezoito Divisões Regionais de Ensino (DRE), sendo sete da COGSP e onze da CEI. As DREs comportavam trinta e quatro Delegacias de Ensino (DE) na COGSP e setenta e sete na CEI, às quais estavam jurisdicionadas as Escolas Estaduais, Municipais e Particulares.

O Decreto 7.510/76 definiu que Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) seria o órgão central responsável pelos serviços de Supervisão da Secretaria Estadual da Educação e para isso contava com uma Divisão de Supervisão, com um Serviço de Ensino de 1º Grau, um Serviço de Ensino de 2º Grau, um Serviço de Ensino Supletivo, um Serviço de Educação Especial e uma Equipe Técnica de Avaliação e Controle da Educação Pré-Escolar. O grupo de Supervisão Pedagógica fazia parte da estrutura das Delegacias de Ensino, e as atribuições dos Supervisores Pedagógicos passaram a ser contempladas pelo artigo 78 do referido Decreto. Posteriormente este Decreto foi alterado pelos Decretos 17.329/81 e 39.902/95, foram extintas as DREs, as Equipes Técnicas de Supervisão Pedagógica da CENP, e foram criadas as Diretorias de Ensino, diretamente vinculadas à COGSP, com os Supervisores de Ensino vinculados aos seus quadros.

Mesmo sem a revogação do Decreto 7510/76, em 30 de julho de 2002, a propósito da realização de concurso público de provas e títulos, a SEE-SP traçou novo perfil dos Cargos de Supervisor de Ensino divulgado por meio de Comunicado da SEE-SP, que pressupunha maior aproximação com os aspectos pedagógicos e maior participação na elaboração das políticas da SEE-SP. Neste Comunicado, que definiu o Supervisor de Ensino como: “propositor e executor partícipe de políticas educacionais e elemento de articulação e de mediação entre essas políticas e as propostas pedagógicas desenvolvidas nas escolas das redes públicas e privada”, era esperado o domínio das seguintes competências:

- 1 – conhecer a natureza, a organização e o funcionamento: da educação escolar, suas relações com o contexto histórico-social e com o desenvolvimento humano; da gestão/administração do sistema escolar, seus níveis e modalidades de ensino;
- 2 – conhecer os fundamentos e as teorias do processo de ensinar e aprender;
- 3 – relacionar princípios, teorias e normas legais a situações reais;
- 4 – identificar os impactos de diretrizes e medidas educacionais, objetivando a melhoria do padrão de qualidade do ensino e aprendizagem;
- 5 – comunicar-se com clareza com diferentes interlocutores e em diferentes situações;
- 6 – socializar informações e conhecimentos;
- 7 – conduzir democraticamente suas práticas;
- 8 – identificar criticamente a interferência das estruturas institucionais no cotidiano escolar;
- 9 – promover o desenvolvimento da autonomia da escola e o envolvimento da comunidade escolar;
- 10 – buscar e produzir conhecimentos relativos à formação permanente de pessoal;
- 11 – compreender e valorizar o trabalho coletivo no exercício profissional;
- 12 – ter disponibilidade de trabalhar em grupo, reconhecendo e respeitando as diferenças pessoais e as contribuições dos participantes.

Apesar da publicação deste novo perfil, o Supervisor de Ensino continuou envolvido em aspectos burocráticos e administrativos, com pouca participação no cotidiano das escolas, e as definições das políticas públicas continuaram sendo decididas pela cúpula da SEE-SP, sem a participação dos supervisores, dentro da filosofia neoliberal que sustenta as reformas desde a década de 90 do século XX.

O Comunicado SEE-SP, publicado em 30 de julho de 2002, se valia de expressões como “conduzir democraticamente suas práticas”, “identificar criticamente a interferência das estruturas institucionais no cotidiano escolar” e “promover o desenvolvimento da autonomia da escola e o envolvimento da comunidade escolar”, parecendo autorizar, no âmbito do discurso, o Supervisor de Ensino a pensar e a atuar criticamente e com autonomia; entretanto, o excesso de trabalho burocrático centrado na DE continuou conduzindo o Supervisor de Ensino a uma prática reprodutora, evidenciando as contradições entre o discurso oficial e a prática real da supervisão.

Em 2009, por meio da Resolução SE 69, a SEE-SP constituiu Comitê Gestor, a fim de propor critérios e parâmetros para a elaboração de provas de concursos públicos e processos seletivos, dos integrantes do Quadro do Magistério, bem como para as avaliações que visem à promoção na respectiva carreira. Com base nas propostas desse Comitê e objetivando a realização da prova do concurso de promoção por mérito, novo perfil é divulgado pela Resolução SE 90/2009, que foi revogada em 2010, pela Resolução SE 70.

A Resolução SE 70/2010 não se restringe à prova de mérito, mas dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridas e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos de todos os educadores da rede pública estadual. Com relação ao Supervisor de Ensino, seleciona atribuições previstas em outras normas legais, inclusive no Comunicado SE/2002 e na Resolução 90/2009. O Supervisor de Ensino não aparece mais como “partícipe” e passa a ser “elemento de proposição e mediação”, considerado “agente fundamental para o desenvolvimento das políticas educacionais”.

Na estrutura organizacional da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE-SP), o Supervisor de Ensino é o agente fundamental para o desenvolvimento das políticas educacionais, promovendo a qualidade de ensino e o cumprimento da legalidade.

Atribuições Gerais:

Elemento de proposição, articulação e mediação entre as políticas educacionais e as propostas pedagógicas de cada uma das escolas da rede pública;
liderança fundamental na construção da identidade escolar, favorecendo, enquanto mediador, o envolvimento e o compromisso da equipe técnico-pedagógica com a aprendizagem bem-sucedida dos alunos;
parceiro da equipe escolar, compartilhando responsabilidades, na consolidação das propostas pedagógicas das escolas da rede pública, na implementação de ações integradas voltadas para a gestão da escola visando a melhoria dos resultados da aprendizagem.

Atribuições Específicas da Área de Atuação do Supervisor de Ensino No Sistema Estadual de Educação

Assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do Sistema:

- identificando os aspectos a serem aperfeiçoados ou revistos na implementação das políticas educacionais, bem como das diretrizes e procedimentos delas decorrentes;
- propondo alternativas para superação dos aspectos a serem aperfeiçoados e/ou revistos;
- orientando os estabelecimentos de ensino quanto ao cumprimento das normas legais estabelecidas e das determinações emanadas das autoridades superiores;
- representando, aos órgãos competentes, quando constatar indícios de irregularidades;
- assessorar e/ou participar, quando necessário, de comissões de apuração preliminar e/ou sindicâncias, com suporte técnico de assessoria jurídica, a fim de apurar possíveis ilícitos administrativos.

Na Equipe de Supervisão de Instância Regional

Participar do processo coletivo de construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino;

realizar estudos e pesquisas, dar pareceres e propor ações voltadas para o desenvolvimento do sistema de ensino;

acompanhar a utilização dos recursos financeiros e materiais para atender às necessidades pedagógicas e aos princípios éticos que norteiam o gerenciamento de verbas públicas;

atuar articuladamente com a Oficina Pedagógica na elaboração de seu plano de trabalho, na orientação e no acompanhamento do desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da atuação docente e do desempenho dos alunos, em vista das reais necessidades e possibilidades das escolas;

diagnosticar as necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para a melhoria da prática docente e do desempenho escolar dos alunos em articulação com a Oficina Pedagógica;

participar da elaboração e do desenvolvimento de programas de educação continuada propostos pela Secretaria para aprimoramento da gestão escolar.

Nas Unidades Escolares da Rede Pública Estadual

Apresentar à equipe escolar as principais metas e projetos da SEE-SP, com vista à sua implementação;

auxiliar a equipe escolar na formulação da Proposta Pedagógica, acompanhando sua execução, sugerindo reformulações, quando necessário;

auxiliar a equipe escolar na formulação de metas voltadas à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, articulando-as à Proposta Pedagógica, acompanhando sua implementação, sugerindo reformulações, quando necessário;

orientar a implementação do currículo adotado pela SEE-SP, acompanhando e avaliando sua execução, e redirecionando rumos, quando necessário;

acompanhar e avaliar o desempenho da equipe escolar, buscando, numa ação conjunta, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e administrativo da escola;

participar da análise dos resultados do processo de avaliação institucional que permita verificar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas, auxiliando na proposição e adoção de medidas para superação de fragilidades detectadas;

diagnosticar as necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para a melhoria do desempenho escolar dos alunos em

articulação com a Oficina Pedagógica – a partir de indicadores – inclusive dos resultados de avaliações internas e externas;
acompanhar as ações desenvolvidas nas HTPC – em atitude participativa e de trabalho coletivo e compartilhado – realizando estudos e pesquisas sobre temas e situações do cotidiano escolar e para implementação das propostas da SEE-SP;
acompanhar a atuação do Conselho de Classe e Série, analisando os temas tratados, o encaminhamento dado às situações e às decisões adotadas;
orientar a equipe gestora das unidades na organização dos colegiados e instituições auxiliares das escolas, visando ao envolvimento efetivo da comunidade e funcionamento regular, conforme normas legais e éticas;
assessorar as equipes escolares na interpretação e cumprimento dos textos legais e na verificação de documentação escolar;
informar ao Dirigente Regional de Ensino, por meio de termos de acompanhamento registrados junto às unidades escolares e relatórios, as condições de funcionamento pedagógico administrativo, físico, material, bem como as demandas das escolas, sugerindo medidas para a superação das fragilidades, quando houver.

Nas Unidades Escolares da Rede Municipal sem Supervisão Própria e da Rede Particular

Apreciar e emitir parecer sobre as condições necessárias para autorização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e cursos, com base na legislação vigente;
analisar e propor a homologação dos documentos necessários ao funcionamento desses estabelecimentos;
orientar os responsáveis pelos estabelecimentos de ensino quanto ao cumprimento das normas legais e das determinações emanadas das autoridades superiores, principalmente quanto aos documentos relativos à vida escolar dos alunos e aos atos neles praticados;
representar aos órgãos competentes, quando constatar indícios de irregularidades, esgotadas orientações e propostas saneadoras, quando couber. (SÃO PAULO, 2010)

Com relação às competências e habilidades necessárias para o exercício do cargo, a Resolução SE 70/2010 dispõe:

Competências e Habilidades Necessárias ao Supervisor de Ensino

Competências Gerais

1. Compreender como o contexto social, político e econômico influencia a definição e a implementação das políticas educacionais.
2. Dominar e utilizar metodologias de supervisão e tecnologias da informação como ferramentas para exercer as suas funções.
3. Compreender o papel da Diretoria de Ensino na organização da SEE-SP.
4. Analisar e identificar os principais componentes de um Plano de Educação em nível nacional, estadual e regional.
5. Compreender os processos de implementação das políticas educacionais SEE-SP e dos projetos a elas vinculados.
6. Compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados.
7. Compreender os sistemas e processos de avaliações externas.

8. Demonstrar conhecimentos, princípios e métodos para exercer a supervisão como elemento catalisador e difusor de inovações e boas práticas de ensino-aprendizagem.
9. Diagnosticar as necessidades de formação continuada dos agentes educacionais.
10. Compreender a importância da autoavaliação e do gerenciamento do autodesenvolvimento profissional.

Habilidades Específicas

1. Relacionar o perfil de competências a serem construídas pelos alunos às demandas da sociedade do conhecimento.
2. Compreender o papel que as diferentes instâncias da governança educacional exercem na definição e implementação de políticas educacionais: (i) âmbito nacional e governo federal; (ii) governos estaduais e municipais; (iii) conselhos nacional, estaduais e municipais de educação.
3. Identificar e analisar princípios e normas nacionais, especialmente a LDB e as DCNs.
4. Identificar, analisar, explicar e justificar as políticas educacionais da SEE-SP, no contexto social e de desenvolvimento do Estado de São Paulo, em áreas como: (i) gestão escolar; (ii) desenvolvimento curricular; (iii) avaliação externa do desempenho dos alunos; (iv) carreira dos professores.
5. Identificar, explicar as diretrizes pedagógicas e institucionais para implementar as políticas educacionais da SEE-SP em nível regional e local, considerando a realidade do ensino público estadual paulista e da região na qual opera.
6. Identificar os elementos da organização do ensino, da legislação e normas que fornecem diretrizes para ações de melhoria do desempenho das escolas, seus profissionais e seus alunos.
7. Dominar procedimentos de observação, coleta e registro, organização e análise de dados educacionais bem como os usos de indicadores sociais e educacionais.
8. Compreender e explicar as relações entre Planos de Educação e políticas educacionais.
9. Compreender e explicar a relação entre os Planos Nacional, Estaduais e Municipais num país federativo como o Brasil.
10. Reconhecer diferentes estratégias, ações e procedimentos adotados em nível regional e local na implementação das políticas educacionais da SEE-SP.
11. Identificar atitudes e ações do supervisor escolar que colaboram para a gestão escolar comprometida com resultados.
12. Mostrar conhecimento das metodologias de gestão de conflitos.
13. Demonstrar capacidade de análise de propostas pedagógicas das escolas.
14. Demonstrar conhecimento de mecanismos de monitoramento da implementação dos currículos.
15. Demonstrar conhecimento de mecanismos de monitoramento das ações de avaliações externas do sistema e internas das escolas.
16. Identificar o papel dos resultados do SARESP na construção do IDESP.
17. Identificar semelhanças e diferenças entre o IDESP e o IDEB.
18. Reconhecer as principais características dos sistemas de avaliação da educação básica, e compreender os conceitos básicos que as fundamentam.
19. Conhecer os fundamentos conceituais e metodológicos do SARESP a partir de 2007.
20. Identificar elementos das legislações referidos à prática e exercício da supervisão.
21. Identificar os elementos essenciais do Plano de Trabalho de Supervisão.
22. Identificar as necessidades de formação continuada dos agentes educacionais, orientar a implementação do currículo adotado pela SEESP,

acompanhando e avaliando sua execução, e redirecionando rumos, quando necessário;
acompanhar as ações desenvolvidas nas HTPC – em atitude participativa e de trabalho coletivo e compartilhado – realizando estudos e pesquisas sobre temas e situações do cotidiano escolar e para implementação das propostas da SEE-SP;
acompanhar a atuação do Conselho de Classe e Série, analisando os temas tratados, o encaminhamento dado às situações e às decisões adotadas;
assessorar as equipes escolares na interpretação e cumprimento dos textos legais e na verificação de documentação escolar.

É possível constatar que o novo perfil do Supervisor de Ensino foi traçado com o objetivo de consolidar as reformas iniciadas em 2007 e o modelo de gestão gerencial, que está sendo introduzido na SEE-SP desde o início das reformas neoliberais e que parece agora consolidado. Expressões como “indicadores”, “metas”, “monitoramento”, “gestão escolar comprometida com resultados”, são largamente utilizadas, assim como a parceria com a escola se dá “compartilhando responsabilidades”.

Sendo o Estado “todo o complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não só seu domínio, mas consegue obter o consentimento ativo dos governados” (GRAMSCI, 1984, p. 87), a função de “Agente Estado” pode ser percebida nas competências e habilidades esperadas de “Identificar, analisar, explicar e justificar as políticas educacionais da SEE-SP”, “Identificar e explicar as diretrizes pedagógicas e institucionais para implementar as políticas educacionais da SEE-SP”, “orientar a implementação do currículo adotado pela SEE-SP, acompanhando e avaliando sua execução, e redirecionando rumos, quando necessário”, “compreender a visão contemporânea de gestão escolar vinculada a resultados”.

Nota-se que expressões de conotação democrática ou participativa não figuram mais no novo perfil. A única alusão à participação da comunidade está na atribuição de “orientar a equipe gestora das unidades na organização dos colegiados

e instituições auxiliares das escolas, visando ao envolvimento efetivo da comunidade e funcionamento regular, *conforme normas legais e éticas*” (grifo nosso). Quando define o Supervisor de Ensino como “liderança fundamental na construção da identidade escolar, favorecendo, como mediador, o envolvimento e o compromisso da equipe técnico-pedagógica com a aprendizagem bem-sucedida dos alunos”, e “parceiro da escola”, reforça-se o discurso da proximidade com a equipe escolar e a SEE-SP parece tentar amenizar o caráter fiscalizador e controlador da ação supervisora.

No entanto, pode-se inferir que a prática autoritária da ação supervisora não está de todo descartada, vez que a prática democrática não está explicitamente exigida na norma legal, evidenciando as contradições já apontadas na análise do Parecer 252/69. O exercício autoritário ou democrático da supervisão será construído com base na vivência pessoal e nas posições ideológicas de cada Supervisor de Ensino.

De acordo com o novo perfil, o Supervisor de Ensino deve ainda informar ao Dirigente Regional de Ensino, por meio de termos de acompanhamentos e relatórios, sobre as condições de funcionamento administrativo, físico, material; acompanhar a utilização dos recursos financeiros nas escolas públicas; analisar e propor a homologação dos documentos necessários ao funcionamento de estabelecimentos de escolas particulares; assessorar e/ou participar, quando necessário, de comissões de apuração preliminar e sindicâncias, a fim de apurar possíveis ilícitos administrativos. Ou seja, continua envolvido com ações administrativas e burocráticas em excesso. A reflexão, agora ainda mais necessária, continua inviabilizada.

Também objetivando dar sustentação às reformas pedagógicas, estava sendo aguardada, há algum tempo, a reorganização dos órgãos administrativos da SEE-SP, a reforma administrativa, a qual foi concretizada por meio do Decreto 57.141, de 18 de julho 2011, publicado no *Diário Oficial do Estado* em 19 de julho de 2011, ficando revogado, a partir de 31 de dezembro de 2011, o Decreto 7.510/76.

Da estrutura básica da SEE-SP, passam a fazer parte o Gabinete do Secretário, o Comitê de Políticas Educacionais, a Subsecretaria de Articulação Regional, a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa Souza”, a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, a Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional, a Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares, a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos e a Coordenadoria de Orçamento e Finanças e Diretorias de Ensino. Como órgãos vinculados, permanecem o CEE e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE).

Na reestruturação, as DEs passam a contar com Assistência Técnica, Equipe de Supervisão de Ensino, Núcleo Pedagógico, Centro de Informações Educacionais e Gestão da Rede Escolar, Centro de Recursos Humanos, Centro de Administração, Finanças e Infraestrutura, Núcleo de Apoio Administrativo e Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e Médio e Centros Especializados.

As Equipes de Supervisão de Ensino têm, por meio dos Supervisores de Ensino que as integram, as seguintes atribuições:

- I – exercer, por meio de visita, a supervisão e fiscalização das escolas incluídas no setor de trabalho que for atribuído a cada um, prestando a necessária orientação técnica e providenciando correção de falhas administrativas e pedagógicas, sob pena de responsabilidade, conforme previsto no inciso I do artigo 9º da Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993;
- II – assessorar, acompanhar, orientar, avaliar e controlar os processos educacionais implementados nas diferentes instâncias do Sistema;

III – assessorar e/ou participar, quando necessário, de comissões de apuração preliminar e/ou de sindicâncias, a fim de apurar possíveis ilícitos administrativos;

IV – nas respectivas instâncias regionais:

a) participar:

1. do processo coletivo de construção do plano de trabalho da Diretoria de Ensino;

2. da elaboração e do desenvolvimento de programas de educação continuada propostos pela Secretaria para aprimoramento da gestão escolar;

b) realizar estudos e pesquisas, dar pareceres e propor ações voltadas para o desenvolvimento do sistema de ensino;

c) acompanhar a utilização dos recursos financeiros e materiais para atender às necessidades pedagógicas e aos princípios éticos que norteiam o gerenciamento de verbas públicas;

d) atuar articuladamente com o Núcleo Pedagógico:

1. na elaboração de seu plano de trabalho, na orientação e no acompanhamento do desenvolvimento de ações voltadas à melhoria da atuação docente e do desempenho dos alunos, à vista das reais necessidades e possibilidades das escolas;

2. no diagnóstico das necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para melhoria da prática docente e do desempenho escolar dos alunos;

e) apoiar a área de recursos humanos nos aspectos pedagógicos do processo de atribuição de classes e aulas;

f) elaborar relatórios periódicos de suas atividades relacionadas ao funcionamento das escolas nos aspectos pedagógicos, de gestão e de infraestrutura, propondo medidas de ajuste necessárias;

g) assistir o Dirigente Regional de Ensino no desempenho de suas funções;

V – junto às escolas da rede pública estadual da área de circunscrição da Diretoria de Ensino a que pertence cada Equipe:

a) apresentar à equipe escolar as principais metas e projetos da Secretaria, com vista à sua implementação;

b) auxiliar a equipe escolar na formulação:

1. da proposta pedagógica, acompanhando sua execução e, quando necessário, sugerindo reformulações;

2. de metas voltadas à melhoria do ensino e da aprendizagem dos alunos, articulando-as à proposta pedagógica, acompanhando sua implementação e, quando necessário, sugerindo reformulações;

c) orientar:

1. a implementação do currículo adotado pela Secretaria, acompanhando e avaliando sua execução, bem como, quando necessário, redirecionando rumos;

2. a equipe gestora da escola na organização dos colegiados e das instituições auxiliares das escolas, visando ao envolvimento efetivo da comunidade e ao funcionamento regular, conforme normas legais e éticas;

d) acompanhar e avaliar o desempenho da equipe escolar, buscando, numa ação conjunta, soluções e formas adequadas ao aprimoramento do trabalho pedagógico e administrativo da escola;

e) participar da análise dos resultados do processo de avaliação institucional que permita verificar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas, auxiliando na proposição e adoção de medidas para superação de fragilidades detectadas;

f) em articulação com o Núcleo Pedagógico, diagnosticar as necessidades de formação continuada, propondo e priorizando ações para a melhoria do desempenho escolar dos alunos, a partir de indicadores, inclusive dos resultados de avaliações internas e externas;

g) acompanhar:

1. as ações desenvolvidas nas horas de trabalho pedagógico coletivo – HTPC, realizando estudos e pesquisas sobre temas e situações do cotidiano escolar, para implementação das propostas da Secretaria;
 2. a atuação do Conselho de Classe e Série, analisando os temas tratados e o encaminhamento dado às situações e às decisões adotadas;
- h) assessorar a equipe escolar:
1. na interpretação e no cumprimento dos textos legais;
 2. na verificação de documentação escolar;
- i) informar às autoridades superiores, por meio de termos de acompanhamento registrados junto às escolas e outros relatórios, as condições de funcionamento pedagógico, administrativo, físico, material, bem como as demandas das escolas, sugerindo medidas para superação das fragilidades, quando houver;
- VI – junto às escolas da rede particular de ensino, às municipais e às municipalizadas da área de circunscrição da Diretoria de Ensino a que pertence cada Equipe:
- a) apreciar e emitir pareceres sobre as condições necessárias para autorização e funcionamento dos estabelecimentos de ensino e cursos, com base na legislação vigente;
 - b) analisar e propor a homologação dos documentos necessários ao funcionamento dos estabelecimentos de ensino;
 - c) orientar:
 1. escolas municipais ou municipalizadas onde o município não conta com sistema próprio de ensino, em aspectos legais, pedagógicos e de gestão;
 2. os responsáveis pelos estabelecimentos de ensino quanto ao cumprimento das normas legais e das determinações emanadas das autoridades superiores, principalmente quanto aos documentos relativos à vida escolar dos alunos e aos atos por eles praticados;
 - d) representar aos órgãos competentes, quando constatados indícios de irregularidades, desde que esgotadas orientações e recursos saneadores ao seu alcance.

Como se pode constatar, não houve alterações com relação ao perfil do Supervisor de Ensino previsto na resolução SE 70/2010. A equipe de Supervisão continua integrada à Diretoria de Ensino, e terá seu trabalho direta ou indiretamente relacionado aos órgãos da nova estrutura organizacional da SEE-SP, que mantém 91 Diretorias de Ensino, às quais estão vinculados, 1348 supervisores efetivos e 215 não efetivos¹².

¹² Fonte: http://drhu.edunet.sp.gov.br/Arquivos/4%20Classe%20Suporte%20Pedagógico_0511.pdf. Acessado em 25/julho/2011

2.4. ADMINISTRATIVO VERSUS PEDAGÓGICO NO DISCURSO DAS REFORMAS

Na mesma data da edição do Decreto, foi veiculada videoconferência protagonizada pelo Chefe de Gabinete da SEE-SP, Fernando Padula, que afirmou que, a partir da reforma administrativa, “o Supervisor será desonerado de várias funções e poderá exercer seu trabalho pedagógico”; mas, em outro momento fez a ressalva que outras normas legais não foram revogadas, e as atribuições continuam prevalecendo. Com efeito, várias normas legais que atrelam o Supervisor ao burocrático continuam em vigor. Considerando que cada atribuição se desdobra em várias tarefas, pode-se concluir que o Supervisor de Ensino continuará burocrático e tarefeiro.

O discurso das mudanças nas atividades da supervisão é recorrente em todas as reformas da SEE-SP. Na revisão da literatura, nota-se que, em períodos históricos distintos, a prevalência do administrativo/burocrático sobre o pedagógico na supervisão de ensino do sistema educacional paulista se traduz ora em decepção, ora em preocupação, e não sustenta o discurso reiterado nesta reforma administrativa, como veremos a seguir.

Maria Lucia Pinheiro, ingressante do primeiro concurso para Supervisor de Ensino em 1981, em depoimento narrado por Celestino da Silva Jr. (1992):

[...] 35 dias após minha posse e exercício na função constatei que não estou preparada para driblar a burocracia toda que cerca a escola e não consegui fazer quase nada pelo ensino. Nem uma reunião com os professores! Aluno, então, nem cheguei perto.

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

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

Que maravilha se os órgãos centrais falassem a mesma língua, estabelecendo prioridades de tarefas e respeitando limitações de tempo e de pessoal para atendimento às múltiplas solicitações. (SILVA JUNIOR, 1992, p. 42-43)

Noemi Silveira Wrege (1989), em dissertação de mestrado defendida na Universidade de Campinas *A Supervisão de Ensino num contexto de administração participativa*, expõe:

Poderíamos elaborar uma lista de expectativas em relação ao seu trabalho, no entanto, o que encontramos na realidade, é um supervisor muito envolvido com os aspectos burocráticos de sua função, o que quase nada tem a ver com o esperado. Destacamos de uma das entrevistas feitas com Supervisor de Ensino, na fase preparatória dos instrumentos deste estudo, algumas atribuições da Supervisão a nível de Delegacia de Ensino e de unidade escolar: orientação às bibliotecas, equivalência de estudos, trabalho junto à defesa civil, atribuição de aulas, orientação quanto as campanhas e comemorações, atendimento a pedido de estágio, Profic, ensino religioso, admissão de pessoal, Ciclo Básico, orientação pedagógica nas disciplinas: Português, Matemática e História, autorização para lecionar, rede física (demanda escolar), licitações e inventário etc. (WREGE, 1989, p. 15-16)

Rosângela Aparecida Ferini (2007), em dissertação de Mestrado da Universidade Estadual de Campinas *Supervisão de Ensino: Características Institucionais, Mitos Tipológicos e Perspectivas Emancipatórias*, é contundente:

Cada vez mais a observação crítica da prática indicava elementos, não explícitos, que influenciavam os diferentes agentes educacionais em seus discursos, ações e formas de administração, geralmente individualista, competitiva, tecnocrata, reprodutora, autoritária, submissa aos chefes. Profissionais que não entravam em rotinas diárias alienantes e tentavam dialogar a respeito do cotidiano que impingia, chegando a criar projetos de formação profissional alternativos, rapidamente eram excluídos/discriminados pelo grupo, além de serem designados para intensas tarefas burocráticas (apurações preliminares, abertura e encerramento de escolas, pareceres em processos funcionais, entre tantas outras atividades massacrantes e emburrecedoras – os chamados castigos), isto quando não eram cooptados por meio de concessão de vantagens no trabalho. (FERINI, 2007, p. 8)

Andrea Bueno Saez (2008), em dissertação de Mestrado defendida na Universidade Metodista de São Paulo *O perfil do Supervisor de Ensino*, declara:

Acreditando, como Muramoto (1993), que o supervisor de ensino deveria favorecer a horizontalidade, criando espaços de discussão para o desenvolvimento do pensar criticamente, passei a proporcionar encontros entre a equipe gestora das escolas do setor que supervisiono. Procurei discutir assuntos como proposta pedagógica, a gestão democrática, o conselho de classe e série com a participação dos alunos, a progressão continuada, a indisciplina e outros assuntos que surgiram durante os próprios encontros. Em outros momentos, eu procurava participar das reuniões de HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo) nas escolas, juntamente com os professores, com intenção de participar das discussões. Uma ação impetrada no Ministério Público contra uma das escolas que supervisionava, no entanto, levou-me a repensar a função da supervisão de ensino e as minhas próprias concepções em relação a esta função. Embora entendida como supervisão pedagógica, o Supervisor responde, dentro de suas atribuições, por questões administrativas, como APM, patrimônio público e condições físicas do prédio. Estas questões, além de outras, foram objeto da ação supracitada e isso fez com que eu mesma me sentisse negligente com relação a elas.

Essas questões me levaram a discutir o tema da ambivalência e a radicalização de posições na supervisão de ensino, ciente agora que a cobrança de desempenho do supervisor se dá via administrativo. Pelo que me lembro na minha trajetória como supervisora de ensino em três Diretorias distintas não vivi situações em que fossem cobradas do grupo de supervisores ações relacionadas ao pedagógico. (SAEZ, 2008, p. 15-16)

Lélia Hartman Torres (2009), na dissertação de Mestrado, defendida na UNINOVE, *A ação supervisora na escola pública na rede estadual de São Paulo: Um estudo de caso*, destaca:

A Supervisão, ao fazer parte da organização formal da Secretaria da Educação, foi caracterizada por dois conjuntos de atividades que se relacionam e afetam o ensino: as ações administrativas que de modo geral estão orientadas para dar início às atividades e criar condições básicas para o trabalho na escola; e as ações iniciadas para implantação e para execução das atividades que afetarão o ambiente de ensino, em particular, e a escola como todo. As ações administrativas e supervisoras “deveriam” se completar e se relacionar; porém o que ocorre normalmente é uma preponderância das ações administrativas, que acabam por muitas vezes, anular a ação supervisora. (TORRES, 2009, p. 30)

Evidencia-se que independentemente do partido político no poder, das teorias educacionais do momento, do concurso que tenha prestado, e do perfil traçado, no

cotidiano o Supervisor de Ensino continua administrativo/burocrático/tarefeiro. É um preencher sem fim de papéis e relatórios, para vários órgãos diferentes, às vezes no mesmo momento, com cobrança sobre as escolas para o cumprimento de prazos e datas, de assuntos variados que envolvem aspectos administrativos e eventualmente os pedagógicos. Diante disso, há que se questionar por que a Supervisão não consegue superar os entraves burocráticos?

Acreditamos que a burocracia tem estreita relação com o sistema capitalista e com os grupos dominantes e dominados. As estruturas burocráticas reproduzem a estrutura social característica de uma formação social. “Burocracia é poder, controle e alienação” (MOTTA, 1989, p. 7), mas para responder a essa questão é necessária uma reflexão crítica sobre a supervisão de ensino em São Paulo.

Supervisão etimologicamente quer dizer “visão sobre”. Portanto, na aproximação com as atribuições dos Supervisores de Ensino, nota-se que a Administração, no discurso, idealiza um profissional altamente qualificado técnica e intelectualmente para exercer atribuições administrativas e pedagógicas atuando como parceiro dos gestores da escola e intervindo diretamente na atuação dos docentes. Na prática, conduz o supervisor a uma atuação administrativo/burocrática, a fim de manter a hegemonia da classe dominante.

Para a APASE, a função precípua do Supervisor de Ensino se efetiva na prática, quando este profissional consegue legitimar-se como uma das lideranças fundamentais para o desenvolvimento das políticas educacionais e consolidação das propostas pedagógicas das escolas (Subsídios à Ação Supervisora, 2010, p. 6). Entretanto, na prática da ação supervisora, os profissionais para atenderem às expectativas sobre todos os assuntos que devem ter conhecimento, muitas vezes se veem obrigados a beber em várias fontes (direito, administração, política, polícia...),

mas acabam atuando sem a profundidade exigida “desenvolvendo as políticas educacionais” sob a ótica do poder instituído.

Para dar conta das atribuições esperadas pela SEE-SP e pelos agentes educativos, o Supervisor de Ensino tem apenas três dias da semana, visto uma manhã ou uma tarde (geralmente às segundas-feiras) são reservadas as reuniões com o Dirigente, outra manhã ou outra tarde para atendimento aos plantões, e mais uma manhã ou tarde para atividades internas (leitura e despachos de planos e regimentos escolares etc.). O Supervisor deve ficar disponível, ainda, para os períodos dispensados à atribuição de aulas, apurações preliminares, diligências, sindicâncias e outras atividades de urgência, que exigem sua presença na Diretoria Regional de Ensino, em detrimento do acompanhamento das atividades pedagógicas das escolas públicas e particulares que fazem parte do seu setor de trabalho, se constituindo mais uma armadilha do sistema para atrelar o Supervisor de Ensino a uma ação fiscalizadora junto às escolas e aos agentes educativos, ou seja, o pouco tempo que resta; é para ver “se tudo está andando corretamente”.

Quando tem a oportunidade de realizar as visitas às unidades escolares, o Supervisor se vê às voltas com a falta de “competência legal”, como se viu no artigo 9º da Lei Complementar 744/93, que muitas vezes é confundida com a falta de “competência profissional”. Os gestores, professores, pais de alunos, mantenedores e outros agentes esperam que o Supervisor de Ensino tome decisões e execute funções que competem legalmente a outra autoridade, e, na ausência da solução aguardada, ouve-se a seguinte frase “Este Supervisor não resolve nada!”. A verdade é que nem este nem aquele Supervisor de Ensino podem resolver ou auxiliar os agentes educativos porque decisões, conforme se viu, “fogem à sua alçada”.

Na alçada do Supervisor de Ensino, encontram-se apenas atribuições, muitas atribuições, transformadas em inúmeras tarefas. A maioria delas, apesar do viés democrático e participativo estabelecido na teoria (normas legais), propicia na verdade práticas fiscalizadoras, interventoras e reprodutoras das determinações superiores, sendo este profissional conhecido como “correia de transmissão das ordens da Secretaria”.

Nas reuniões sistemáticas do grupo de Supervisão com os Dirigentes Regionais de Ensino, pouco se discute sobre teorias educacionais, sobre o fazer pedagógico, sobre a prática docente, mas muito se fala sobre prazos a cumprir, relatórios a preencher e “monitoramento” das ações que ocorrem na escola, baseados sempre nesta ou naquela norma legal, tudo isso “sob pena de responsabilidade”, expressão, aliás, contida na primeira das duas únicas competências do Supervisor de Ensino. A possível responsabilização do Supervisor de Ensino pelo funcionamento inadequado (sob o ponto de vista oficial) das unidades escolares da rede pública também o aproximam do “burocrático”, que tem as ações e os resultados mensuráveis em curto prazo.

Outro aspecto a ser observado é a substituição dos Supervisores de Ensino durante seus impedimentos. Embora prevista no Estatuto do Magistério, a substituição somente é permitida para afastamento acima de duzentos dias (Resolução SE 57/2008). Nos períodos de férias, licença prêmio, gala, nojo, etc., os Dirigentes se veem obrigados a redistribuir as funções e as escolas do setor de trabalho do Supervisor afastado por prazo inferior a duzentos dias, sobrecarregando ainda mais os colegas.

As atribuições de setores e funções dos Supervisores de Ensino são de competência do Dirigente Regional de Ensino, conforme previsto na Resolução SE

97/2009. Realizadas de acordo com classificação e sempre que possível com o “perfil” de cada Supervisor de Ensino, apesar de o perfil já estar definido em uma normal legal. Neste momento, também se percebe a dicotomia entre o “pedagógico” e o “administrativo”.

O Dirigente Regional de Ensino, de acordo com que acredita ser o perfil do Supervisor de Ensino, atribui as funções que o mesmo deve exercer por dois anos¹³ e, muitas vezes, insistem na manutenção das mesmas pessoas durante muito tempo exercendo as mesmas atividades. Reforça-se a idéia de que a Oficina Pedagógica é o “Olimpo da DE” destinada a poucos “deuses da supervisão”, restando aos “reles mortais” as funções menos nobres ou burocráticas. Mesmo desses Supervisores que, de acordo com o olhar do Dirigente, apresentam perfil pedagógico, ouvem-se constantes reclamações que “suas escolas estão abandonadas”, e percebe-se também a preocupação excessiva com os formalismos do preencher de papéis e planilhas, com modelos a serem seguidos para serem entregues em determinada data aos órgãos superiores, transformando-os em “burocratas da pedagogia”.

Desta forma, o Plano de Trabalho da Diretoria de Ensino, que prevê a participação e proximidade com a gestão das escolas, se constitui em mais um documento para atender a exigência legal e a burocracia, sem possibilidade de ser efetivamente concretizado.

A ação do Supervisor de Ensino acaba se transformando numa cobrança sem fim. A abordagem junto aos agentes educacionais depende do “estilo” de cada Supervisor, construído com base na sua vivência profissional e pessoal, o que leva alguns a concluir que determinado Supervisor “é bom” e outro “não é tão bom”. Este

¹³ A atribuição de setores e tarefas varia de Diretoria para Diretoria de Ensino. Em algumas delas, o Dirigente atribui o setor de escolas, pública e permite a “escolha” de escolas privadas, atribuindo as tarefas; em outras são atribuídos setores já organizados de escolas públicas e privadas e tarefas. Em outras, apesar da competência para atribuição, o Dirigente permite a escolha de escolas públicas, privadas e de tarefas, de acordo com a classificação dos Supervisores de Ensino.

conceito de “bom” ou “não tão bom” é construído com base na abordagem do Supervisor de Ensino, junto aos agentes supervisionados.

Alguns Supervisores de Ensino, que gozam junto à comunidade escolar do conceito de democráticos, parceiros, partícipes, na verdade são apenas simpáticos, gentis e educados, ao passo que outros, cuja abordagem é mais distante, são considerados truculentos e autoritários; no entanto ambos fazem a mesma exigência, a mesma cobrança, definem os mesmos prazos e estão sujeitos da mesma maneira “aos rigores da lei”.

As relações de poder também são evidenciadas na Diretoria de Ensino. A designação para o cargo de Dirigente Regional, feita por indicação de políticos, após exame de certificação, recai sobre agentes que estão em sintonia com o poder. Legitimado pela indicação e fortalecido pelo vínculo ideológico, o Dirigente muitas vezes divide para governar. Provoca medo, tensões e embates, mas mantém ao seu lado um staff de fiéis seguidores, com um discurso finamente elaborado, dentro dos princípios democráticos, que disfarçam as vantagens pessoais conquistadas com subserviência.

O resultado da desqualificação e da desvalorização do trabalhador da supervisão de ensino, é que o quadro de Supervisores das Diretorias de Ensino fica defasado por bastante tempo. Os Dirigentes promovem várias sessões para atribuição de cargos vagos ou substituições sem que compareça nenhum interessado, até que um Diretor ou Professor aprovado em concurso seja convencido a comparecer à próxima sessão.

2.5. REVISÃO DA LITERATURA

A supervisão escolar brasileira, como destacado por Silva Junior (1992), foi inspirada no modelo americano. Autores dessa escola serviram de referencial para formação dos supervisores brasileiros, em especial na década de 1970 quando vigorou o acordo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a United States Agency International for Development (USAID), que previa a participação de técnicos americanos em treinamento e assessoria a técnicos brasileiros visando à melhoria do ensino em todos os níveis, a expansão e o aperfeiçoamento do quadro de professores e a modernização administrativa universitária. Silva (ALVES coord. 1983, p. 25) faz esta constatação quando analisa a legitimação dos especialistas de educação, pela Lei 5.692/71:

A formação dos supervisores estará básica e privilegiadamente apoiada numa vasta bibliografia americana (Sergiovanni, Burton, Griffiths, Pfeiffer, Wiles) que minimiza a tarefa de inspeção e fiscalização dos aspectos burocráticos da escola e passa a enfatizar uma atuação mais técnica voltada não só para a liderança do sistema social orgânico que a escola “pretende ser” como também do processo ensino aprendizagem, elemento básico do trabalho pedagógico.

Embasando-se nos mesmos referenciais, a Coordenadoria de Normas Pedagógicas (CENP) edita a “*Supervisão Pedagógica em Ação*”, documento que destaca a posição de liderança do Supervisor Pedagógico, a sua associação à melhoria do ensino, e idealiza o “modelo teórico de supervisão” dentro de um “sistema de supervisão”. A justificativa para se definir um sistema de supervisão era o aprimoramento do ensino.

O documento, cuja 1ª edição aconteceu em 1977, sob a responsabilidade da Diretora da Divisão de Supervisão da CENP, Loyde Amália Faustino, também

responsável pela tradução do livro *Novos padrões de supervisão escolar*, de Sergivanni e Starrat, publicado em 1978, pela EDUSP, São Paulo, pretendia conduzir os supervisores à “supervisão esclarecida” e orientar a ação pedagógica do supervisor.

O documento faz uma análise da supervisão empresarial e das variáveis que afetam a produção. As variáveis são de iniciação, intervenientes e produção. À medida que a organização busca atingir seus objetivos, torna-se mais eficiente. Na adaptação para a realidade educacional, a produção é substituída por sucesso escolar, que será conseguido através de escolas eficientes.

As variáveis intervenientes são os fatores humanos que influenciam o trabalho escolar. O nível de satisfação da equipe escolar com superiores e colegas levam ao comprometimento da equipe com os objetivos e metas a serem atingidos. Nesse sentido, a liderança do supervisor é essencial para motivação e estimulação dos agentes escolares individual e coletivamente.

O documento também enfatiza que o Supervisor deve ter conhecimento da natureza da organização escolar, visto que vão atuar, “em um ambiente organizacional, com uma base de autoridade, de um modo específico, a fim de mudar a atitude e os comportamentos do pessoal, com o objetivo de aumentar algumas dimensões da eficiência da escola” (SÃO PAULO, 1981, p. 34).

Com relação ao grupo de supervisão, o documento também analisa as atribuições dos Orientadores Educacionais e Coordenadores Pedagógicos que atuam no âmbito das unidades escolares.

O Documento CENP acentua o aspecto hierárquico da relação de mando e de controle da estrutura administrativa do sistema de ensino e posição da escola dentro desta estrutura ao definir as medidas administrativas tomadas para adequação a Lei

5692/71. Na análise dessa estrutura, nota-se que, apesar de denominado como “pedagógico”, o supervisor estará muito envolvido com os aspectos administrativos.

Com a promulgação da nova Constituição Brasileira em 1988 e a nova LDB em 1996, esse documento ficou obsoleto, caiu no esquecimento, e nos dias atuais não se fala em modelo teórico, tampouco prático de supervisão. Os supervisores se embasam em normas legais, e sua prática é construída na relação com os colegas e com base nas experiências anteriores.

Para auxiliar o trabalho dos supervisores, a APASE fornece a seus associados o documento “Subsídios à Ação Supervisora” (SAS). O documento destaca a trajetória do sindicato, o perfil e as atribuições do Supervisor de ensino, compila a legislação educacional e apresenta quadro síntese “do trabalho na escola”. Em “Ações da Supervisão 1” e “Ações da Supervisão 2”, trata dos documentos para conhecimento e orienta o acompanhamento das escolas públicas e privadas.

No livro *Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*, Silva Junior (1992) analisa a Supervisão de Ensino em São Paulo sob três olhares: a supervisão existente, a supervisão realizada e a supervisão pretendida.

Na análise da “supervisão existente”, Silva Junior (1992, p. 25-42) discute o modelo de supervisão adotado a partir do documento da CENP e das normas legais, as relações hierárquicas e as atribuições e responsabilidades de seus agentes. Busca evidenciar o que se poderia chamar de discurso supervisor e as ações efetivamente praticadas em seu nome. Na análise do documento da CENP, o autor percebe a multiplicidade de tarefas dos agentes de supervisão na simples menção de algumas de suas atribuições e também nota que o documento não apresenta uma proposta concreta de trabalho educacional que signifique a adoção de uma determinada concepção de educação e, ao mesmo tempo, o encaminhamento de

atividades que consubstanciassem a busca dos objetivos impostos por tal concepção. A direção a ser dada às atividades da escola não é explicitada pelo sistema de supervisão escolar. Silva Junior (1992) conclui que de um lado há o discurso supervisor: “organizado, quadriculado, sistemático, sistêmico”. De outro, há a realidade da escola: “caótica, desestruturada, contraditória, dialética”. A supervisão não conseguiu penetrar a realidade escolar que lhe coube considerar e só poderá fazê-lo quando seus integrantes se derem conta de que, como em toda realidade social, o sistema escolar tem sua significação estabelecida pela verificação de como criou a realidade em que se constituiu.

Na discussão da “supervisão realizada”, Silva Junior (1992, p. 47-67) se reporta à história da supervisão escolar paulista a partir dos anos 1960. Analisa a supervisão escolar no contexto da situação política brasileira dos anos 1960 e 1970, iniciando com a ascensão e queda do populismo, passando pelo regime militar e chegando até aquele momento do processo de “abertura política”. A história da supervisão no sistema escolar de São Paulo é dividida em quatro momentos: a divulgação do conceito, a institucionalização da proposta, a generalização para o sistema e, a tecnicização dos procedimentos. O primeiro momento começa através dos cursos de férias e de atualização pedagógica oferecidos a professores e diretores da rede estadual pelo Serviço de expansão cultural, órgão que ocupava posição de destaque no organograma da SEE-SP. Os cursos eram ministrados por professores selecionados pelo serviço de Expansão Cultural e encaminhados para estágio junto ao PABAE (Programa Americano Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar), que gozava de prestígio junto aos educadores da época. Silva Junior (1992) destaca que “as primeiras informações sobre supervisão reproduzida para

circulação entre os professores repousavam no confortável leito do argumento da autoridade”.

A institucionalização aconteceu com a extensão, nos anos posteriores a 1964, junto aos Ginásios Vocacionais onde a supervisão surge como orientação pedagógica, denominação também utilizada pelo Grupo Escolar Experimental da Lapa. Em ambos os casos, o que se pretendia “era um trabalho basicamente voltado à harmonização da programação e dos procedimentos do conjunto das áreas curriculares”. Em princípio, a orientação pedagógica visava assegurar a unidade da proposta curricular. Em consequência do momento político, pelo qual o país atravessava e das tendências educacionais importadas, a orientação pedagógica foi conduzida a “manter presente a imagem do objetivo a alcançar, cuidando de assegurar a sua prevalência através de diferentes formas de intervenção no trabalho docente, controlando-o e avaliando-o continuamente”.

A generalização aconteceu com a criação do Setor de Orientação Pedagógica (SOP), junto à Chefia do Ensino Primário da Secretaria da Educação e os setores regionais de Orientação pedagógica (SEROP); e que, em consequência, criou-se uma estrutura de supervisão para o ensino de 1º Grau, então denominado ensino primário, delegados de Ensino, Inspectores Escolares e Diretores de Grupo escolar que tiveram fixadas suas responsabilidades para com a estrutura que se implantava.

No quarto momento, a tecnicização, Silva Junior (1992) analisa a supervisão no contexto do Parecer CFE 252/69, que reestruturou o curso de pedagogia. Para o autor, a supervisão é pensada como alternativa para tradicional inspeção escolar; embora surgisse no conjunto das habilitações previstas no citado Parecer, aparece lado a lado com a função que deveria substituir. A ambiguidade é uma marca original da habilitação da Supervisão escolar. A partir da Lei 5692/71, a supervisão passa a

ser parte integrante da nova estrutura estabelecida para o ensino de 1º e 2º Graus. Estabeleceu-se então uma dupla necessidade: implantar a reforma e implantar a supervisão no interior da reforma. A partir da reforma administrativa, foi constituída a CENP, e a supervisão ganhou seu espaço institucional próprio. Coube à Divisão de Supervisão definir critérios e elaborar concretamente a sistemática de supervisão escolar a ser adotada em São Paulo. Num primeiro momento, cogitou-se uma supervisão bilateral, ou seja, a separação entre supervisão administrativa e supervisão pedagógica. Descartada a idéia, decidiu-se pela elaboração de um documento básico a ser implantado que consubstanciasse os fundamentos do sistema de supervisão e indicasse seus principais pontos de referência. Surgiu então o “modelo teórico de supervisão”.

No capítulo da “supervisão pretendida”, Silva Junior (1992, p. 71-89) analisa o documento “Supervisão pedagógica em ação”, editado pela Divisão de Supervisão da CENP, que é composto de uma introdução e três partes principais, além de bibliografia e anexos. O significado de “modelo” é definido na introdução como “um modo de compreender a supervisão, o qual pretende conduzir à orientação pedagógica”. O documento surpreendentemente inicia-se por uma referência a um texto legal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e posteriormente vai se constatar que o apelo à legislação é o ponto de partida utilizado com frequência utilizado na exposição do conteúdo. As ações preconizadas acabam por se chocar com elementos da realidade que a legislação pretende que se altere. Ao final, Silva Junior (1992), conclui que a “Supervisão pedagógica em Ação” pretendia, em suma, aperfeiçoar o ensino sem questionar a administração.

Silva Junior (1992) analisa o “Relatório do Projeto de Implementação da Ação Supervisora na Unidade Escolar (PIAS-UE/78)”, editado pela CENP em 1979. Na

apresentação do documento, é ressaltado que no estudo realizado "procurou-se utilizar uma metodologia que permitisse a interpretação científica dos dados empíricos e sua exploração de forma adequada". Para tanto, "tomou-se como referência uma visão ampla da educação, da supervisão e do contexto concreto da implantação da reforma do ensino. O Relatório é enfático para destacar que as sugestões e propostas "nada mais são que medidas concretas que devem ser tomadas para resolver os problemas que vêm afligindo todo magistério oficial". Tais medidas visam "solucionar problemas críticos, cuja existência não pode mais ser ignorada". No relatório, a escola é definida como um sistema social é classificada "como uma organização formal, devendo, por isso, ser pensada em função de suas relações com os sistemas sociais mais amplos nos quais se insere". Destaca que uma observação feita por ele em trabalho de 1977 é acatada pelo relatório quando reconhece que "a implantação do sistema de supervisão, simultaneamente à implantação das demais medidas da reforma, trouxe uma desvantagem comum a todas essas medidas". De um lado, a implantação do conjunto de medidas da reforma não pode contar com um Sistema de Supervisão atuante que fizesse o seu acompanhamento, avaliação e controle. De outro lado, a implantação do Sistema de Supervisão ficou dificultada pelos efeitos, nos seus agentes, das demais medidas da reforma.

Na análise do relatório de Supervisão (CENP-COGSP-CEI), publicado em 1981, Silva Junior (1992) percebe uma consciência emergente, ainda que limitada. O relatório apresenta um breve retrospecto do trabalho desenvolvido pela Divisão de Supervisão desde 1978 e esclarece que a sistemática prevista foi alterada a partir da constatação, já em 1979, de "uma série de desvios e dificuldades para a existência de uma ação supervisora por parte das Delegacias de Ensino". Tal constatação fez

com que se procurasse tornar mais abrangente, a estratégia prevista para 1980, envolvendo, além das DREs, vários níveis hierárquicos da Secretaria da Educação, dos órgãos centrais até as DEs.

Na primeira tentativa de interpretação, o autor faz uma reflexão sobre a supervisão pretendida pelos autores do “Modelo” da CENP. Esse modelo decorre da necessidade de se definir postura teórica que, de alguma maneira, caracterizasse e justificasse as atividades em desenvolvimento. Para o autor, por conveniência ou por insuficiência de meios de apreciação, o “Modelo” se fecha em tono da distinção entre o fato pedagógico e o fato administrativo, da qual resulta, ainda contra a vontade dos autores, a sujeição do primeiro ao segundo. Ressalta que sua emergência e seu destaque se apresentam como corolários indispensáveis do burocratismo e do tecnicismo instalados no aparelho do Estado. O “Modelo” trouxe avanço porque sua existência desencadeou um debate que vem se aprofundando sobre a própria validade e significação da função supervisora, mas o reconhecimento dos méritos observáveis do “Modelo” não pode implicar a subestimação dos riscos que sua aceitação plena envolveria. Isto ocorrendo, estaríamos considerando equacionada uma situação que sequer parece ter sido corretamente diagnosticada.

Retomando a tentativa de interpretação, Silva Junior (1992) destaca que a inexistência de um sistema de supervisão é reconhecida em um dos relatórios da CENP. No entanto, esse reconhecimento se fixa em outras razões. Segundo os autores do relatório, o sistema de supervisão não chegou a se configurar porque as partes não chegaram a formar um todo organizado. A supervisão pretendida consubstancia, na realidade, a pedagogia tecnicista que tem marcado a administração do sistema escolar paulista ao longo dos anos. Evidências dessa

“tecnicização” aparecem na origem dos documentos utilizados no treinamento dos supervisores.

Na “Supervisão possível”, Silva Junior (1992, p. 95-112) relembra palavras que escreveu em um trabalho de 1977: “as escolas não existem para serem administradas ou inspecionadas, elas existem para que os alunos aprendam”, entendendo que elas permanecem atuais e mantêm inalterada sua significação. Mais do que nunca, é necessário recolocar a escola paulista e brasileira na rota da sua função original e precípua. Cada dia é mais difícil administrar ou supervisionar nossas escolas porque elas abandonaram seu compromisso com o ensino (ou a isso foram obrigadas). Nossas escolas públicas foram deixadas de lado pelas forças políticas instaladas no poder, atendendo a interesses óbvios e amplamente analisados. A questão que se coloca é como organizar a escola para que ela readquira em plenitude sua função original de ensinar, ou seja, de distribuir o patrimônio cultural acumulado. Encaminhar esta questão é encaminhar também a contribuição possível da instituição escolar para o processo de libertação popular. A escola, como espaço contraditório de luta, é o espaço natural para o desenvolvimento da ação do educador consciente. Consciente e competente, esse educador se empenhará na observação crítica da proclamação oficial, fazendo dela a referência básica da sua tarefa de distribuição do saber. O autor conclui que colocar em prática as determinações resultantes da grande reflexão coletiva será a fonte de legitimação de que o supervisor poderá dispor em seu trabalho.

Silva Junior (1992) acredita que, para que essa prática de supervisão seja possível, é necessária a revisão do processo de formação de supervisores. O Supervisor instrumentado e preparado poderá conduzir a sua prática de modo a se constituir em um provocador de esperanças. Por sua consciência, poderá impedir

que se mistifiquem os conceitos e as próprias esperanças que sua prática pode gerar. Por sua competência, poderá localizar as grandes questões do cotidiano do ensino que deve ser objeto de preocupação conjunta com os demais educadores e, por sua eficiência, poderá produzir os meios necessários ao encaminhamento das soluções dos problemas que sejam efetivamente pertinentes ao sistema escolar.

Finalizando, Silva Junior (1992) conclui que por tudo isso o Supervisor poderá ser reconhecido como um profissional necessário, artífice e símbolo de uma prática educacional em que o técnico e o político se fundem no serviço de transformação.

Neste capítulo, registrou-se que a supervisão educacional convive com conflitos e contradições desde suas origens no Brasil. Em períodos históricos distintos, foi questionada sobre sua validade e necessidade para o sistema educacional. A Supervisão de Ensino em São Paulo convive com os mesmos conflitos e contradições, e passou por várias alterações, que refletem a sociedade, com seus conflitos e contradições.

CAPÍTULO 3 – O DISCURSO DOS OCUPANTES DA FUNÇÃO DE SUPERVISOR DE ENSINO SOBRE O PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA

A reforma educacional instituída pelo Governo do Estado de São Paulo, a partir de 2007, por meio da SEE-SP, tinha como objetivo alterar o quadro da educação paulista que se encontrava entre os piores do País.

A adoção de um currículo unificado para todas as escolas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, pareceu, aos reformadores, a solução ideal para a democratização do ensino de boa qualidade; contudo, sua objetivação na prática escolar envolve a ação de muitos agentes, entre eles o Supervisor de Ensino.

Neste capítulo, busca-se a reflexão dos Supervisores sobre sua atuação no Programa São Paulo faz Escola, procurando entender o papel atribuído a este profissional pelos reformadores educacionais, visto que, na análise do Plano que definiu as reformas, pouco lhe foi atribuído. Para tanto, foram colhidos dados, por meio de entrevistas com Supervisores de Ensino.

3.1. A PESQUISA

O universo da pesquisa corresponde a uma Diretoria de Ensino da COGSP, que mantém, em seu quadro funcional titulares de cargos, aprovados nos cinco concursos de provas e títulos para o cargo de Supervisor de Ensino, realizado pela SEE-SP, além de Diretores de Escolas e Professores que exercem a função por meio de designação, incorporando todas as formas de vinculações previstas na

legislação, dando a esta Diretoria de Ensino uma característica peculiar. Em geral, as Diretorias de Ensino concentram em seus quadros Supervisores de Ensino dos concursos mais recentes, e algumas, apesar de várias sessões de escolha promovidas pela SEE-SP, mantêm um número expressivo de profissionais designados.

Os sujeitos da pesquisa foram Supervisores de Ensino com diversificação em relação ao tempo de exercício, vínculos anteriores que variavam entre aqueles que já haviam exercido cargos ou funções de direção (Diretores de Escola ou Vice-Diretores de Escola), portanto com experiências administrativas e profissionais com vínculo anterior exclusivamente pedagógico (professores). A opção pelo depoimento do Dirigente Regional de Ensino da Diretoria teve por objetivo verificar de que maneira este profissional subsidiou o trabalho dos supervisores na implementação do Programa São Paulo faz Escola, vez que sua atuação tem impacto direto na ação supervisora.

A participação na pesquisa foi voluntária, e não houve resistência por parte de nenhum dos supervisores convidados para a entrevista.

A partir dos depoimentos, os entrevistados foram designados como segue:

Supervisor A – Titular de Cargo do Concurso de 1981 - Vínculo anterior: Professor, designado Diretor de Escola – Exercício na supervisão a partir de 1981.

Supervisor B – Titular de Cargo do Concurso de 1986 – Vínculo anterior: Vice-Diretor de Escola, designado Diretor de Escola - Exercício na supervisão, a partir de 1987.

Supervisor C – Titular de Cargo do Concurso de 1992 – Vínculo anterior: Titular de cargo de Diretor de Escola - Exercício na supervisão, a partir de 1993. Ex-Dirigente sindical.

Supervisor D – Titular de Cargo do Concurso de 2002 – Vínculos anteriores: Professor da rede municipal de ensino e Professor da rede estadual de ensino – Exercício na supervisão, a partir de 2005.

Supervisor E – Titular de Cargo do Concurso de 2008 - Vínculo anterior: Titular de cargo de Diretor de Escola - Exercício na supervisão, a partir de 2009

Supervisor F – Titular de Cargo do Concurso de 2008 - Vínculo anterior: Titular de cargo de Diretor de Escola - Exercício na supervisão, a partir de janeiro de 2009. Removido de outra Diretoria de Ensino, em 2010.

Supervisor G – Titular de cargo de Diretor de Escola, designado Supervisor de Ensino, com quatro anos e meio de experiência na Supervisão de Ensino.

Supervisor H – Titular de Cargo de Professor Educação Básica II, designado Supervisor de Ensino, com sete anos de experiência na Supervisão de Ensino.

Dirigente – Titular de Cargo de Supervisor de Ensino, do concurso de 1992, classificado em outra Diretoria de Ensino. Designado Dirigente Regional de Ensino, a partir de 2007.

As entrevistas foram realizadas nas dependências da Diretoria de Ensino escolhida, com exceção do Supervisor A, que se encontrava afastado de suas atividades e recebeu a entrevistadora em sua residência. O clima foi bastante descontraído, e os entrevistados discorreram sobre os temas abordados de maneira natural e com total liberdade. Apenas no caso do Dirigente, percebeu-se certa tensão a princípio, mas com o decorrer da entrevista, a descontração foi natural.

O roteiro previamente estabelecido consistia em questões sobre o trabalho do Supervisor de Ensino e sua atuação no Programa São Paulo faz Escola, tendo como categorias o perfil do Supervisor de Ensino, o trabalho do Supervisor de Ensino e as relações de trabalho do Supervisor de Ensino.

A partir deste roteiro, novas categorias surgiram como a precarização do trabalho docente, a organização dos trabalhos baseada na legislação, a relação dos Supervisores com seus pares, o trabalho coletivo e a formação continuada.

3.2. PEDAGÓGICO VERSUS ADMINISTRATIVO: O ETERNO CONFLITO DA SUPERVISÃO DE ENSINO EM SÃO PAULO

Como vimos no Capítulo 2, a dicotomia entre as atividades de cunho pedagógico e as de cunho administrativo/burocrático vem permeando as discussões do trabalho do Supervisor de Ensino em períodos históricos distintos. Embora não tenha sido perguntado diretamente nas entrevistas, este tema surgiu fortemente em momentos distintos e com maior ênfase na análise do perfil do Supervisor de Ensino, seja no alinhamento das normas legais, editais e bibliografia com a ação supervisora desenvolvida no cotidiano escolar, seja na consonância com as atividades do Programa São Paulo faz Escola.

Para o Supervisor B, o perfil do Supervisor de Ensino passou por momentos exclusivamente pedagógicos; em outras ocasiões, mesclou administrativo e pedagógico e, em outras épocas, foi exclusivamente administrativo.

O do meu concurso e na época em que eu assumi a supervisão era totalmente pedagógico e legal. Nós podíamos exercer uma função efetivamente pedagógica dentro da escola. Aos poucos, com o passar do tempo nós deixamos de ser supervisores totalmente pedagógicos, passamos a ser supervisores administrativo-pedagógicos e hoje nós somos muito mais administrativos do que totalmente pedagógicos. (SUPERVISOR B)

A atuação pedagógica no entendimento deste supervisor se concretizava por meio de elaboração e execução de projetos, visita à salas de aula,

acompanhamento diuturno das ações pedagógicas dos professores, principalmente depois da implantação das Oficinas Pedagógicas, atividade pela qual foi responsável em duas Diretorias de Ensino. De acordo com o depoimento deste entrevistado, eram feitas visitas a todas as salas de aula e treinamento de professores. “Nós visitávamos a todas as salas de aula e treinávamos os professores, coisa que não se faz mais hoje. O Projeto vem pronto”.

Apesar das normas legais direcionarem a ação supervisora para as atividades descritas por ele, como visitas às salas de aulas e acompanhamento direto do trabalho pedagógico na escola, este entrevistado entende que o perfil do Supervisor de Ensino não está em consonância com as ações no Programa São Paulo faz Escola. No seu entendimento, no Programa São Paulo faz Escola o Supervisor exerce “um papel muito fiscalizador, de executor e não de gestor” e não consegue atuar na construção do Projeto Pedagógico da escola porque “o Projeto vem pronto”.

O Supervisor D demonstra que teve suas expectativas frustradas com relação ao exercício do cargo de Supervisor de Ensino. Para ele, o administrativo se sobressai ao pedagógico, mas “o perfil cobra o pedagógico”.

[...] Eu vim da sala de aula, nunca fui Diretor, não tenho perfil administrativo e achei que fosse um perfil bem pedagógico. Quando eu comecei a atuar, a realidade é muito diferente. Exige muito, embora cobre o pedagógico, exige muito do administrativo. (SUPERVISOR D)

Para este entrevistado, o perfil do Supervisor não está de acordo com as ações propostas no Programa São Paulo faz Escola, porque “está voltado mais para a questão da teoria, do perfil ideal, e na prática, a ação e a atuação real são muito diferentes”.

O Supervisor C também acredita que a bibliografia e o perfil “induzem a pensar uma coisa que não é”. Em sua opinião, na Supervisão de sistema a parte administrativa deve viabilizar o trabalho pedagógico.

[...] Eu acho que a parte administrativa fica muito a dever e a parte administrativa e a contrafação do trabalho pedagógico que tem que ser feito. A Supervisão é uma supervisão de sistema e tem que ver com as duas condições, senão deixa de ser supervisão de sistema e passa a ser coordenação pedagógica, se ficar apenas na visão desta questão pedagógica que é importante, fundamental e fulcral dentro do sistema, mas não é a função do supervisor. Não é a função do supervisor de sistema. Eu acho que a bibliografia e o perfil tendem demais para isso, para a questão pedagógica. A escola existe por causa da função pedagógica é evidente, agora todo aquele suporte administrativo é essencial para que função pedagógica se dê. A função da supervisão de sistema é verificar os dois lados da moeda. O lado administrativo também tem que ser relevado. A bibliografia e o perfil induzem a pensar uma coisa que não é. O cotidiano da supervisão requer esse dois lados e acaba dentro da escola setores mais voltados para a questão pedagógica e as Direções das Escolas ficam sem suporte administrativo, o que acaba atravancando o trabalho pedagógico da escola. (SUPERVISOR C)

Pare este Supervisor, burocracia é a mera transmissão de informação, enquanto administração implica a tomada de decisões, em se ter uma noção clara do que está sendo feito e não implementar determinadas ações que visam apenas a produzir relatórios que devem ser encaminhados às instâncias superiores. “Esse negócio de encaminhar às instâncias superiores é que é essencial no processo burocrático. Todos os projetos da Secretaria da Educação encaminham para essa linha de produção de relatório”.

Com relação ao perfil do Supervisor e às atividades do Programa São Paulo faz Escola, O Supervisor C entende que “em tese está em consonância, ele dá um enfoque pedagógico para a supervisão, mas entre estar em tese e a realidade se mostrar existe uma distância muito grande”.

O mesmo aspecto é possível notar no depoimento do Supervisor A, que acredita que “o Supervisor de Ensino não pode supervisionar apenas a parte pedagógica”. O Supervisor “não tem condições de acompanhar a parte pedagógica”,

porque “acompanhamento envolve estar diretamente na escola”. Na concepção deste entrevistado, os concursos atuais dão maior enfoque à questão pedagógica ao contrário do “seu concurso” que era “administrativo, combinando com o pedagógico, mas o enfoque primordial era no administrativo”. Este Supervisor acredita que os Editais dos concursos mais recentes estão em consonância com o previsto no Programa São Paulo faz Escola, porque “estão indo para o enfoque mais pedagógico que administrativo”.

O Supervisor F acredita na supervisão pedagógica. Para ele, este novo perfil é de acompanhamento, de orientação, de estar ajudando no pedagógico e está em consonância com o Programa São Paulo faz Escola porque “o professor precisa deste auxílio”.

É um perfil de acompanhamento dos trabalhos da escola, de você orientar. Eu encaro como uma parceria com a escola, como alguém que possa ajudar a escola a melhorar. Eu até brinco que fui Diretor dez meses e a minha supervisora estava para se aposentar e eu fiquei meio abandonado, por isso tento ajudar do melhor modo possível, é claro que estou ganhando experiência, mas eu acredito na supervisão pedagógica, em estar lá, ajudar a colocar em prática o Ler e Escrever que eu gosto muito e que eu abraço, e o São Paulo faz Escola de certa maneira porque eu acho o pessoal um pouco mais resistente a isso, mas esse acompanhamento a gente tenta fazer, para que possa ajudar nesse sentido.
(SUPERVISOR F)

Cabe ressaltar que o Programa Ler e Escrever tem suas ações voltadas para o Ciclo I do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano). Parte integrante da reforma educacional de 2007, o Programa teve implantação gradativa a partir de 2007, na Capital, com expansão, em 2008, para a Grande São Paulo e, em 2009, para o interior. Este Programa prevê a participação de alunos pesquisadores (2º professor na classe) e formação continuada dos professores na própria escola. Capacitação de Professores Coordenadores, semanalmente, e de Diretores de Escola e

Supervisores de Ensino, mensalmente, além de distribuição de material de apoio didático-pedagógico para alunos e professores e avaliação bimestral dos alunos.

O Supervisor H percebe “que cada vez mais o que está sendo cobrado e está sendo posto é uma ação muito mais de caráter pedagógico” e por isso, entende “que hoje, a supervisão, tem outro olhar, diferente do que tinha antes”. Na sua concepção, a legislação, os Editais de concursos e a bibliografia dão esse enfoque e “está cada vez mais se fechando o cerco para a área voltada para o pedagógico”. Acredita que o perfil está em consonância com o Programa São Paulo faz Escola:

[...] Por esse olhar pedagógico. Eu vejo assim: embora a parte administrativa não tenha sido descartada, a cobrança é muito grande para a gente trabalhar com resultados. Então é assim: eles querem uma escola melhor e para esses resultados, é como se a escola tivesse que abortar um pouco o administrativo e se voltar para o pedagógico, em torno dos resultados. [...] o supervisor se enquadra nesse cenário para levar esse olhar pedagógico, para fazer o professor trabalhar com o currículo. (SUPERVISOR H)

O Supervisor G nota a tendência do perfil para o lado pedagógico, mas coloca as dificuldades postas pelas demandas do trabalho burocrático.

Eu acho que está um pouco tendendo para o lado pedagógico que é o que o concurso pede que a gente tenha um trabalho pedagógico; porém muitas questões burocráticas nos afastam do pedagógico, porque a gente tem que se preocupar com as demandas não pedagógicas que tomam muito tempo. A bibliografia também dá enfoque que nós temos que acompanhar as escolas e esse acompanhamento acaba enfocando o burocrático. Quando você acompanha, você se envolve com o burocrático, porém o cunho pedagógico é mais forte. Pelo que a gente percebe no nosso trabalho, deveria ser mais forte, mas acaba ficando relegado devido ao cumprimento das datas e dos prazos para que a gente acompanhe o burocrático. (SUPERVISOR G)

Para este entrevistado, o perfil não está em consonância com Programa São Paulo faz Escola: “Eu acho que o que deveria ser está, mas o que é não, porque no São Paulo faz Escola justamente o burocrático que a gente faz está deixado de lado, está mais o pedagógico”.

[...] dizem que a supervisão vai se tornar mais pedagógica, porém com todas aquelas ações reforçadas, que a gente já faz, nesta nova legislação, pelo que eu pude perceber vamos continuar fazendo tudo que gente já faz só que vai ser cobrado de uma maneira muito maior o trabalho pedagógico, porque tem um enfoque maior no pedagógico, porém outras demandas eu não acredito que vão conseguir trabalhá-las por outros, não acredito que vão conseguir passar para outros profissionais e serem tiradas totalmente de nós. [...] com certeza nós não vamos continuar fazendo só o pedagógico. Tem muita coisa que não vai poder sair do nosso trabalho. Eu acho que as demandas do nosso trabalho a gente vai continuar fazendo e só vai aumentar nosso trabalho. (SUPERVISOR G)

Esta “nova legislação” a que se refere este entrevistado é o Decreto nº 54.141/2011, que reorganizou a SEE-SP, sobre o qual se tem colocado a expectativa de redução das atividades burocráticas da supervisão em São Paulo. Neste depoimento fica evidenciado o descrédito sobre as promessas da administração.

O Supervisor E entende que parte do perfil do Supervisor está alinhada com a ação do cotidiano, mas acredita que a falta de alinhamento entre as normas legais e o perfil está coerente com o modelo atual de gestão da administração pública.

Em parte sim, em termos está sim. Principalmente na questão de acompanhar os aspectos administrativos e os pedagógicos da escola. Agora logicamente que na totalidade sempre fica alguma coisa que você não consegue abranger, não consegue dar conta de tudo. [...] o rol de atividades é bastante abrangente, muito abrangente, o que está coerente com o tipo de modelo de organização administrativa da sociedade que gente tem hoje. Sociedade neoliberal em que o modelo de gestão empresarial foi transplantado também para a Secretaria da Educação e para outras Secretarias de Estado, que têm colocado em prática o mesmo modelo da gestão das empresas privadas também para o Estado, o setor público. De certa forma os Editais dos Concursos e o perfil acabam abarcando esta visão neoliberal, porque o que está implícito é tentar minimizar os custos e maximizar a produção, ou seja, você vai ter um menor quadro de pessoas para atuar e fazer com que essas pessoas, os agentes públicos concursados, que estão num cargo ou numa função pública realizem o máximo de atividades possíveis. (SUPERVISOR E)

Com relação ao perfil do Supervisor de Ensino e o Programa São Paulo faz Escola, este entrevistado reforça seu entendimento de que a nova forma de organização administrativa impacta diretamente no trabalho do Supervisor de Ensino.

Do que está exigido, se a gente considerar o que está nas atribuições, do que nós temos que fazer, está lá. Está lá que nós temos que dar conta de tudo; só que na realidade quando a gente vai para a prática, para a ação, a gente verifica que não é bem assim. Não que as ações administrativas não sejam importantes ou que as ações pedagógicas sejam mais importantes. Na realidade as coisas pela ação supervisora, que você tem que ter uma visão abrangente de tudo, as coisas acabam se interpenetrando. Você tem que acabar realmente verificando tudo. As questões administrativas que vão desde a matrícula do aluno, do material do aluno, do planejamento que é realizado pelos professores para colocarem em prática na sala de aula, os Projetos da escola, tudo tem uma parte burocrático/administrativa que é encaminhada para a Diretoria de Ensino para análise, para autorização e homologação, e a gente tem que acabar dando conta de tudo isso. Só que o pedagógico também tem que ser visto, ou seja, a gente volta à questão inicial do modelo de gestão empresarial transplantado para a educação que exige o máximo daqueles que estão atuando para exercer e fazer tudo. Temos condições disso? ... Vão dizer: Bom se você não dá conta, então você não tem competência. Você leu o Edital, tem um rol de atribuições, você sabia o que tinha que fazer e é uma situação um tanto complicada para nós. A administração acaba cobrando tudo que está no Edital e nós temos que fazer, independentemente de conseguir. Não conseguir não é a resposta que vai ser aceita e nem a resposta que nós podemos dar; então; o que nós vamos acabar fazendo é criar situações para tentar dar o máximo da gente, para tentar dar conta do que está sendo exigido. (SUPERVISOR E)

Neste depoimento, pode-se perceber que o Estado é interpretado como uma empresa capitalista e a relação Supervisor/Administração, a relação empresa/empregado.

O Dirigente acredita que o perfil do supervisor não está alinhado com as normas legais.

Ainda não. Eu acho que o perfil de antigamente era muito técnico, exclusivamente burocrático, na época da inspeção e no início da supervisão de sistema e agora se denota uma valorização maior no pedagógico, mas ainda se cobra muito do burocrático. Então não está alinhado não, o perfil precisa ser do jeito que está escrito, mas não é assim que acontece na prática. Tem essa dicotomia entre o perfil das normas legais e o que o Supervisor efetivamente é obrigado a fazer, o que é uma pena porque a rigor o que está colocado na legislação é o que seria o ideal, mas até lá estaremos na Finlândia. (DIRIGENTE)

Com relação ao perfil do Supervisor e as ações do Programa São Paulo faz Escola, o Dirigente ressalta a divergência entre o que está previsto na legislação e a prática do supervisor e acrescenta que os Projetos da Secretaria também contribuem para desviar o Supervisor de Ensino das ações do Programa.

O perfil definido na legislação está. O perfil posto nas Resoluções SE e nos Comunicados está sim, mas na prática o Supervisor não consegue, por conta do

burocrático e do excesso de programas e projetos que acontecem na Secretaria que demandam sempre a presença de um supervisor. Então, coisas que qualquer outro funcionário pudesse fazer se requer um supervisor junto e o que é pior: se o supervisor não tomar a frente, as coisas não acontecem. Isso é fato. Então, a Secretaria acaba tendo “n” projetos para desenvolver, sempre requisitando um supervisor, e aí tira de novo o foco do supervisor em cima do pedagógico, em cima do São Paulo faz Escola. (DIRIGENTE)

3.3. A AÇÃO SUPERVISORA NO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA

Para o Supervisor A, a ação supervisora no Programa São Paulo faz Escola “se dá conversando com o Professor Coordenador, sabendo quais são os temas desenvolvidos, como ele faz a coordenação entre todas as disciplinas”. Para este entrevistado, “isto está bem a cargo do Professor Coordenador e cabe ao Supervisor conversar com esse Coordenador e orientar sobre correções necessárias”. Este entrevistado acredita que a postura dos Supervisores mediante estas propostas não mudou. Quanto a sua atuação, ela é indireta e de mediação, porque entende que os responsáveis pela implementação do Programa são o Professor Coordenador e o Diretor da Escola, a equipe gestora da escola.

[...] eu vou verificar o que os Coordenadores estão fazendo. Junto com a Oficina Pedagógica, eu pergunto o que está de acordo, o que pode ser melhorado, então sou um mediador. Acompanhar o processo é difícil porque você tem várias escolas e não dá para você estar todos os dias nessas escolas, porque além dessas escolas estaduais, temos as escolas particulares e além disso tem o trabalho de Diretoria de Ensino. (SUPERVISOR A)

Este entrevistado declara que continua atuando da mesma forma que atuava antes da implantação do Programa São Paulo faz Escola, tendo como argumento a

preocupação de possíveis penalizações por parte da administração, com relação ao trabalho administrativo:

Eu continuo, porque me preocupa mais a parte administrativa do que a pedagógica. A pedagógica, eu sei que eu tenho um respaldo, que eu tenho uma pessoa na escola acompanhando diretamente que é o Diretor ou o Professor Coordenador. [...] até anos atrás o administrativo causava penalidades. Então se não eram cumpridas as normas, as resoluções, os Decretos, o Diretor, o Vice e até mesmo o próprio Supervisor eram penalizados. Na minha ótica, se o Supervisor acompanha o administrativo, ele está influenciando também no pedagógico. Ele não está direto no pedagógico, mas eu entendo que ele está garantindo a execução do pedagógico. (SUPERVISOR A)

O Supervisor E também declara que sua ação acontece principalmente com os Professores Coordenadores das Escolas, verificando se eles têm desenvolvido as discussões da questão do currículo do Estado com os professores, se os professores têm usado os cadernos dos alunos, e, na medida do possível, também conversando, esclarecendo aqueles professores que têm alguma dúvida com relação ao porquê da utilização deste material, mas demonstrando preocupação com a abordagem junto às escolas, tendo em vista as relações de trabalho a que os agentes estão submetidos.

[...] se nós chegarmos às escolas com o mesmo modelo de imposição que vem dos órgãos centrais, com certeza nós vamos receber muito mais resistência. Eu entendo desta forma, embora tenha colegas que veem de maneira diferente, que tem que realmente impor e tem que cobrar. Cobrar de certa forma vai, porque a gente acaba fiscalizando, mas tem que ser de uma forma orientadora, principalmente orientadora e esclarecedora para que a gente possa obter a adesão que é necessária para a implantação do Projeto. Caso contrário fica muito difícil, muito difícil. Aí é o embate. É o embate que vai levar ao desgaste e a resistência da outra parte. [...] aí dificilmente a gente obtém nas unidades escolares qualquer tipo de resultado. No momento em que a gente vive em que professores, funcionários, diretores andam bastante insatisfeitos com as condições de trabalho. [...] Vai desde a condição em termos de trabalho mesmo por pressão da comunidade, convivência direta com alunos, pressão dos pais, até condições em termos de sobrevivência salariais que as pessoas estão vivendo. Às vezes num nível de pobreza, de extrema pobreza. (SUPERVISOR E)

No entendimento deste entrevistado, os supervisores não mudaram completamente sua maneira de atuar “a gente tenta se adaptar, ou seja, dentro das inúmeras atividades que a gente tem, também procura dar conta do pedagógico da escola”.

Para o Supervisor H, o trabalho do Supervisor é acompanhar esse enfoque do novo currículo, como as escolas estão desempenhando seu papel, verificar se realmente as escolas estão trabalhando aquilo que a Secretaria propõe que é uma nova forma de ensinar. Para este entrevistado, apenas uma parcela dos supervisores mudou sua ação. “Nós temos aqueles supervisores com uma visão bem tradicional, de um trabalho que talvez eles já tenham desenvolvido há muito tempo atrás e continuam naquele ritmo”. Acredita que, com esse novo caráter, “os mais novos têm outra visão do próprio trabalho da supervisão”, mais voltado para o pedagógico. Na visão deste supervisor, a atuação “é basicamente de orientação, é você falar, é você divulgar o material, dizer que é importante de acordo com as propostas”.

O Supervisor F também declara que faz sua intervenção junto ao Professor Coordenador e que incorporou ao seu trabalho experiência vivida em outra Diretoria de Ensino:

Quando foi colocado o São Paulo faz Escola, eu lembro que a Dirigente da Diretoria que eu estava falou que a gente tinha, sim, que entrar em salas de aula, que a gente tinha que acompanhar, verificar se eles estavam realmente utilizando os cadernos. [...] a Dirigente de lá orientava que a gente tinha que estar na escola verificando com o PC como estava sendo a utilização dos materiais e também entrando em salas de aula e conversando com os professores sobre quais eram as suas dúvidas, se eles estavam gostando do material. Foi essa orientação, e eu acabei fazendo na escola que eu tinha. (SUPERVISOR F)

Para este entrevistado, o Supervisor consegue atuar no Programa São Paulo faz Escola, cumprindo o que tem que fazer. “Estar lá na escola fazendo as

orientações com os PCs, com a Direção, conversar com os professores. Realizando as orientações técnicas na Diretoria para quem tem isto como função”, mas ele não tem parâmetro sobre a atuação dos Supervisores antes da implementação, porque ingressou na supervisão com a reforma já em andamento.

O Supervisor B declara que não mudou sua ação supervisora, mas assimilou os pressupostos do Programa no sentido de fiscalizar e executar aquilo que a Secretaria determina. Para ele, “o Supervisor vai fiscalizar”:

Nós acompanhamos a Proposta Pedagógica da escola, o professor executa em cima de um documento pronto e ele não tem autonomia de verificar o perfil da sua clientela, ele tem muito pouco a possibilidade de criar em cima do perfil da clientela e é difícil, o material vem todo pronto estruturado e ele trabalha em cima de um material fixo, esteja de acordo com esse material ou não. (SUPERVISOR B)

Nestes depoimentos, nota-se que a ação indireta do Supervisor de Ensino reforça o entendimento da SEE-SP com relação ao protagonismo do Professor Coordenador na implementação do Programa São Paulo faz Escola. Apesar de apenas um deles afirmar explicitamente seu papel fiscalizador, os demais também deixam transparecer essa ação amenizadas por expressões “acompanhamento”, “verificar o que estão fazendo”, “cobrar”, “cumprindo que o tem que fazer”.

Para o Supervisor C, o Supervisor tratou burocraticamente a questão da atuação no Programa São Paulo faz Escola. “Reduziu a produção de relatórios, como tudo que vem sendo encaminhado”. No seu entendimento, o Programa não mudou a prática da supervisão.

O que mudaram na supervisão foram os processos de seleção que ao invés de trabalhar com a supervisão de sistema, criou condições cada vez mais para exercer a redução da supervisão a um papel burocrático. Foi quando se extinguiu o acesso, não mais foi necessária a experiência administrativa para ir para a supervisão, o que deixou a supervisão sem uma prática já alicerçada absolutamente órfã neste aspecto. (SUPERVISOR C)

O Supervisor D entende que o São Paulo faz Escola é um Programa de currículo que tem que acontecer na sala de aula; sendo assim, é uma ação pedagógica, mas como o supervisor não tem muito tempo de ir à escola, de entrar em sala de aula, esse acompanhamento é muito falho. Deixa muito a desejar. Para ele, apenas alguns supervisores mudaram sua ação:

[...] Alguns sim. Quem tem mais o perfil vai atrás, estuda, procura, até porque nós não tivemos capacitações, como tivemos no Ler e Escrever. Nós não tivemos uma capacitação deste currículo do São Paulo faz Escola. Entregaram o *Caderno do Gestor*, quem quer vai atrás e lê. Então, eu acho que tem gente que está muito distante. É uma crítica, não é uma crítica, mas é uma realidade, pessoas que não são muito ligadas ao pedagógico, elas não vão atrás buscar. Elas nem sabem quais são os conteúdos a serem ensinados, não conhecem as expectativas de aprendizagem por série dentro deste Programa São Paulo faz Escola e aí não tem nem como cobrar. (SUPERVISOR D)

Este Supervisor entende que a falta de capacitação é a falha do Programa São Paulo faz Escola:

É preciso haver mais formação. Eu acho que uma falha que acontece no São Paulo faz Escola, com a implementação deste Programa para o Ciclo II e Ensino Médio, foi a falta de orientação. Essas OTs de formação que nós temos no Ciclo I com gestores tinham que acontecer também com gestores do Ciclo II e Ensino Médio. É a falha. Tanto para Supervisores, quanto para Diretores. Eles não conhecem muito bem, e os próprios supervisores, às vezes, têm resistência em aceitar. Porque não conhecem, até porque não foram formados para isso. (SUPERVISOR D)

Esse entendimento é corroborado pelo Supervisor F:

[...] a gente não tem uma orientação para isso, como fazer isso. A gente faz meio que empiricamente. Chega lá e tenta fazer das experiências que a gente trás de toda a nossa vivência. Eu sinto isso, não sei se é assim para todo mundo, mas eu não percebo que para o Supervisor tenha uma orientação para o São Paulo faz Escola. Por exemplo, para o Ler e Escrever existe isso. No Programa Ler e Escrever, o gestor da escola junto com o Supervisor vem à Diretoria de Ensino, para um estudo do material, conhecer o projeto, o programa. Com o São Paulo faz Escola não existe isso. A gente sabe, o Supervisor sabe que o Programa está na escola, sabe que ele existe, tem aqueles caderninhos pretos que a gente pode consultar, tudo bem, mas não tem um trabalho específico para orientação do supervisor. (SUPERVISOR F)

Os “caderninhos pretos” a que este entrevistado se reporta são os documentos básicos distribuídos aos professores de todas as disciplinas no início da reforma, com a apresentação da proposta curricular.

O Supervisor H tem entendimento contrário. Na sua interpretação, alguns supervisores não buscam a capacitação oferecida pela SEE–SP porque “não acreditam neste novo olhar”.

[...] nem todos os supervisores, por exemplo, se interessam em renovar, fazer curso [...]. Eu acho que é assim, embora uma parcela tenha entendido uma nova visão, estejam trabalhando, ainda tem muito que se fazer. Ela (a Administração) tem oferecido meios para que o Supervisor se alinhe com esta proposta de caráter pedagógico. O que acontece é que nem todos se colocam em cursos de capacitação. Muitos não acreditam neste novo olhar. Este é um conflito que existe e ainda vai levar certo tempo para ser alinhado com todos, mas a gente vive de utopia, né? (SUPERVISOR H)

O Dirigente acredita que, o trabalho burocrático interfere na formação do Supervisor “quando acontecem cursos de formação que seria o ideal para gente pelo menos se incentivar a aprender mais, você não consegue assistir, porque você está preso no burocrático ou porque você tem outra situação”.

O Dirigente acredita que no Programa São Paulo faz Escola, a ação supervisora está começando a acontecer muito devagar e que “a rigor até hoje não descobrimos o que é o São Paulo faz Escola”:

Eu acho que ela está começando a acontecer de maneira assim muito devagar. Porque quando veio o São Paulo faz Escola ninguém entendeu muito bem o que era. Como a coisa veio já formatada e que estava na cabeça dos outros e não da gente, porque não houve participação. Por mais que se falasse a gente não teve acesso ao material propriamente dito. Então nós fomos descobrindo o que era o São Paulo faz Escola ao longo do caminho. A rigor, eu acho que até hoje nós não descobrimos o que é o São Paulo faz Escola, até porque se você for olhar o material, você vê que ele é riquíssimo, trabalha questões de currículos extremamente importantes e de importância para a supervisão conhecer, mas a gente não tem tempo para estudar. Para você estudar o currículo que está proposto você tem que ter outra formação também que nem sempre a gente tem e a gente adquire com leitura e com estudo. Então eu acho que a gente não conseguiu ainda chegar lá. O que se cobra é participação em HTPCs, então o Supervisor teoricamente deve acompanhar os HTPCs, verificar registros, quando

não consegue estar indo pessoalmente. Deveria visitar as salas de aula, mas não consegue, porque burocracia acaba emperrando. Então eu acho que a supervisão acaba trabalhando muito pouco em cima do currículo. (DIRIGENTE)

No entendimento do Dirigente, os Supervisores não têm tempo para estudar e conseqüentemente não conseguem atuar no Programa São Paulo faz Escola:

Não conseguem. [...] Falta tempo para estudar, se apropriar efetivamente dos conhecimentos que a gente precisa para fazer a atuação, a intervenção, porque eu não vou lá só para verificar, eu vou para intervir. Para poder intervir, preciso conhecer e me sentir seguro. A gente não tem tempo para se sentir seguro nesse sentido. Eu estou dizendo de maneira geral, sempre tem uma ou outra exceção. Em termos de maioria, do grupo de supervisão, a maioria não consegue se apropriar dos conhecimentos necessários para fazer uma intervenção segura com o Diretor e o Coordenador, a equipe pedagógica da unidade escolar. A gente não tem essa segurança porque falta mesmo tempo para a gente sentar, para a gente entender de verdade o que é isso. Então o que acaba acontecendo, é que as pessoas começam a se apropriar a cada concurso de certificação que faz, a cada prova de mérito porque é obrigado a ler, mas ainda assim não é suficiente para uma intervenção. (DIRIGENTE)

Nas possíveis resistências com relação ao Programa São Paulo faz Escola, destacam-se as categorias “diálogo”, “convencimento”, “cumprimento à legislação”, “embate” e “responsabilização”.

O Supervisor A diz que tenta conseguir o máximo de aceitação, por meio de encontros quinzenais ou semanais, sentando com os Diretores, Professores Coordenadores e com os próprios pais, conversando, explicando e aparando as arestas que surgem, através do diálogo, o que nem sempre se consegue. Quando não consegue, a atuação conjunta com a Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino é decisiva.

Eu tive uma escola uma escola que não se conseguia, o que se fez? Se chamou o pessoal da Oficina Pedagógica. Todos da Oficina Pedagógica fizeram uma reunião com esses professores, que estavam mais resistentes, fizeram uma reunião com os pais que precisavam, que estavam interessados, e explicaram a nova proposta. (SUPERVISOR A)

O Supervisor E se vale da legislação a da responsabilização como argumento:

Num primeiro momento, como a supervisão tem que estar sempre amparada na legislação, a gente tenta abordar o aspecto legal do Programa, porque aquilo que está na lei vai ser cobrado e aquilo que está na lei é aquilo que a gente tem que estar verificando se realmente está sendo cumprido. Então, no primeiro momento, o primeiro argumento é este: “Nós fazemos parte de um sistema, existe uma legislação e que todos nós vamos ser responsabilizados de certa forma se os resultados esperados ou desejados não forem alcançados”. Então a gente tem que dar o melhor de todos para tentar, pelo menos melhorar os resultados e com base na proposta, que já não é mais proposta, é currículo oficial do Estado e implementar esse currículo dentro das escolas. (SUPERVISOR E)

O Dirigente acredita que o Supervisor lida com as resistências “com espirtuosidade”, mas o perfil pessoal do Supervisor interfere na sua atuação.

Eu acho que com muita espirtuosidade porque primeiro tem que ser criativo, porque a resistência sempre é muito forte e você não pode chegar numa escola com autoridade entre aspas de Supervisor de Ensino e dizer “é assim”. Você tem que usar o convencimento e para isso é preciso usar muita criatividade, muitas vezes você não tem essa facilidade porque existe o perfil pessoal: “eu gosto mais do pedagógico, eu gosto mais do administrativo”. Então quem gosta mais do administrativo tem mais dificuldade ainda de tentar o convencimento, mas o convencimento é sempre feito em cima do diálogo e quando falham todas as alternativas de diálogo, então vai-se pelo aspecto legal que é “engole” e tudo bem, porque está na legislação. (DIRIGENTE)

O Supervisor F, já não percebe tanta resistência com relação ao Programa São Paulo faz Escola, mas acha que os professores não entendem muito bem esta nova proposta e questionam o conteúdo.

Resistências, eu vejo mais pelo professor. Via quando iniciou, hoje a gente vê o pessoal trabalhando, eles reclamam também que o conteúdo é um pouco “ralo” digamos assim. Eles se preocupam com o conteúdo. As cabeças dos professores não mudaram em relação ao Projeto, porque São Paulo faz Escola não visa conteúdo especificamente ou só o conteúdo, mas visa o desenvolvimento de competências e habilidades. Eu acho que a resistência está nisso, deles entenderem o que são competências e habilidades e como trabalhar isso com os cadernos do São Paulo faz Escola. [...] o Supervisor tem que estar lá interagindo com os professores, para tentar explicar para eles que a proposta do São Paulo faz Escola é outra daquela que eles estão acostumados, que trazem dentro da vivência deles, da prática deles. [...] quem tem maior papel de fazer isso é o PC, o Supervisor é o suporte do PC e da Direção e também pode e deve interagir, num trabalho conjunto com o PC. (SUPERVISOR F)

O Supervisor G acredita que conhecendo os benefícios do Programa o profissional pode se tornar “mais flexível, mais maleável”.

A gente encontra resistências em todos os lugares em que a gente trabalha, porque tem profissionais e profissionais, pessoas que se dedicam, pessoas que querem entender, pessoas que são fechadas porque acham que já fazem demais pelo salário que ganham e outras que querem se aprimorar, estudar mais e querem conhecer e se superar no trabalho. [...] Eu procuro mostrar as vantagens de se trabalhar com um Programa novo de procurar aprender e quais benefícios isso vai trazer para o profissional. Ele percebendo isso, vai se tornar mais flexível, mais maleável. (SUPERVISOR G)

Para o Supervisor H, esse “é o grande nó” do Programa São Paulo faz Escola, e o papel do Supervisor é de orientação para que se alinhe o currículo proposto:

[...] isso veio como uma inovação, mas na verdade a gente ainda está caminhando para chegar lá. Então você vai para a escola e encontra aquele professor que não quer saber de trabalhar. Você encontra o Diretor que está super atarefado e que às vezes não acha que seja a parte mais importante. Por outro lado, tem a questão da divulgação de resultados, a comunidade cobra, a comunidade quer uma escola melhor. A gente está vivendo um momento de transição. [...] Eu entendo que o papel do Supervisor é de orientação. A gente tenta orientar, levar para a escola que é importante que se alinhe este currículo proposto e que se trabalhe com a equipe para que todos falem a mesma linguagem. É um trabalho de formiguinha que está começando, mas eu acho que está no caminho. [...] É o diálogo, a conscientização, eu usaria a palavra conscientização. (SUPERVISOR H)

O Supervisor D diz que não encontra resistência por parte dos Diretores de Escola, mas sim de alguns professores.

Bom, dentre os Diretores que eu tenho nas escolas que supervisiono, aparentemente, eles não apresentam resistência quanto ao Programa, mas alguns professores, sim, eles fazem críticas porque acham que não foram ouvidos, que acham que elas não sabem dar aulas e então vêm com “apostilas” como eles chamam. Existe todo tipo de crítica a esse material implementado pela Secretaria. Outros professores se adaptam e até acham que é bom, alguns entendem que não tiveram boa formação inicial, então isso é de grande valia. Agora quanto aos Diretores, aparentemente eles estão usando o material, eles tentam implementar nas escolas deles, cobrar em HTPC, cobram do PC e tentam cobrar do professor, mas eles mesmos falam: “tem professor que não usa o caderno do aluno, que não usa o caderno do professor”. Eles contam, mas não vão para o embate com esses professores. (SUPERVISOR D)

Este entrevistado admite que vai para o embate com os professores, mas utilizando seu exemplo pessoal e o discurso da SEE-SP:

Como eu trabalho com Oficina e estou diretamente ligado às formações dos PCs aqui, quando vou as minhas escolas e até nas escolas de baixo SARESP que eu estou acompanhando, eu acabo até indo para o embate com o professor e acabo mostrando que se eu quiser um resultado dentro do que é esperado e proposto pela Secretaria, que eu tenho que trabalhar dentro dessa metodologia, usar este material que já foi produzido e que eu se eu for procurar no livro aquele conteúdo é o mesmo que está dentro daquele material, que não tem um material perfeito, que há alguns erros, que eu tenho que conhecer as expectativas e tenho que aproveitar. [...] A gente tem aquele discurso, porque eu mesmo trabalho há muitos anos no Estado como professor e sou de uma época que não tinha nem livro, nem de PNLD. Eu xerocava, muitas vezes fazia cópia em mimeógrafo de conteúdo para poder trabalhar em sala de aula, então a gente teve um avanço na questão de material na escola. Nós temos dois tipos: temos o PNLD e temos os livros, as apostilas como eles chamam, que são os cadernos dos alunos do São Paulo Faz Escola. Não falta material. (SUPERVISOR D)

Neste depoimento, pode se inferir que as tarefas atribuídas pelo Dirigente Regional de Ensino aos Supervisores também influenciam na ação supervisora no Programa.

É interessante notar, nestes discursos, que apenas um Supervisor admite que “vai para o embate” com o professor e mesmo assim se utilizando do seu exemplo pessoal para conseguir adesão necessária. Nota-se que, embora se utilizando de abordagens distintas, todos os supervisores exercem seu papel de Agente de Estado procurando transmitir a ideologia da SEE-SP. A fala do Dirigente sintetiza o nosso entendimento: “quando falham todas as alternativas de diálogo, então vai-se pelo aspecto legal que é, ‘engole’, e tudo bem, porque está na legislação”.

O Dirigente destaca que, por iniciativa da Diretoria de Ensino, tem acontecido capacitação dos Professores Coordenadores do Ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio para atuação no Programa São Paulo faz Escola.

[...] a gente tem formações quinzenais com Coordenadores do Ciclo II e Ensino Médio, que é do São Paulo faz Escola, e isso não acontece em quase nenhuma

uma Diretoria de Ensino. Todas as formações são em cima do currículo, em cima de avaliação e em cima do que é proposto no São Paulo faz Escola. Com isso os supervisores têm que ler muito, atuar muito e acabam de certa forma tendo uma sobrecarga muito grande, porque você precisa estudar, precisa se formar para poder intervir, e toda formação é em cima do a gente busca. A Secretaria até manda uma bibliografia muito interessante. A nossa biblioteca está bastante interessante, mas, mesmo assim, você tem que ir até a biblioteca, você tem selecionar o que você quer ler, ou que você pode, porque, às vezes, nem tudo o que você quer você pode, por força do tempo mesmo. É bastante complicado por força desta situação. (DIRIGENTE)

Apesar das capacitações serem realizadas com base no currículo oficial, o Dirigente destaca que não existe obrigatoriedade, por parte dos professores, da utilização do material oficial, mas seu uso é incentivado.

Eu acho que ainda está capengando, mas as pessoas já estão começando a ocupar um pouco mais o material. Isso é uma coisa que nós incentivamos nesta Diretoria. Desde o início eu disse isso para os professores “você não precisa usar esse material, porém você tem que dar conta das habilidades e competências previstas para aquilo”. E aí como deu certa tranquilidade nesse sentido, a gente começou a fazer as capacitações aqui em cima do material e nem podia ser diferente. Então a partir do momento que a gente vai colocando para o professor: “olha, isto que você faz está melhor colocado aqui no São Paulo faz Escola, página tal do livro tal”, porque se você não der eles não acreditam. Aí então elas estão começando a utilizar um pouquinho mais, mas assim mesmo não seguem na íntegra e nem sei honestamente se é necessário, porque a gente tem que dar conta das competências, habilidades e conteúdos, mas a gente tem como avaliar se naquela turma eu posso me aprofundar mais ou menos. Não é camisa de força e nem deve ser mesmo. Pelo amor de Deus! você tem que ter a liberdade de criar, de fazer outras coisas. [...] O professor tem autonomia para utilizar ou não, fazer a aula dele do jeito que ele quiser. (DIRIGENTE)

O Supervisor D também afirma que “ninguém está engessado no material”.

[...] existe um material, tem que saber escolher lá dentro o que vai usar, até porque o material não diz “você vai usar só este texto”. Um exemplo: vou pegar da minha área: eu tenho que trabalhar com gênero narrativo. Se eu não gosto daquele conto que está ali no livro, mas eu gosto de outro, que eu conheço outro tipo de conto eu posso, eu tenho essa liberdade. Não é amarrado. Ninguém está engessado neste material. (SUPERVISOR D)

Estas manifestações revelam certa autonomia da Diretoria de Ensino em relação ao poder central, visto que no site oficial da Secretaria da Educação consta que:

O Programa São Paulo faz Escola foi criado em 2007 e trata-se da implantação de um currículo único para mais de 5000 escolas da rede pública estadual. Com o programa, todos os alunos da rede estadual recebem o mesmo material e seguem o mesmo plano de aula.¹⁴

Com relação ao subsídio do Dirigente Regional de Ensino aos Supervisores de Ensino, para atuação no Programa São Paulo faz Escola, as manifestações são controversas.

O Supervisor D declara que o subsídio é na parte legal, “veio lá de cima, da Secretaria, é um Programa resolvido por eles, nós temos que usar, esse é o material que temos e os Supervisores têm que acompanhar esse uso”. Este entrevistado afirma que a legislação é socializada em reunião “ele socializa a legislação, é por Resolução que é implementado o Programa e cumpre-se, porque nós trabalhamos com legislação enquanto agentes públicos”.

Para o Supervisor G, as orientações também são transmitidas nas reuniões:

Através de reuniões. Aqui na nossa Diretoria a gente tem reunião semanal. [...] a maioria das coisas que a gente fala é contemplada no São Paulo faz Escola. Tem assuntos, porém, que a gente pode explorar mais, com certeza todos nós podemos explorar mais. O nosso Dirigente sempre procura atualizar a gente com relação à legislação, em relação a acompanhar todos os Programas da Secretaria da Educação. (SUPERVIDOR G)

O Supervisor B não se sente orientado:

Difícilmente nós temos esse tipo de orientação. [...] Nós não temos orientação. [...] Algumas vezes nós participamos de algumas reuniões da Oficina Pedagógica. Eu, por exemplo, sou responsável por um Projeto que é o DAC que faz parte do São Paulo faz Escola. Eu assisto a todas as videoconferências sobre o DAC para orientar minhas escolas e o PC responsável pelo DAC de como trabalhar, mas isto eu faço por vontade própria. (SUPERVISOR B)

¹⁴ Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/projetos/sao-paulo-faz-escola>. Acessado em 14/10/2011.

Para o Supervisor C, o Dirigente é um mero “elo burocrático do sistema”, e o Supervisor é o instrumento para passar instruções.

Eu acho que com relação aos Dirigentes Regionais não mudaram em nada os perfis do sistema de escolha. Eles permanecem os mesmos da década passada, portanto eu acredito, porque não estou vivendo o dia a dia, eu acredito e percebo, porque as informações vêm via sindicato, que a situação é generalizada é que a função do Dirigente é mero elo de passar instrução que vem do órgão central para implementar dentro da escola, utilizando a supervisão como instrumento para isso. É um elo burocrático do sistema e não passa disso, e o supervisor acaba sendo o instrumento dessa implementação. Eu acho que a Secretaria, aliás é a impressão que passa em todas as Diretorias de Ensino ou na maior parte delas, numa questão elevada, por exemplo no sindicato é que as Diretorias de Ensino continuam sendo mero instrumento de implementação das políticas de governo. (SUPERVISOR C)

O Supervisor E declara que, por parte do Dirigente, também existe cobrança por resultados.

Está bem focado na questão pedagógica. Das reuniões que nós participamos também por parte do Dirigente Regional sempre há cobrança no sentido de que as coisas estejam correndo normalmente, que haja a implementação do currículo, que os professores, os Coordenadores, ou seja, a equipe escolar de forma geral e nós aqui, Supervisores e também a Oficina Pedagógica estejam em entendimento, estejam se inteirando para que o programa avance, para que tenha resultados positivos, então também por parte do Dirigente Regional, a gente tem cobranças, cobranças por resultados. (SUPERVISOR E)

O Dirigente acredita que, apesar das dificuldades, tenta atuar em parceria com os Supervisores:

Os Dirigentes têm as mesmas dificuldades dos Supervisores de Ensino, porque as demandas são imensas e você também tem muito pouco tempo para estudar, para se aprofundar. Quer dizer que se você quer entender a coisa, pode perder seus momentos de sono na madrugada porque não tem alternativa. Para o Dirigente, eu acho que é mais complicado ainda porque, como você fica muito apavorado, por exemplo, as questões de licitação, com questões que diretamente envolvem dinheiro público e prestação de contas, você acaba deixando também num segundo plano a questão pedagógica e se você enquanto Dirigente não tiver conhecimento da filosofia da coisa, você não consegue fazer absolutamente nada. [...] eu vejo que são pouquíssimos os Dirigentes que têm envolvimento direto no pedagógico. Normalmente, ele repassa o fato para o Supervisor da Oficina e “olha meu filho se vire”. São poucos os Dirigentes que procuram fazer, o que eu tento fazer também, não vou dizer que faço, posso dizer que eu tento fazer, de estar lendo junto, de estar incentivando a leitura e às vezes até usando aquele lado

“ator” que a gente tem que ter. A gente não leu, mas não pode dizer que não leu ainda, porque senão você desestimula. Então você faz o discurso e corre para ler, para não ser “pego na curva”, mas são poucos os Dirigentes que têm este tempo ou esta predisposição. [...] (DIRIGENTE)

Sobre o subsídio para o trabalho do Supervisor de Ensino, o Dirigente explica que se dá por meio de Seção de Estudos, voltada para questão filosófica do Programa São Paulo faz Escola:

Mais a filosófica, muito embora de uma maneira muito superficial, porque se a gente for tratar da questão filosófica numa reunião, por exemplo, normal, a gente não consegue focar. Primeiro porque é cansativo e segundo porque os aspectos administrativos são muito grandes. Então, onde a gente acaba trabalhando muito mais é nas reuniões com a Oficina, onde você busca então fazer a mediação entre a supervisão e o PCOP, o que ainda é difícil, porque ninguém sabe exatamente qual o limite do seu papel, então acaba um entrando na seara do outro e tem aqueles melindres e tudo mais. Então você faz essa mediação e você procura incentivar [...]. Mas tem que ficar o tempo todo antenado para fazer com que as pessoas se envolvam e façam o que basicamente propõe o São Paulo faz Escola. De você respeitar aquilo que a gente traz, desenvolver o currículo em espiral, de forma que você então você vá tratar com maior ou menor profundidade determinado tema dependendo da situação, e isso dá muita canseira. Isso é muito difícil, muito difícil. Eu particularmente fico insatisfeito e fico mais triste ainda quando vejo que das noventa e uma Diretorias de Ensino, você não tem 10% dos Dirigentes que tenham esse envolvimento no pedagógico. Não é nem por culpa deles, mas do próprio sistema. É que você responde se o tribunal de Contas te pegar. (DIRIGENTE)

3.4. AS RELAÇÕES DE PODER NO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA

A estrutura do sistema educacional paulista é verticalizada, e o Supervisor de Ensino desempenha suas atribuições em uma instância intermediária, a Diretoria de Ensino. As relações entre o Supervisor de Ensino e o poder central, na implementação da reforma curricular de 2007, foram abordadas, nas entrevistas.

O Supervisor A é enfático ao afirmar que os Supervisores não foram adequadamente tratados pela Administração Central da SEE-SP:

Não, não. Muito enfático! Os órgãos centrais com a informática se instalando, eles acham que o Supervisor de Ensino é um mero instrumento para ir buscar as informações que eles precisam. Então o Supervisor de Ensino não tem mais o status que tinha, não tem mais a visão da Secretaria da Educação como um bom profissional, como um profissional de responsabilidade e um profissional que poderá garantir o bom desenvolvimento da educação. Eu sinto o seguinte: “eu sou braço, eu sou perna, mas eu não sou cabeça de um Dirigente Regional de Ensino”. (SUPERVISOR A)

O Dirigente destaca o caráter impositivo da reforma.

[...] A coisa veio imposta e tudo aquilo que é imposto sem você entender o espírito da coisa de antemão você fala “isso não vai dar certo”. É uma coisa difícil mesmo. Cada vez que você relê o material, você encontra coisas novas. Eu acho que já li umas seis ou sete vezes aquele “pretinho”... “Caramba, eu não tinha visto isso. Não tinha reparado”. Então cada leitura você tem um foco e a gente não tem tempo para fazer várias leituras. Se você consegue fazer uma, você se dá por feliz. Então o que acontece: como veio de cima para baixo com tudo pronto e você por mais formação que tenha tido, você sempre vê a mesma coisa, do mesmo modo, porque são técnicos, então não te propiciou uma abertura para você olhar com mais cuidado e buscar até subsídio em outros locais, porque tem muita coisa que está escrito lá, que se você não for buscar outra leitura você não consegue entender. (DIRIGENTE)

O “pretinho” a que o Dirigente se refere é o documento de apresentação da proposta curricular aos professores de todos os componentes curriculares no início da reforma de ensino.

Este entrevistado afirma que os reformadores tentaram equacionar a questão do currículo com “formulinhas”. Para ele, a reforma foi decidida por um grupo de técnicos: “nós vamos fazer, vamos fazer e pronto”.

O São Paulo faz Escola nem tinha nome ainda. Eu tenho a impressão que eles nem sabiam direito. Na minha avaliação, eles precisavam equacionar a questão do currículo com uma “formulinha”, então todo mundo tem que estar no mínimo trabalhando com isto. Como é fato que a formação docente está deixando muito a desejar, o pessoal resolveu proteger: ao invés de ensinar a pescar, deram o peixe e aí deram as “formulinhas” achando que a rede “tão idiota”, desculpe a terminologia, mas é isso mesmo é “tão idiota” que: “sim senhor, vamos lá”, como em mil e novecentos e qualquer coisa. Quando eu comecei em 1970, tinha o bendito do verdão, e você pegava o famoso “verdão” e: “é isto aqui o que eu tenho seguir”. Eu tenho a impressão até que as pessoas tinham essa idéia, que nós íamos pegar o material e seguir esse material e não é isso, os tempos não são mais estes. (DIRIGENTE)

A descontinuidade das políticas educacionais é apontada pelo Supervisor C:

[...] A Administração vê a supervisão como instrumento de implementação de políticas próprias, aliás nem política de Estado é fundamentalmente. É fundamentalmente política de governo. As coisas são mudadas quando muda o Governo ou muda o Secretário. (SUPERVISOR C)

O Supervisor E entende que o respeito é apenas formal:

Formalmente, [...] pode-se dizer que há certo respeito, mas se a gente verificar na prática a maneira como somos cobrados para que os resultados sejam alcançados, a pressão é muito forte, nós temos que dar conta. Nós somos um mero detalhe. Não há diferença de Supervisor para qualquer outro agente público que vai desde Agente de Serviços, Agente de Organização, professor, Diretor. Nós somos apenas mais uma peça na engrenagem que tem que estar funcionando perfeitamente bem e cumprimos o nosso papel. Ou cumprimos o nosso papel ou nós somos descartáveis. Como qualquer outro, nós somos mero detalhe nessa situação toda aí. (SUPERVISOR E)

Para o Supervisor F, a SEE-SP encara os Supervisores de Ensino como “salvadores da Pátria” do Programa São Paulo faz Escola:

[...] Eu acho que “eles acham que a gente vai salvar o mundo”. Que a ação supervisora, pode sei lá... fazer com que as coisas realmente aconteçam, que seja responsabilidade dela. Não estou dizendo que não é. Não sei como te dizer. É como se a gente fosse os salvadores da Pátria do Projeto. Então eles colocam esta responsabilidade a mais assim... É nossa responsabilidade estar lá na escola, fazer com que o Projeto aconteça, acompanhar o pedagógico, conversar com os professores, fazer com que tudo isso seja realizado, mas não é a gente que vai, sozinhos, fazer com que a coisa seja perfeita. [...] Pelo jeito que eles falam, não sei se eu posso usar o exemplo de ontem? Dizem que “agora o Supervisor vai ser mais pedagógico e que o projeto vai realmente acontecer”. Eu acho que o Supervisor tem que estar na escola, nós estamos na escola, fazemos essa parceria, mas a gente não consegue. Sozinhos, a gente não consegue fazer com que as coisas aconteçam. [...] Aparentemente, pela ênfase que eles dão, nesta questão parece que é isso que eles esperam. É isso que a gente entende. (SUPERVISOR F)

O “exemplo de ontem” é a videoconferência protagonizada pelo Chefe de Gabinete da Secretaria da Educação, anunciando a reforma administrativa que entrará em vigor em 2012.

O Supervisor D entende que as atribuições funcionais dos Supervisores não foram contempladas na reforma: “Sinceramente não. Ninguém nos ouviu, ninguém perguntou nada. Já veio tudo formatado, chegou assim de ontem para hoje. Cumpra-se”.

3.5. A PERGUNTA QUE NÃO QUER CALAR

Para Ferreira (2009, p. 109), a supervisão pode superar os limites do controle para configurar-se em “ações capazes de opção, percepção da realidade, com responsabilidade política, reflexiva, crítica consciente, assumida, inovadora, transformadora, decisória e libertadora”. Diante desta perspectiva, buscou-se conhecer a interpretação dos entrevistados sobre a atuação da supervisão de ensino em São Paulo.

O supervisor B acredita que sua atuação é crítica, porque percebe que é obrigado a executar muitas ações administrativas. Para este Supervisor, sua atuação crítica se concretiza:

Muitas vezes com os professores, conversando junto com os gestores tentando mudar a atuação deles. Muitas vezes tentando mudar a maneira até do PC atuar, buscando a autonomia da escola e do professor. Mostrando para ele que muitas vezes em cima do currículo proposto ele pode olhar aquilo que o aluno quer e fazer algumas adaptações. (SUPERVISOR B)

Para o Supervisor A, dentro da estrutura da nossa escola, ela é conservadora. “Você tem que seguir muito as normas emanadas dos órgãos centrais. Apreciação crítica?...hã... hã. Eu sinto isso”.

O Supervisor H acredita que a Supervisão “está mais para conservadora. Apesar de estar começando este trabalho, com esse novo olhar, ela ainda tem um caráter conservador e neste momento ainda é reprodutora”.

O Supervisor C acredita que a supervisão em outros momentos históricos foi crítica e hoje é reprodutora. Para ele, a supervisão se acomodou em trâmites burocráticos.

[...] anteriormente ela era bastante crítica, poderia não ser uma crítica aprofundada que demonstrasse uma compreensão do sistema educacional em profundidade, mas ela era crítica, ela trazia uma criticidade muito grande. O que eu tenho notado, com as minhas voltas periódicas é que essa criticidade vai se esvaecendo cada vez mais, quer dizer não é mais aquela supervisão que chegava ao ponto de vaiar o Secretário da Educação. [...] Em primeiro lugar a sociedade de uma forma geral se tornou menos crítica. [...] a nossa geração era bastante crítica, nós enfrentamos e derrubamos a ditadura, então eu acho que isso já é um arcabouço bastante grande. As novas gerações já pegaram o País democratizado, consolidado, e elas tenderam naturalmente a ser menos críticas, a ter menos preocupação desta natureza. De um lado é isso, de outro lado acho que a própria forma de seleção: nós trazemos gente de fora, que tem uma visão da supervisão bastante permissiva, depois percebe que não é e se acomodam em trâmites burocráticos porque é cômodo você preencher papel, o duro é você ir para escola, conversar com Diretor, conversar com pai, conversar com alunos. [...] bom mesmo é pegar uma ouvidora, fazer um relatório e mandar de volta, porque você se isenta atrás de um papelzinho. Isso é burocratizar a coisa. [...] Não é que a Supervisão legitima a postura da Administração, ela se acomoda. Eu acho que nós vivemos um sistema bastante autoritário e burocrático. Ela acaba sendo reprodutivista e bastante. Enquanto atualmente se fala tanto em enfoque pedagógico, ela se reduz cada vez mais a um papel reprodutivista e burocrático. [...] A supervisão de sistema tem que ter papel de fiscalização, não tem como fugir disso, senão ela deixa de ser de sistema. [...] Ao invés da supervisão anterior, por causa do ranço com a fiscalização, se reduzir a um papel reprodutivista ela não era, ela era crítica. Ela aproveitava de uma situação de estabilidade no serviço público e uma visão geral que acaba se tendo dentro da supervisão, para ser crítica. Então ela era comprimida a criticar as políticas de governo. [...] Anteriormente, quando a sociedade não era democratizada, você tinha que criar mecanismos de resistência, cada vez mais. A resistência é uma coisa necessária. Na sociedade democratizada você tem instrumentos que permitem, ou pelo menos aparentam permitir uma série de mudanças, então você se acomoda à situação que eles apresentam. Você não vai à rua reclamar. [...] a democracia facilita essa discussão, mas ao mesmo tempo ela nos acomoda na discussão, nesta percepção e nós cruzamos os braços esperando que alguém vá resolver. Agora nós não saímos para a rua para reclamar, por isso a sociedade anterior era mais crítica, por isso a supervisão tinha que ser mais crítica porque senão “ela dançava” no meio de um professorado muito mais crítico. Então a supervisão não tinha saída, ela tinha inclusive que fazer greve. Cheguei a fazer greve quando fui para a supervisão. Verdade! Nós ficamos três semanas em greve e depois fizemos uma baita discussão na Diretoria, todo mundo, se devíamos repor ou não, como todos os setores fizeram. [...] Hoje? De jeito nenhum. Hoje reproduz e ponto final. (SUPERVISOR C)

Para o Supervisor D, é “reprodutivista e conservadora, porque é o cumpra-se. [...] Não tem alguém que vá para o embate. ‘Falar não, na minha escola não vai usar’. Tem que usar é o material que tem. É dinheiro público, foi gasto, foi reproduzido”.

Para o Supervisor E, não há atuação coletiva “de resistência ou de passividade”. A atuação depende da postura individual do Supervisor, porque ao final é cada um por si.

Depende da postura individual de cada um. Alguns se manifestam mais abertamente, se contrapõem, alguns são mais reservados, depende muito da postura individual de cada um. A gente não pode falar nesse aspecto que haja uma atuação coletiva ou de resistência ou de passividade, não é o que acontece. Cada um atua praticamente de maneira isolada, é lógico que os colegas procuram conversar, dialogar, trocar idéias, existem afinidades, mas no geral a gente percebe assim: tenta se acomodar a situação, porque a gente sabe que no final da linha, acaba ficando cada um para si. Cada um para si no sentido de que a cobrança vem individualizada, a cobrança não vem para o coletivo, ela não vai ser diluída no coletivo. Então nós vamos poder repartir para todo mundo e vai aliviar para todo mundo. Não! Vai ser uma situação específica e aquele, numa determinada situação, que não foi cumprida, alguma exigência, alguma solicitação, ele vai responder e ele vai acabar respondendo sozinho e vai acabar ficando isolado. (SUPERVISOR E)

O Supervisor G sete defende o mesmo argumento:

Muitos colegas, pelo que eu percebo são críticos e eles conseguem trabalhar isso porque faz parte do perfil deles. Agora, [...] teria que ser uma coisa do grupo de supervisores, deveria se pensar junto o que fazer a partir daí. Não que seja uma coisa individual, porque daí vai pegar mais o perfil de cada um. Ficou uma coisa meio solta. Eu acho que o grupo deveria trabalhar a sua postura para ser emancipador. Porque cada um tem uma postura. Um é mais crítico, o outro menos crítico. Um tem essa iniciativa e consegue trabalhar as coisas de maneira emancipatória, mas tem gente que infelizmente não é assim. Eu acho que se o grupo se unisse e tivesse uma postura e todo mundo resolvesse fazer um trabalho, a partir daí seria mais explorado, conseguiria ser mais emancipatória. Não há coletivo. (SUPERVISOR G)

Para o Supervisor F, ela é reprodutivista, mas não é conservadora:

Olha, eu estou achando que ela é reprodutivista. Então é aquela história... A gente faz parte de um sistema, o sistema está dizendo que a gente tem que fazer certas

coisas e gente vai lá e faz certas coisas, as coisas que o sistema, que eles pensaram lá em cima e que a gente tem que fazer, reproduzir na escola, e a gente é um pouco reprodutor do que a Secretaria pensa, não é? Porque a gente não pensa com a Secretaria, não sei se eles chamam um ou outro de alguma Diretoria para pensar juntos, eu não sei como funciona isso dentro da Secretaria, mas eu sinto um pouco isso: eles pensam lá na Secretaria, trazem para as Diretorias e a gente reproduz nas escolas. Conservadora eu não digo que seja mesmo porque as propostas que a gente tem não são conservadoras, elas são inovadoras na metodologia que está sendo usada e tudo isso. Conservadora, nesse sentido não.

Para o Dirigente, a Supervisão de Ensino é reprodutivista e conservadora, por falta de subsídio teórico.

Nossa! Essa pergunta é muito difícil. Eu queria poder responder com toda certeza que ela é crítica e emancipatória, mas eu não vejo assim e é uma coisa muito engraçada, porque eu não tinha essa visão. Eu, enquanto supervisor, acreditava piamente, firmemente, que eu fazia uma intervenção crítica. Como eu leio termos de visita, como eu converso muito, percebo que não. A gente não consegue fazer isso. Se você me pergunta por quê? Eu ainda acho que é porque não consegue ter subsídio teórico suficiente que dê elemento para fazer uma intervenção com segurança. Onde me dá segurança é na lei, então é mais fácil ir por ali, é uma seara mais tranquila. Quando você não tem formação pedagógica muito firme, por mais que você estude, a insegurança bate e aí se perguntarem o que vou fazer? Eu não sei o que fazer. [...] Eu vejo assim. Não é consciente. Você tem limitação. A partir do momento que você não consegue subsídio teórico que te garanta dar conta do recado de maneira competente você não se arrisca e aí você reproduz o que está no papelzinho e nem reflete, até porque não tem tempo para refletir e sem subsídio teórico, a supervisão acaba sendo conservadora e reprodutivista. (DIRIGENTE)

Neste capítulo analisamos, os discursos dos Supervisores sobre sua ação e sobre sua atuação no Programa São Paulo faz Escola. Nos depoimentos, ficou evidenciado que entre os entrevistados há diferentes concepções sobre o trabalho na supervisão de ensino em São Paulo. Alguns entendem que a supervisão deve ter um enfoque maior nas ações administrativas, com o discurso da sustentação pedagógica e outros defendem a ação pedagógica, baseada na orientação e na parceria com as escolas. Estas concepções, como se viu, são construídas com base na vivência pessoal, profissional de cada um dos supervisores.

A prevalência das atividades administrativo-burocráticas sobre aquelas consideradas pedagógicas causa certo incômodo naqueles supervisores que defendem a ação pedagógica mais efetiva. Em contrapartida, o discurso da ação pedagógica incomoda aqueles que defendem a supervisão administrativa.

Esta falta de clareza e de unicidade do grupo de supervisão acaba sendo reforçada pela Administração superior quando são elaboradas as normas e as leis abrangendo todas as dimensões da gestão escolar e destinando ao Supervisor atribuições dentro dessas dimensões.

As concepções diversificadas sobre o trabalho do Supervisor de Ensino, no nosso entendimento, favorecem a adoção de Políticas Públicas impositivas que se utilizam do Supervisor de Ensino para retransmissão, tendo em vista a falta de clareza do que deve ser feito, o que leva o Supervisor a executar o que a Administração impõe. Esse entendimento é corroborado pela fala do Supervisor A: “Fala-se entre aspas que o Supervisor é responsável. Não, ele é um cumpridor de ordens”.

Com relação ao Programa São Paulo faz Escola, nota-se que as ações pedagógicas estão contempladas na elaboração do perfil dos Supervisores, mas é muito forte o entendimento de que as normas legais, os editais e a bibliografia não refletem a realidade da ação supervisora, na qual as ações burocrático-administrativas prevalecem sobre aquelas consideradas pedagógicas. Em muitos casos, o Supervisor atribui a si próprio a responsabilidade pela apropriação dos pressupostos do programa.

O Supervisor se coloca como representante do poder e da ordem estabelecida, cumprindo a função determinada, mesmo aqueles que apresentam consciência crítica do papel que exercem.

Nota-se que a atuação dos Supervisores de Ensino no Programa São Paulo faz Escola acontece de acordo com seu perfil pessoal, de maneira desarticulada e muitas vezes desconexa.

Percebe-se que, em alguns momentos, o Dirigente Regional de Ensino se mostrou mais crítico com relação ao Programa do que os Supervisores de Ensino, o que não autoriza uma atuação crítica e menos reprodutora dos Supervisores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Notamos, ao longo desta pesquisa, que, concebida a partir das relações do homem com o trabalho, a supervisão foi erigida à função de controle e de fiscalização nos setores produtivos. No setor educativo, também nas suas origens, o objetivo da supervisão escolar era exercer o controle sobre o trabalho do professor.

No Brasil, a supervisão escolar foi inspirada no modelo americano, que por sua vez, foi inspirado no modelo industrial de supervisão, claramente voltado ao controle da produção. Sua profissionalização ocorreu durante o regime de exceção, sob a égide do acordo MEC-USAID, período em que se intensificou o caráter tecnicista da educação brasileira.

A luta histórica do supervisor para romper com os paradigmas do controle e da fiscalização não logrou êxito e ainda hoje este profissional continua sendo encarado como agente controlador e fiscalizador da administração superior, apesar de estudos teóricos e algumas normas legais tentarem romper com este paradigma.

Nos sistemas educacionais brasileiros, a supervisão está presente sob várias denominações, entre elas: Coordenador Pedagógico, Supervisor Escolar, Supervisor Pedagógico, Supervisor de Ensino, Inspetor Escolar e Inspetor de Ensino, e a atuação do supervisor pode se dar em âmbito de Unidade Escolar ou nos órgãos centrais e regionais, conhecida como Supervisão de Sistema.

No nosso estudo, constatamos que independentemente da nomenclatura empregada, do local de atuação e do período histórico, o Supervisor está imerso em contradições, travando uma luta constante entre ser o agente controlador ou o profissional comprometido com uma educação voltada para os ideais democráticos, para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

No caso da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a supervisão faz parte dos quadros funcionais desde a década de 1950 e teve alterada a sua denominação de Inspetor de Ensino para Supervisor Pedagógico e, posteriormente, para Supervisor de Ensino, o que não modificou o conceito de muitos sobre a supervisão que é considerada como atividade meio que sustenta o poder.

No nosso entendimento, essas alterações não se deram no vazio. Cada uma delas refletiu um momento histórico e o modelo de sociedade vigente. A mudança de Inspetor de Ensino para Supervisor Pedagógico buscou romper com os padrões de controle e de fiscalização atribuídos ao Inspetor e promover a adequação à Lei 5692/71, que fixou as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus. A mudança de Supervisor Pedagógico para Supervisor de Ensino deu a este cargo a amplitude necessária para atuação em todo o sistema educativo, vez que, mesmo com a nomenclatura de “Pedagógico”, a atuação do Supervisor não se limitava às ações pedagógicas e, em alguns casos, sequer acontecia neste âmbito, tendo em vista ser caracterizada como Supervisão de Sistema, atrelada à Administração.

Essa alteração de denominação, a nosso ver, intensificou o conflito e as contradições entre o exercício de atividades pedagógicas e atividades administrativas, que permanecem até os dias de hoje.

Pudemos observar, ao longo deste trabalho, que a normatização das funções do Supervisor de Ensino também reforça as contradições existentes e contribui para o distanciamento entre o ideal e o real, assim como os Editais e Instruções Especiais dos Concursos, nos quais predominam ora o perfil administrativo, ora o perfil pedagógico.

Na pesquisa de campo, ficou evidenciado que entre os entrevistados há diferentes concepções sobre o trabalho da supervisão de ensino em São Paulo, o

que contribui para a divisão da supervisão em “Supervisores administrativos” e “Supervisores Pedagógicos”, que, na sua ação cotidiana, continuam fiéis as suas concepções e ao perfil definido no edital do “seu concurso”.

Estas ações, reforçadas pelo Dirigente Regional de Ensino, na atribuição de tarefas ao Supervisor de Ensino, com base no perfil pessoal, acabam favorecendo esta distinção e legitimando políticas impositivas que se utilizam do Supervisor de Ensino como correia de transmissão.

Constatamos, com base na documentação institucional analisada, que a reforma educacional implantada em 2007 aconteceu dentro de uma perspectiva gerencialista de administração, que prioriza as ações diretas entre a burocracia central e a escola, sendo considerados desnecessários os órgãos e funções intermediários, entre os quais se situam a Diretoria de Ensino e a Supervisão de Ensino.

Aferimos que a política de centralização da Proposta Pedagógica das escolas, além de contrariar o previsto na LDB, dificulta ainda mais a discussão coletiva dos agentes educativos, já prejudicada pela falta de incentivo e normatização.

Verificamos também que esta ideologia reformista está embasada em políticas de meritocracia e responsabilização, inspirada em modelos internacionais, com forte vínculo com o setor privado, o que pode favorecer a privatização do sistema público de ensino nas suas mais variadas formas.

Constatamos também que o perfil do Supervisor de Ensino previsto na legislação atual aponta para as ações esperadas no Programa São Paulo faz Escola, mas que essas ações são prejudicadas pelo excesso de trabalho e pela burocracia, o que evidencia as contradições entre o discurso oficial e o discurso do supervisor sobre sua prática.

Também ficou evidenciado que a ação do Supervisor de Ensino no Programa São Paulo faz Escola é indireta, concretizada por meio de ações junto ao Professor Coordenador, às vezes com o Diretor de Escola e eventualmente com o Professor, o que reforça a concepção descentralizadora da SEE-SP e legitima o protagonismo do Professor Coordenador na implementação do Programa.

Constatamos que a percepção crítica não se reflete necessariamente em uma atuação crítica do supervisor, que continua reproduzindo as normas superiores no Programa São Paulo faz Escola, mesmo entendendo que são impositivas e autoritárias.

Percebemos que, na implementação do Programa São Paulo faz Escola, não há trabalho coletivo na supervisão, e a política de responsabilização implementada pela SEE-SP afasta ainda mais os Supervisores de Ensino. As ações desarticuladas acontecem pelo excesso de trabalho, por exigências burocráticas ou por acomodação.

Não há clareza necessária sobre as ações que devem ser desenvolvidas no Programa São Paulo faz Escola, o que é agravado pela falta de capacitação específica para o Programa.

A atuação dos Supervisores de Ensino no Programa São Paulo faz Escola, tanto dos que se consideram “administrativos”, quanto dos que acreditam serem “pedagógicos”, se restringe ao controle sobre a utilização do material, mesmo que alguns declarem que não existir obrigatoriedade no seu uso.

Os Supervisores não participaram das discussões para implementação do Programa São Paulo faz Escola, mas tentam implementá-lo, sem maior reflexão, colocando-se como um representante do poder político que favorece a ordem estabelecida.

Constatamos que a atuação da Supervisão de Ensino no Programa São Paulo faz Escola é, majoritariamente, reprodutivista e conservadora, embora existam alguns supervisores críticos.

É legítimo concluir que há contradições entre o discurso da SEE-SP e o discurso dos agentes da supervisão sobre seu trabalho. Enquanto as normas legais apontam para um Supervisor propositor de políticas públicas, o Supervisor se assume como reprodutor das políticas do Estado. As contradições com relação às atividades administrativas e pedagógicas ficaram ainda mais evidenciadas no Programa São Paulo faz Escola, assim como se demonstrou que a implementação deste Programa, independe da ação daquele Agente, tendo em vista que no olhar dos reformadores, a supervisão pode ser executada por qualquer outro agente, preferencialmente ligado ao poder central.

O que ficou constatado neste trabalho é o que o Supervisor no Programa São Paulo faz Escola tem uma função técnica, indireta que contribui para manutenção do poder hegemônico e que à vista das políticas gerencialistas, implementadas na SEE-SP, há pouca possibilidade de reversão, a não ser que haja uma atuação crítica conjunta, consistente e coerente da supervisão de ensino.

Defendemos que o Supervisor de Ensino precisa assumir seu papel político e estratégico dentro do sistema educacional paulista, atuando em favor de uma educação humanizadora, democrática e igualitária. É necessário questionar a política do “mínimo”: mínimo aprendizado para os alunos pobres, mínimo de participação da comunidade escolar nas decisões e mínimas condições de trabalho para os profissionais de educação. A política do mínimo pode levar ao “máximo”: máximo de privatização do ensino público, máximo de lucro para os empresários, máximo de desvalorização da carreira do magistério e máximo de alunos excluídos

da escola e da cidadania. É fundamental a reflexão crítica sobre as políticas educacionais implementadas sob a lógica perversa do capital e pensar que a escola deve formar o cidadão, com conhecimento, atitudes e valores que o tornem solidário, ético, participativo e principalmente crítico. Por fim, é necessário que todos os agentes da educação tenham clareza de que a escola representa o plano micropolítico do processo de institucionalização de nosso sistema de ensino (BORDIGNON, 2004) e revela o que há nele de efetivo e real, para além dos valores proclamados nos discursos oficiais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. A escola como ambiente educativo. In: *Jornal APASE*, São Paulo: Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo, v. 13, n. 104, p. 5-8, jul. 2002. Separata.

ALVES, Nilda (Coord.). *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na Escola*. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. *A prática política do Supervisor Educacional – em análise dos ENSEs*. Caderno Cedes. São Paulo: Cortez Editora, 1989

APASE. *Subsídios à Ação Supervisora*. 2ª ed. São Paulo, HR Gráfica e Editora, 2010.

_____. *Articulando conteúdos na prática pedagógica escolar*. *Jornal APASE*, São Paulo: Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo, v. 2, n. 7, p. 1-6, maio 2002. Suplemento pedagógico.

_____. *A formação de supervisor do magistério*. *Jornal APASE*, São Paulo: Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo, v. 12, n. 103, p. 1-4, jun. 2002. Separata.

BARBOSA, Maria Rita Leal da Silva. *Inspeção Escolar: Quem é esse profissional? Um estudo de caso da inspeção na rede municipal de Uberlândia – MG*. Campinas, 1997. [s.n.] Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

BAUER, Carlos et al. *Políticas Educacionais e discursos pedagógicos*. Brasília: Liber Livro, 2007.

BORDIGNON, Genuíno. *Conselhos escolares: uma estratégia de gestão democrática*. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Programa Nacional de fortalecimento dos Conselhos Escolares. Brasília: MEC, SEB, 2004

CARNOY, Martin. *Educação, Economia e Estado: base e superestrutura, relações e mediações*. Coleção Polêmicas do nosso tempo. 3ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de; RUSSO, Miguel Henrique. *A reforma da Educação no Estado de São Paulo e sua objetivação na prática escolar: dimensões curricular, avaliativa, gestonária e laboral*. Projeto de Pesquisa. São Paulo: UNINOVE, 2009.

CASTRO, Maria Helena Guimarães. *Problemas Institucionais do Ensino Público*. Ensaio que constitui parte do programa reforma do Ensino Público em

desenvolvimento pelo Instituto Fernand Braudel de Economia mundial, no triênio 2007-2009. Disponível em: <http://pt.braudel.org.br/publicacoes/braudel-papers.pdf>. Acesso em 20/março/2011.

CHAUÍ, Marilena de Souza. *O que é ideologia*. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CORAGGIO, José Luiz. "Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção?" In: TOMMASI, Livia De, WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003, p. 75-123.

CORRÊA, Cíntia Chung Marques. A identidade dos Supervisores Educacionais das Escolas Municipais de Petrópolis. Disponível em: http://www.ufsj.edu.br/portal-repositorio/File/vertentes/cintia_chung.pdf. Acesso em 20/janeiro/2011.

DIAS, Elaine T Dal Mas et al. *Teorias e políticas em educação*. São Paulo: Xamã, 2009.

ENQUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho o capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

_____. *Trabalho, Escola e ideologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERINI, Rosangela Aparecida. *Supervisão de Ensino: Características Institucionais, Mitos Tipológicos e perspectivas emancipatórias*. Campinas, 2007. [s.n.]. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas.

FERREIRA, Naura Syria C. *Supervisão Educacional: uma reflexão crítica*. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. (org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. BITTENCOURT, Agueda Bernadete (org). *Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada*. São Paulo: Cortez, 2008.

FINI, Maria Inês (Coord.). *Proposta Curricular: Física*. São Paulo: SEE, 2008.

_____. (Coord.). *Proposta Curricular: Filosofia*. São Paulo, SEE, 2008.

_____. (Coord.) *Proposta Curricular: Educação Física e Arte. Edição Especial*. São Paulo: SEE, 2008.

FONSECA, João Pedro da. *Projeto pedagógico: processo e produto na construção coletiva do sucesso escolar*. Jornal APASE, São Paulo: Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo, v. 2, n. 3, p. 1-4, jan. 2001. Suplemento pedagógico.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Os Reformadores Empresariais da Educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil*. Texto apresentado no 10º Encontro de Pesquisa em educação da Região sudeste. Rio de Janeiro: julho de 2001.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. 3ª ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GALL, Norman; GUEDES, Patricia Mota. *A reforma educacional de Nova York: possibilidades para o Brasil*. Disponível em: <http://pt.braudel.org.br/publicacoes/livros>. Acesso em 26/agosto/2011

GAMBOA, Silvio Sanches. *Pesquisa em educação métodos e epistemologia*, Chapecó: Argos, 2007.

GOMES, Francisco Eudes; CARVALHO, Celso. *Programa "São Paulo faz Escola": Uma relação a ser investigada*. Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, v. 8, p. 179-184, 2009. Disponível em: <http://www.uninove.br/revistacadernoseduc>. Acesso em 20/março/2011.

GRAMSCI, Antonio. *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. *O Moderno Príncipe*. In: *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

ISKANDAR, Jamil Ibrahim. *Normas da ABNT: comentadas para trabalhos científicos*. 3ª Ed. Curitiba: Juruá, 2008.

JARDILINO, José Rubens Lima. *Ética nas práticas profissionais e sindicais dos educadores*. Revista APASE, São Paulo: Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo, v. 2, n. 2, p. 17-19, 2003.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. *Reflexões sobre a legislação de educação durante a ditadura militar (1964-1985)*. Revista Histórica, Ed. nº 36 de junho de 2009. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br>. Acesso em 25/março/2011.

MACEDO, Marina Quintanilha. *A instituição da supervisão de ensino e a municipalização em Valinhos: tensões, conflitos e incertezas*. São Carlos, 2008. 137 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de São Carlos.

MALDONADO, Monica Botelho. *O Professor e o Supervisor pedagógico: solidão ou solidariedade?*. Belo Horizonte, 2003. 143 p. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

MANACORDA, Mario Aghilera. *O princípio educativo em Gramsci*. Campinas: Alínea, 2008.

MARTINS, Clélia Aparecida. *Secretaria da Educação do estado de São Paulo: bases políticas de sua implantação e estruturação*. Campinas, 1989. [s.n.]. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

MELHORAMENTOS. *Dicionário Prático de Língua Portuguesa*. São Paulo: Cia Melhoramentos, 2006.

MELLO, Guiomar Namó de. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do Século XX?* Porto Alegre: Artmed, 2004.

MORRONE, Maria Lucia. *O desafio da formação da supervisão mediante o paradigma de gestão educacional*. Trabalho apresentado no VII Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares. São Paulo: UNINOVE, 2010.

MOTTA, Fernando C. Prestes. *O que é Burocracia*. Coleção Primeiros Passos. 12ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. *Ação, reflexão e diálogo: O caminhar transformador*. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias>. Acesso em 16/fevereiro/2011.

MURRIE, Zuleika de Felice. *Caderno do Gestor. Gestão do currículo na escola*. São Paulo: SEE, 2008. V.1,il.

_____. *Caderno do Gestor. Gestão do currículo na escola*. São Paulo: SEE, 2008. V. 2,il.

_____. *Caderno do Gestor. Gestão do currículo na escola*. São Paulo: SEE, 2008. V. 3,il.

_____. *Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola*. Secretaria da Educação. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009. V. 2,il.

_____. *Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola*. Secretaria da Educação. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009. V. 3,il.

_____. *Caderno do Gestor: gestão do currículo na escola*. Secretaria da Educação. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010. V.1, il.

NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *Introdução à supervisão escolar*. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1986.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NÓVOA, Antonio (Org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Dalila de Andrade. (Org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. Petrópolis: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, Silvana Barbosa de. *O Supervisor que virou pedagogo: uma análise da significação do Supervisor de Ensino no estado do Paraná*. Londrina, 2006. 132 p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A análise de discurso em diferentes tradições intelectuais: Brasil*. Campinas: Unicamp. Disponível em: www.discursu.ufrgs.bri.pdf. Acesso em 14/outubro/2011.

PADULA, Fernando. *Reforma administrativa da Secretaria da Educação de São Paulo*. Videoconferência. São Paulo: 19/julho/2011.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Da administração pública burocrática à gerencial*. Trabalho apresentado no Seminário sobre Reforma do Estado na América Latina. Maio de 1996.

RAMOS, Cosete. *Excelência na educação: a escola de qualidade total*. Rio de Janeiro: Qualitymark Ed., 1992

RANGEL, Mary (org.). *Supervisão e Gestão na escola: conceitos e práticas de mediações*. Campinas: Papirus, 2009. Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico.

_____; FREIRE, Wendel (org.). *Supervisão Escolar: Avanços de Conceitos e processos*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

RUSSO, Miguel Henrique. *Descentralização, autonomia e projeto escolar nas políticas educacionais paulistas*. In: DIAS, Elaine T Dal Mas et al. *Teorias e políticas em educação*. São Paulo: Xamã, 2009, p. 151-160.

_____. *A dimensão organizacional e gestonária na instituição escolar: as formas e a especificidade do trabalho*. Texto apresentado no Congresso

Internacional “Educação e Trabalho: representações sociais, competência e trajetórias profissionais”. Universidade de Aveiro: Aveiro, Portugal, 2005.

SACRISTÁN, Jean. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAEZ, Andrea Bueno. *O perfil profissional do Supervisor de Ensino*. São Bernardo do Campo, 2008. 184 p. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação e Letras, Universidade Metodista de São Paulo.

SÃO PAULO. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Supervisão pedagógica em ação*. Coord. Loyde Amália Faustini. 3ª ed. São Paulo, 1981.

_____. *A construção da proposta pedagógica da escola*. São Paulo: SE/CENP, 2000.

_____. *Plano Estadual de Educação – Relatório Final*. São Paulo, SEE, 2010.

SAVIANI, Dermeval. *Educação do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. *Supervisão Educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia*. In: FERREITA, Naura Syria Carapeto (org.). *Supervisão Educacional: por uma escola de qualidade*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 13-37.

SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Editores). *Políticas Educacionais e Coesão Social: Uma agenda latino-americana*. São Paulo: Elsevier, 2010.

_____. *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Teresa Roserley Neubauer da. *Formação do Educador: Aspectos Teóricos*. In: ALVES, Nilda (Coord.). *Educação e supervisão: o trabalho coletivo na Escola*. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985, p. 23-28.

SILVA JUNIOR, Celestino. *Supervisão da Educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. 3ª ed. São Paulo: Loyola, 1992.

_____; RANGEL, Mary (orgs.). *Nove Olhares sobre a Supervisão*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *O espaço da administração no tempo da gestão*. In: MACHADO, Lourdes Marcelino; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (orgs.). *Política e Gestão da Educação: Dois Olhares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 199-211.

SOUZA, Paulo Renato Costa. *A revolução gerenciada: educação no Brasil; 1995-2002*. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

TEIXEIRA, Anísio. *Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras*. In: São Paulo (Estado). Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. *A voz dos educadores: textos escolhidos*. São Paulo: SE/CEE, 2000 (Estudos e Normas, 7), p. 92-104.

VASQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. 1ª ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. CLACSO: São Paulo, Expressão Popular, 2007.

WEBER, Max. *Sociologia* (org. Gabriel Cohn). 7ª ed. São Paulo: Ática, 1999.

WREGGE, Noemi Silveira. *A supervisão de ensino num contexto de administração participativa*. Campinas, 1989. [s.n.]. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas.

UDEMÓ. *Gestão escolar: O dia a dia do Diretor, na prática*. Caderno UDEMÓ, nº 13 São Paulo: Poli-Set, 2010.

_____. *Escola: espaço de construção da cidadania*. Idéias, 24. São Paulo: FDE, 1994.

XAVIER, Antonio Carlos da R. *A Gestão da Qualidade e a excelência dos serviços educacionais: custos e benefícios de sua implantação*. Texto para Discussão nº 408. Ministério do Planejamento – IPEA. Brasília, março de 1996. Disponível em: http://www.ipea.gov.br/pub/td/td_408.pdf. Acesso em 20/março/2011.

Referências legislativas

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988.

_____. Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1981. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo, Imprensa Oficial, SE/CENP.

_____. Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases do ensino de 1º e 2º Graus. São Paulo, Imprensa Oficial, SE/CENP.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo, Imprensa Oficial, SE/CENP.

_____. Parecer 252, de 11 de abril de 1969, fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia.

SÃO PAULO (ESTADO) Secretaria da Educação. Código de instrução pública de 1857. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br>. Acesso em 29/março/2011.

_____. Instruções Especiais DRHU 01-81. Regem o Concurso Público de provas e Títulos para provimento de Cargos da Classe de Supervisor de Ensino – SQC-II-QM, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Imprensa Oficial. 17/janeiro/1981.

_____. Instruções Especiais DRHU 2/86. Regem o Concurso Público de provas e Títulos para provimento de Cargos da Classe de Supervisor de Ensino – SQC-II-QM, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Imprensa Oficial 08/fevereiro/1986.

_____. Programa e Bibliografia para a Primeira e Segunda Provas do Concurso de Supervisor para Provimento de Cargos de Supervisor de Ensino. Imprensa Oficial. 28/dezembro/1985.

_____. Comunicado SE, de 30 de julho de 2002. Dispõe sobre o Perfil do Supervisor de Ensino, Referenciais Teóricos e Bibliografia relativos ao Concurso Público de provas e títulos que fará realizar para o preenchimento dos Cargos de Supervisor de Ensino.

_____. Instruções Especiais SE 3, de 11, de abril de 2008. Regem o Concurso Público de Prova e Títulos, para provimento de 372 (trezentos e setenta e dois) cargos, e outros que vierem a surgir no decorrer do prazo de validade do concurso de Supervisor de Ensino – SQC-II-QM, da classe de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por nomeação, a ser realizado em nível de Estado. Imprensa Oficial, 12/abril/2008.

_____. Decreto nº 5.586, de 05 de fevereiro de 1975. Dispõe sobre atribuições dos cargos e funções do Quadro do Magistério.

_____. Decreto 7.510, de 29 de janeiro de 1976. Reorganiza a Secretaria de Estado de Educação.

_____. Decreto 17.329, de 14 de julho de 1981. Define a estrutura e as atribuições de órgãos e as competências das autoridades da Secretaria de Estado da Educação, em relação ao Sistema de Administração de Pessoal.

_____. Decreto 39.902, de 1º de janeiro de 1995. Altera os Decretos 7.510/76 e o Decreto 17.329/81 e reorganiza os órgãos regionais.

_____. Decreto nº 57.121, de 11 de julho de 2011. Institui o Programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE, na Secretaria da Educação.

_____. Decreto 57.141, de 18 de julho de 2011. Reorganiza a Secretaria da Educação.

_____. Decreto 57.121, de 11 de julho de 2011. Institui o programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE, na Secretaria da Educação.

_____. Deliberação CEE 10/97. Fixa normas para elaboração do Regimento Escolar dos estabelecimentos de ensino fundamental e médio.

_____. Deliberação CEE 09/97. Institui, no sistema de ensino do Estado de São Paulo, o regime de progressão continuada no ensino fundamental.

_____. Lei Complementar nº 114, de 13 de novembro de 1974. Institui o Estatuto do magistério público de 1º e 2º Graus do Estado.

_____. Lei Complementar nº 201, de 09 de novembro de 1978. Dispõe sobre o Estatuto do magistério.

_____. Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do magistério.

_____. Lei Complementar nº 744, de 28 de dezembro de 1993. Institui vantagens pecuniárias para os integrantes da classe de Supervisor de Ensino.

_____. Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997. Institui o Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação.

_____. Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008. Institui Bonificação por Resultados – BR, no âmbito da Secretaria da Educação, e dá providências correlatas.

_____. Lei Complementar Nº 1.097, de 27 de outubro de 2009. Institui o sistema de promoção para os integrantes do Quadro do Magistério da Secretaria da Educação.

_____. Resolução SE 27, de 29 de março de 1996. Dispõe sobre o Sistema de Avaliação do Rendimento escolar do Estado de São Paulo.

_____. Resolução SE 24, de 05 de abril de 2005. Dispõe sobre escola em parceria.

_____. Resolução SE 88, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre a função gratificada de Professor Coordenador.

_____. Resolução SE 90, de 19 de dezembro de 2007. Dispõe sobre função gratificada de Professor Coordenador nas quatro séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, em escolas da rede estadual de ensino.

_____. Resolução SE 55, de 24 de julho de 2008, fixa o módulo de Supervisor de Ensino das Diretorias de Ensino.

_____. Resolução SE 57, de 1º de agosto de 2008, dispõe sobre os procedimentos relativos às substituições nas classes de Suporte Pedagógico do Quadro do Magistério.

_____. Resolução SE 74, de 6 de novembro 2008, institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE.

_____. Resolução SE 76, de 7 de novembro de 2008, dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, nas escolas da rede estadual.

_____. Resolução SE 5, de 27 de janeiro de 2009, dispõe sobre a continuidade de estudos do Curso de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, implementado em parceria com o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

_____. Resolução SE 15, de 18 de fevereiro de 2009, dispõe sobre a criação e organização de Salas de Leitura nas escolas da rede estadual de ensino.

_____. Resolução SE 19, de 13 de março de 2009. Institui o Programa Cultura é Currículo.

_____. Resolução SE 21, de 26 de março de 2009. Dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, para o exercício de 2008.

_____. Resolução SE 22, de 27 de março de 2009. Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação.

_____. Resolução SE 23, de 27 de março de 2009. Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008.

_____. Resolução SE nº 25, de 27 de março de 2009, dispõe sobre o valor de índice de cumprimento de metas.

_____. Resolução SE – 26, de 27 de março de 2009, dispõe sobre a fixação das metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída

pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, para o exercício de 2009.

_____. Resolução SE nº 42, de 14 de julho de 2009. Cria o Comitê Central de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional.

_____. Resolução SE nº 69, de 1º de outubro de 2009. Dispõe sobre constituição de Comitê Gestor para elaboração de provas.

_____. Resolução SE 90, de 3 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a definição de perfis profissionais e de competências e habilidades requeridos para Supervisores de Ensino e Diretores de Escola da rede pública estadual e as referências bibliográficas do Concurso de Promoção, de que trata a Lei Complementar nº 1.097/2009.

_____. Resolução SE 91, de 8 de dezembro de 2009. Dispõe sobre a fixação de índices mínimos para a participação de docentes e de candidatos à docência no processo de atribuição de aulas da rede estadual de ensino.

_____. Resolução SE 93, de 8 de dezembro de 2009. Dispõe sobre estudos de recuperação aos alunos do ciclo II do ensino fundamental e do ensino médio, das escolas da rede pública estadual.

_____. Resolução SE nº 97, de 18 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o Setor de Trabalho do Supervisor de Ensino.

_____. Resolução SE nº 05, de 14 de janeiro de 2010. Dispõe sobre a oferta de língua espanhola no ensino médio, das escolas públicas da rede estadual, e dá providências correlatas.

_____. Resolução SE nº16, de 5 de fevereiro de 2010. Dispõe sobre a atribuição de aulas das Salas ou Ambientes de Leitura e dá providências correlatas.

_____. Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas.

_____. Resolução SE nº 23, de 18 de fevereiro de 2010. Dispõe sobre atribuição de Setores de Trabalho a Supervisores de Ensino e dá providências correlatas.

_____. Resolução SE nº 31, de 22 de março de 2010. Dispõe sobre a definição dos indicadores específicos da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação.

_____. Resolução SE nº 32, de 22 de março de 2010. Dispõe sobre o valor do índice de cumprimento de metas das unidades escolares e administrativas da Secretaria da Educação, para fins de pagamento de Bonificação por Resultados – BR, referente ao exercício de 2009.

_____. Resolução SE nº 34, de 23 de março de 2010. Dispõe sobre a fixação de metas para os indicadores específicos das unidades escolares da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1.078, de 17 de dezembro de 2008, para o exercício de 2010.

_____. Resolução SE nº 43, de 17 de maio de 2010, dispõe sobre pagamento de bonificação por resultados.

_____. Resolução SE nº 45, de 25 de maio de 2010. Dispõe sobre o valor do Índice de Cumprimento de Metas e de seu Adicional de Qualidade, referentes ao exercício de 2009, e sobre a fixação de metas para os indicadores específicos para o exercício de 2010, das unidades escolares que especifica, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de dezembro de 2008.

_____. Resolução SE nº 48, de 2 de junho de 2010. Dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2010.

_____. Resolução SE nº 53, de 24 de junho de 2010. Altera dispositivos da Resolução SE 88, de 19/12/2007, e da Resolução SE 21, de 17.2.2010, que dispõem sobre a função gratificada de Professor Coordenador.

_____. Resolução SE nº 54, de 30-6-2010. Altera dispositivo e anexos da Resolução SE 48, de 2.6.2010, que dispõe sobre a realização das provas de avaliação relativas ao Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP/2010.

_____. Resolução SE nº 55, de 30 de junho de 2010. Dispõe sobre a distribuição da carga horária do Professor Coordenador e dá providências correlatas.

_____. Resolução SE nº 63, de 23 de setembro de 2010. Dispõe sobre o valor do Índice de Cumprimento de Metas e de seu Adicional de Qualidade, referentes ao exercício de 2009, e sobre a fixação de metas para os indicadores específicos para o exercício de 2010, das unidades escolares que especifica, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de dezembro de 2008.

_____. Resolução SE nº 70, de 26 de outubro de 2010. Dispõe sobre os perfis profissionais, competências e habilidades requeridos dos educadores da rede pública estadual e os referenciais bibliográficos que fundamentam os exames, concursos e processos seletivos.

_____. Resolução SE Nº 77, de 17-12-2010. Dispõe sobre o processo anual de atribuição de classes e aulas ao pessoal docente do Quadro do Magistério.

_____. Resolução SE nº 01, de 20 de janeiro de 2011. Dispõe sobre o exercício das atribuições de Professor Mediador Escolar e Comunitário do Sistema de Proteção Escolar e dá providências correlatas.

_____. Resolução SE nº 20, de 30 de março de 2011. Estabelece normas relativas à Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008.

_____. Resolução SE nº 21, de 30 de março de 2011. Dispõe sobre o indicador global das unidades de ensino e do valor do índice de cumprimento de metas das unidades escolares e administrativas da Secretaria da Educação, para fins de pagamento de Bonificação por Resultados – BR, referente ao exercício de 2010.

_____. Resolução SE nº 31, de 26 de maio de 2011. Dispõe sobre o cadastro de candidatos à contratação por tempo determinado para docência nas escolas da rede estadual de ensino.

_____. Resolução Conjunta CC/SF/SEP/SGP-1, de 10 de março de 2009. Dispõe sobre a definição dos indicadores globais da Secretaria da Educação, para fins de pagamento da Bonificação por Resultados – BR, instituída pela Lei Complementar nº 1078, de 17 de dezembro de 2008, seus critérios de apuração e avaliação.

_____. Resolução SE nº 44, de 7 de julho de 2011. Dispõe sobre a elaboração do calendário escolar anual das escolas da rede estadual de ensino.

_____. Resolução SE nº 47, de 12-7-2011. Dispõe sobre a regulamentação do Programa Rede de Ensino Médio Técnico – REDE, instituído pelo Decreto nº 57.121, de 11 de julho de 2011.

ANEXO

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

1. O perfil do Supervisor de Ensino sugerido nos concursos públicos de provas e títulos, assim como nos documentos legais e na bibliografia disponível, está alinhado com a ação supervisora real, aquela que ocorre no cotidiano da escola?

2. Como se dá a ação supervisora proposta no Programa São Paulo Faz Escola?

3. O perfil do Supervisor de Ensino, sugerido nos concursos públicos de provas e títulos está em consonância com as ações da supervisão estabelecidas no Programa São Paulo faz Escola?

4. Como os supervisores assimilaram os pressupostos do Programa São Paulo faz Escola e De que maneira mudaram, se é que mudaram sua ação supervisora?

5. Como são tratados, pelos Supervisores de Ensino, os conflitos e as resistências dos diretores, vice-diretores, professores coordenadores, professores, funcionários, alunos e pais, à implantação do programa?

6. De que maneira os Dirigentes Regionais de Ensino orientam e subsidiam a ação dos supervisores na consecução dos objetivos do programa?

7. Os Supervisores de Ensino se sentem adequadamente tratados pela Administração central da SEE-SP em relação à reforma implantada na rede estadual, a partir de 2007?

8. De que maneira os Supervisores de Ensino conseguem atuar na implantação do programa São Paulo faz Escola?

9. As atribuições funcionais dos Supervisores de Ensino foram contempladas na implantação da reforma do ensino público?

10. A atuação dos Supervisores de Ensino tem sido crítica e emancipadora ou reprodutivista e conservadora?