

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC- SP

Ailton Santos Vieira

***A ambivalência presente na ação supervisora e no
papel do supervisor escolar no ensino municipal da
Cidade de São Paulo***

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

SÃO PAULO

2008

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC- SP

Ailton Santos Vieira

***A ambivalência presente na ação supervisora e no
papel do supervisor escolar no ensino municipal da
Cidade de São Paulo***

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni.

SÃO PAULO

2008

BANCA EXAMINADORA

Dedico esta pesquisa:

À Vanderléia,
por todo o apoio e incentivo
e à Maria Eduarda
pelas novas cores que trouxe
à minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço inicialmente à minha orientadora Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni. Qualquer palavra que eu utilize aqui para expressar toda minha gratidão pela forma como a professora orientou-me nessa pesquisa, será insuficiente. Serei sempre um admirador da forma competente e humana com que a professora conduz o seu trabalho.

Agradeço também à Professora Dra. Helena Machado de Paula Albuquerque, que com muito conhecimento e clareza já havia dado importantes contribuições ao trabalho, tanto em orientações, quanto através de materiais, durante a Atividade Programada e Seminário de Projeto: *Gestão, organização escolar e práticas pedagógicas*, voltando a trazer novos acréscimos na Banca de Qualificação.

Meus agradecimentos à Professora Dra. Regina Cândida Ellero Gualtieri, que com muita clareza e competência forneceu-me valiosíssimas contribuições na Banca de Qualificação.

Faço questão de citar também todos os professores do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, que contribuíram para meu crescimento durante minha caminhada: Professores Doutores Paula Perin Vicentini, Bruno Bontempi Jr., Alda Junqueira Marin, José Geraldo Silveira Bueno e Carlos Antonio Giovinazzo Jr. Quero ainda incluir nesse agradecimento a Srta. Elisabete Adania, secretária do Programa, que desde o primeiro contato sempre se mostrou extremamente atenciosa e eficiente.

Agradeço aos colegas do curso que direta ou indiretamente contribuíram para minha caminhada, um agradecimento especial ao colega Diego.

Por fim, agradeço a minha família. A meus pais, José e Enilda, por todo o carinho, dedicação e esforço com que criaram e educaram os filhos. Às minhas irmãs Sonia e Deise. Reforço o aqui o agradecimento à minha irmã Sonia, também supervisora, pela colaboração e apoio. Agradeço ainda à Vanderléia pela força e apoio irrestrito a todos os meus projetos e à pequena Maria Eduarda que chegou à vida logo no começo de minha caminhada no mestrado, mostrando-me uma nova dimensão de amor, vida e felicidade.

VIEIRA, Ailton Santos. 2008. *A ambivalência presente na ação supervisora e no papel do supervisor escolar no ensino municipal da cidade de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUCSP – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

RESUMO

A pesquisa empírica aqui apresentada teve por objetivo investigar e descrever a atuação do supervisor escolar da rede municipal de São Paulo. Procurou-se identificar qual tem sido o perfil de ação deste supervisor e como esse trabalho é percebido pelos diferentes profissionais da unidade escolar, estabelecendo-se um paralelo entre: a ação supervisora proposta nos documentos legais, a ação supervisora efetivada na visão do próprio supervisor e na percepção dos profissionais com os quais atua, e a ação supervisora considerada desejável descrita nos estudos teóricos. As questões norteadoras da pesquisa buscaram identificar: como o supervisor escolar, que se encontra lotado em um órgão intermediário do sistema escolar – a Diretoria Regional de Educação – tem sua ação vinculada diretamente ao trabalho desenvolvido pelas escolas, como vem ocorrendo essa atuação do supervisor escolar nas unidades escolares, quais as ações cotidianas do supervisor escolar na rede pública municipal, qual sua contribuição em relação aos trabalhos e projetos desenvolvidos pelas escolas e de que forma isso se relaciona à promoção de oportunidades de formação docente na escola. A pesquisa partiu da hipótese de que o papel primordial do supervisor escolar da rede municipal de São Paulo – *supervisionar, acompanhar e assessorar burocrática e pedagogicamente a escola, bem como contribuir com a formação do pessoal técnico e docente atuante nas escolas* – não tem sido plenamente realizado, especialmente as ações de cunho pedagógico e de formação, seja em função de fatores determinantes oriundos da estrutura do próprio funcionamento do sistema de ensino, seja em função do desconhecimento ou da incompreensão da função da ação supervisora pelos supervisores e pelos profissionais das unidades escolares alvos de sua atuação. Trata-se de estudo descritivo e analítico da ação do supervisor escolar da rede municipal de São Paulo, na visão dos próprios supervisores e dos profissionais que atuam nas escolas: diretores, coordenadores pedagógicos e professores. Os dados foram coletados no período 2007-2008, com base em análise de documentos oficiais, bem como a partir de entrevistas com 06 supervisores escolares e de aplicação de questionários a 12 profissionais da equipe técnica (diretores de escola e coordenadores pedagógicos) e 18 professores de 06 unidades escolares situadas em 02 Diretorias de Educação do município de São Paulo. A pesquisa foi realizada com o apoio teórico de autores como Gimeno Sacristán e Pérez Gómez, tendo por base a perspectiva de M. Weber. Os resultados obtidos permitem afirmar que, nas relações entre supervisores e agentes escolares predominam as ações de cunho burocrático, muito embora agentes escolares e supervisores afirmem a necessidade de uma ação supervisora mais voltada às ações pedagógicas. Essa ambivalência ou duplicidade do papel e atribuições do supervisor escolar, que o torna, ao mesmo tempo, “agente do sistema” e “parceiro e assessor da escola”, está presente: nas reflexões e estudos acadêmicos, nos textos legais, na própria história dessa função dentro do sistema escolar e nas visões expressas por supervisores, diretores, coordenadores e professores pesquisados.

Palavras-chave: Supervisão escolar, Ação supervisora, Relações entre supervisor /diretor /coordenador pedagógico /professores, Ensino público municipal de São Paulo.

VIEIRA, Ailton Santos. 2008. *The ambivalence present in the supervision performance and in the school supervisor's role in the public teaching of the city of São Paulo*. Dissertation (Master's Degree in Education). São Paulo: PUCSP – Program of Post-graduated Studies in Education: History, Politics, Society.

ABSTRACT

The empirical research presented here aimed to investigate and describe the school supervisor's performance of the public teaching system of the city of São Paulo. We attempted to identify this supervisor's performance profile and how this work is acknowledged by different school professionals, establishing a parallel between: the supervision performance proposed in the legal documents, the supervision performance put into practice in the supervisor's view and in the perception of the professionals who work with him, and the desired supervision performance described in the theoretical studies. The leading issues of this research attempted to identify: how the school supervisor who work in an intermediate organ of the school system – the Regional Bureau of Education – directly entails his action to the work developed in the schools, how this school supervisor's performance has occurred in the schools, the school supervisor's daily actions in the city public school system, his contribution concerning the works and projects developed by the schools, and how it is related to the promotion of opportunities of teaching formation in the school. The research assumed that the main role of the school supervisor from the public school system of the city of São Paulo – *to supervise, follow and bureaucratically and pedagogically assist the school, as well as to contribute to the formation of technical personnel and teaching professionals of the schools* – has not been fully accomplished, especially the pedagogical and formation actions, because of determinant factors of the structure of the teaching system operation, or because of unknowing or misunderstanding the function of the supervision performance by the supervisors or professionals of the schools which were target of their performance. This is an analytical and descriptive study of the performance of the school supervisor from the public school system of the city of São Paulo, according to the view of the supervisors and the professionals who work in the schools: principals, pedagogical coordinators and teachers. The data was collected from 2007 to 2008, based on the analysis of official documents, as well as on interviews with 06 teaching supervisors, and the application of questionnaires to 12 professionals from the technical team (school principals and pedagogical coordinators) and to 18 teachers from 06 school units placed in 02 different Bureaus of Education of the city of São Paulo. The research was accomplished with the theoretical support of authors like Gimeno Sacristán and Pérez Gómez, based on M. Weber's perspective. The results obtained allow affirming that the bureaucratic performance prevails in the relationships between supervisors and school agents, although school agents and supervisors affirm the need of a supervision performance facing the pedagogical actions. This ambivalence or duplicity of the school supervisor's role or attributions, which makes him a "system agent" and "school's partner and advisor" simultaneously, is present: in the reflection and academic studies, in the legal texts, in the history of this function within the school system, and in the opinions expressed by the supervisors, principals, coordinators and teachers researched.

Keywords: School supervision, Supervision performance, Relationships among supervisor/ principal/ pedagogical coordinator/ teachers, Public Teaching of the city of São Paulo.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	002
RESUMO	003
ABSTRACT	004
SUMÁRIO	005
LISTA DE ABREVIATURAS	006
RELAÇÃO DE ANEXOS	007
RELAÇÃO DE QUADROS	007
RELAÇÃO DE TABELAS	007
INTRODUÇÃO	011
CAPÍTULO 1 – A DINÂMICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO	022
1.1 – A rede de ensino municipal e seu contexto histórico.....	022
1.2 – A dinâmica atual da rede municipal de São Paulo.....	026
1.3 – Dados gerais da Secretaria Municipal de Educação.....	034
1.3.1 – Principais dados populacionais da cidade de São Paulo.....	035
1.3.2 – Principais dados educacionais e indicadores da rede municipal.....	036
1.4 – As perspectivas da rede municipal de ensino.....	044
CAPÍTULO 2 – A SUPERVISÃO ESCOLAR E A AÇÃO SUPERVISORA	048
2.1 – Síntese histórica da supervisão educacional no Brasil.....	051
2.2 – A supervisão escolar na rede municipal de São Paulo.....	059
2.2.1 – Perspectiva histórica da ação supervisora na rede municipal de São Paulo....	060
2.2.2 – O contexto atual da ação supervisora na rede municipal de São Paulo.....	069
CAPÍTULO 3 – ESTUDOS REALIZADOS SOBRE O TEMA E O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA	077
3.1 – Estudos realizados sobre a supervisão escolar no Brasil.....	077
3.2 – Referencial Teórico.....	086
CAPÍTULO 4 – A AÇÃO SUPERVISORA NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS AGENTES E DOCUMENTOS PESQUISADOS	094
4.1 – O perfil dos agentes pesquisados.....	095
4.1.1 – O perfil dos supervisores escolares.....	095
4.1.2 – O perfil dos diretores de escola.....	100
4.1.3 – O perfil dos coordenadores pedagógicos.....	103
4.1.4 – O perfil dos professores pesquisados.....	106
4.2 – O que pensam os diferentes profissionais sobre a ação supervisora.....	110
4.2.1 – Visão dos supervisores escolares sobre o próprio trabalho.....	110
4.2.2 – Visão e relação dos diretores com a supervisão escolar.....	121
4.2.3 – Visão e relação dos coordenadores pedagógicos com a supervisão escolar....	131
4.2.4 – Visão e relação dos professores com a supervisão escolar.....	137
4.2.5 – Visão dos supervisores e dos agentes da escola sobre o supervisor como membro da escola e termos definidores da supervisão escolar.....	146
4.3 – O que dizem os documentos elaborados pela Supervisão Escolar.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	160
ANEXOS	166

LISTA DE ABREVIATURAS

ADI – Auxiliar de Desenvolvimento Infantil
APROFEM – Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo
CECI – Centro de Educação e Cultura Indígena
CEI – Centro de Educação Infantil
CEU – Centro Educacional Unificado
CIEJA – Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CONAE – Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa
DOT – Divisão de Orientação Técnica
DOT-P – Diretoria de Orientação Técnica - Pedagógica
DRE – Diretoria Regional de Educação
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EMEE – Escola Municipal de Educação Especial
EMEFM – Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MOVA – Movimento de Alfabetização de Adultos
MTD – Memória Técnica Documental
PDI – Professor de Desenvolvimento Infantil
PIC – Programa Intensivo do Ciclo I
SME/DOT – Secretaria Municipal de Educação/Diretoria de Orientação Técnica
Sempla/Dipro – Secretaria Municipal de Planejamento/Departamento de Estatística e Produção de Informação
SINESP – Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo
SINPEEM – Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo
SME – Secretaria Municipal de Educação
SME-ATP – Secretaria Municipal de Educação/Assessoria Técnica e de Planejamento
TOF – Toda Força ao 1º ano do Ciclo I.

RELAÇÃO DE ANEXOS

ANEXO 1: Roteiro de entrevista com supervisores	167
ANEXO 2: Questionário para diretores	169
ANEXO 3: Questionário para coordenadores pedagógicos	173
ANEXO 4: Questionário para professores	176
ANEXO 5: Roteiro para análise de documentos	179

RELAÇÃO DE QUADROS

QUADRO 1: Formação dos supervisores escolares	099
QUADRO 2: Formação dos diretores	103
QUADRO 3: Formação dos coordenadores pedagógicos	105
QUADRO 4: Formação dos professores	109

RELAÇÃO DE TABELAS

TABELA 1: Dados populacionais da cidade de São Paulo – 1991/2007	035
TABELA 2: Distribuição das Unidades Educacionais	036
TABELA 3: Distribuição da clientela atendida	037
TABELA 4: Distribuição de funcionários da rede municipal de ensino	038
TABELA 5: Índices de rendimento e abandono na rede	040
TABELA 6: Indicadores de demanda e atendimento a clientela na educação infantil ..	042
TABELA 7: Evolução das matrículas iniciais no ensino fundamental – todas as redes	043
TABELA 8: Taxa de participação das redes no atendimento ao ensino fundamental ..	043
TABELA 9: Dados pessoais dos supervisores escolares	095
TABELA 10: Experiência profissional dos supervisores escolares	097
TABELA 11: Dados pessoais dos diretores	100
TABELA 12: Experiência profissional dos diretores	102
TABELA 13: Dados pessoais dos coordenadores pedagógicos	103

TABELA 14: Experiência profissional dos coordenadores pedagógicos	104
TABELA 15: Dados pessoais dos professores	106
TABELA 16: Experiência profissional dos professores	107
TABELA 17: Ingresso no cargo e expectativas inicial e atual	110
TABELA 18: Número de unidades supervisionadas e frequência de visitas	112
TABELA 19: Atuação dos supervisores escolares	114
TABELA 20: Visão do supervisor sobre as demandas das escolas e propostas de alterações na ação supervisora	118
TABELA 21: Visão dos diretores sobre frequência de visitas, assuntos tratados e interação com demais agentes da escola pela supervisão	122
TABELA 22: Visão dos diretores sobre contribuições, papel e ações da supervisão na escola e propostas de alterações na supervisora	124
TABELA 23: Número de supervisores que as escolas investigadas tiveram nos últimos dois anos	125
TABELA 24: Solicitações efetuadas à supervisão e atendimento recebido segundo os diretores	127
TABELA 25: Visão dos diretores sobre a relação da supervisão com a implantação das políticas públicas e projetos da SME	128
TABELA 26: Visão dos diretores sobre a presença da burocracia no cotidiano escolar e sua relação com o trabalho do supervisor	129
TABELA 27: Visão dos coordenadores pedagógicos sobre a frequência de visitas da supervisão à escola e contatos com a coordenação	131
TABELA 28: Visão dos coordenadores pedagógicos sobre a atuação da supervisão, influência no trabalho pedagógico e propostas de alterações na ação supervisora	132
TABELA 29: Visão dos coordenadores pedagógicos quanto às solicitações efetuadas à supervisão e atendimento recebido	134
TABELA 30: Visão dos coordenadores pedagógicos sobre a relação da supervisão com a implantação das políticas públicas e projetos de SME	135
TABELA 31: Visão dos coordenadores pedagógicos sobre a presença da burocracia no cotidiano escolar e sua relação com o trabalho do supervisor	136
TABELA 32: Visão dos professores sobre a frequência do contato com a supervisão e os assuntos tratados	138
TABELA 33: Visão dos professores sobre o papel da supervisão e propostas de	

alterações na ação supervisora	139
TABELA 34: Visão dos professores sobre solicitações efetuadas à supervisão e atendimento recebido	142
TABELA 35: Visão dos professores sobre a relação da supervisão com a Implantação das políticas públicas e projetos de SME	143
TABELA 36: Visão dos professores sobre a presença da burocracia no cotidiano escolar e interferência no trabalho da supervisão	144
TABELA 37: Visão dos supervisores, diretores, coordenadores e professores sobre o supervisor como membro da escola	146
TABELA 38: Termos definidores da ação supervisora apontados pelos supervisores, diretores, coordenadores e professores	147
TABELA 39: Frequência de visitas realizadas e número de supervisores por unidade em 2007	150
TABELA 40: Temas registrados pelos supervisores nos termos de visita em 2007	152

“Trabalho coletivo é um princípio democrático de ação que pressupõe a relativização das funções e a valorização das pessoas dos trabalhadores”

(Celestino Alves da Silva Jr.)

INTRODUÇÃO

No momento atual é cada vez mais freqüente a discussão sobre o papel dos diversos agentes educativos. A produção acadêmica tem trazido muitos trabalhos abordando o papel de professores, coordenadores pedagógicos, diretores ou gestores¹. Pode-se notar que todos esses profissionais citados atuam dentro do espaço escolar e, no caso dos sistemas públicos de ensino, quase sempre estão submetidos às determinações das políticas educacionais elaboradas pelas diversas gestões que assumem o poder (municipal ou estadual). Embora presente em alguns desses trabalhos, a supervisão escolar tem sido pouco relatada – é o que constata Godoy (2005) em estudo no qual afirma que:

Numa revisão bibliográfica da produção acadêmica sobre supervisão educacional, notamos uma extrema carência de produção nessa área, visto que nas universidades brasileiras é extremamente reduzido o número de pesquisadores que fazem da supervisão seu objeto de estudo. (Godoy, 2005, p. 101)

Ainda, nesse sentido, podemos citar o texto de Silva Jr. (2007), quando reforça essa afirmação ao dizer que:

Nas universidades brasileiras é ainda extremamente reduzido o número de pesquisadores que fazem da supervisão escolar seu objeto de estudo preferencial. Essa extrema carência se expressa na reduzida produção acadêmica sobre supervisão e na pequena participação dos especialistas em supervisão no debate sobre as grandes questões da educação brasileira. Essa produção e essa participação insuficientes têm permitido a continuidade de uma visão duplamente equivocada: porque elaborada com base na apreensão acrítica dos referenciais teóricos existentes e porque desligada em seus fundamentos das referências necessárias da realidade educacional brasileira. (Silva Jr., 2007 p. 100)

Assim, pode-se entender que a realização de um trabalho de pesquisa, que vise estudar e identificar as ações que envolvam o trabalho do supervisor

¹ Ver a respeito, por exemplo:

BORGES, Neusa Maria Mendes. 1999. *A coordenação pedagógica nas escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GARCIA, Marisa. 1995. *Coordenação Pedagógica: ação, interação, transformação*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

TRONNOLONE, Miriam. 2003. *A gestão de creche no município de São Paulo: diretores em contexto*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

escolar junto às unidades escolares possa oferecer importante contribuição para se entender como se dá a interação entre esses diversos agentes escolares e principalmente, como tem sido a ação efetiva dos supervisores escolares em seu cotidiano de trabalho e também como os principais agentes envolvidos na ação direta do supervisor, apreendem a contribuição do trabalho desse profissional.

Outro fator que me motivou a estudar a ação supervisora na rede municipal de São Paulo está diretamente vinculado a uma carreira de mais de quinze anos no magistério municipal de São Paulo, tendo passado pelos cargos de professor comissionado, professor titular, coordenador pedagógico e, desde 2006, atuando como supervisor escolar efetivo da rede.

Desde o início da carreira como professor, sempre ouvia falar do supervisor escolar, mais como um auditor do sistema do que como um elemento para compor a equipe escolar e contribuir com o processo pedagógico na escola e, conseqüentemente, com a aprendizagem do aluno. Ao todo, foram nove anos como professor titular de Geografia e, nesse período, nunca tive qualquer tipo de conversa com o supervisor. Lembro-me de tê-lo visto, ao longo desse período, pouquíssimas vezes. Sua figura era mencionada principalmente quando precisávamos da aprovação de algum projeto ou para dirimir alguma dúvida ou impasse de caráter legal. Quando sabíamos que o supervisor encontrava-se na unidade escolar ou mesmo que iria chegar em breve, notávamos certo clima de apreensão, prova que seu trabalho era visto como uma espécie de auditoria. Era impressionante como determinadas ações corriqueiras, naquele dia, não poderiam ser feitas, pois o supervisor estaria na escola. Quando tornei-me coordenador pedagógico passei a ter um contato maior com o supervisor escolar e, conseqüentemente, a ter a oportunidade de tentar definir, com mais clareza o papel exercido por esse profissional na rede, pois o mesmo, em suas visitas à unidade reunia-se, quase sempre com os coordenadores pedagógicos. Vale citar aqui, que as escolas de ensino fundamental da rede municipal de São Paulo possuem dois coordenadores pedagógicos, enquanto que as de educação infantil apenas um. Na escola em que atuava éramos dois. Quanto à periodicidade, essas visitas da supervisão eram bastante irregulares. Evidentemente que ao longo desse período como coordenador pedagógico, tive mais de um supervisor escolar, e cada um possuía um perfil próprio

de atuação, bem como um ritmo diferenciado de frequência de visitas à unidade escolar.

Mesmo após acessar ao cargo de coordenador pedagógico, através de concurso público, que conforme já dito anteriormente, possibilitando-me esse contato maior com o supervisor escolar, ficava ainda sem conseguir definir com clareza o papel que esse profissional tinha dentro do trabalho pedagógico na escola. Nas visitas que recebíamos, quase sempre éramos abordados sobre o andamento dos projetos pedagógicos, a correção dos registros que deveriam ser executados, os projetos de recuperação paralela para alunos com dificuldades de aprendizagem, o calendário escolar, enfim, assuntos dessa ordem. Após tratar esses assuntos com a coordenação pedagógica, o supervisor geralmente ia verificar questões burocráticas com o diretor da escola. Em algumas oportunidades éramos também convidados a participar dessa conversa com o diretor da escola.

Apesar de ter todos esses assuntos abordados pelo supervisor em suas visitas, não conseguíamos perceber profundidade no tratamento das questões, além de não haver, em momento algum, qualquer tipo de contato desse supervisor com os professores e alunos. Foi possível perceber então, que assim como eu, quando detinha o cargo de professor na rede, os professores da escola onde atuava, também não tinham maior contato com o supervisor escolar. Pude notar então, que os anos passaram, mas a forma de atuação do supervisor escolar pouco havia mudado. Talvez a diferença da experiência do período de professor seja o fato de que, a partir de então, eu já conseguia ter uma visão mais ampliada de toda essa engrenagem que envolve a estrutura da rede pública municipal de São Paulo. Porém, mesmo com esse quadro, podia perceber que os supervisores que estiveram à frente da escola em que eu atuava, demonstravam compromisso com a educação e se preocupavam em nos orientar da melhor forma possível.

Diante desse quadro apresentado, ficava então pensando, sobre quais seriam os fatores que impediam ou dificultavam a supervisão escolar de ampliar sua ação e seu contato com os demais profissionais que integram o ambiente escolar.

Após esse período de aproximadamente cinco anos como coordenador pedagógico, tive a oportunidade de, por meio de novo concurso público, acessar ao cargo de supervisor escolar, o que contribuiu para que meu interesse em estudar esse assunto aumentasse, pois a partir de então, passaria a olhar o cargo do “lado

de dentro” e não mais do “lado de fora”. São perspectivas completamente diferentes: quantas vezes julgamos conhecer determinada situação e somente quando a estamos vivendo, de fato, conseguimos ter sua dimensão exata.

A partir de então caberia a mim visitar as unidades escolares de meu setor e executar um trabalho de supervisão e acompanhamento, buscando interagir com todos os membros da equipe educativa. Porém, entendia que somente esses meus olhares, de professor, de coordenador pedagógico e agora de supervisor escolar, bem como as experiências já vividas, poderiam ser insuficientes para permitir uma clara definição do que representa e como age esse profissional na rede municipal de ensino. Isso amadureceu meu interesse em fazer da supervisão escolar objeto de estudo e pesquisa quando do ingresso no curso de Mestrado em Educação do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC-SP. Além disso, acredito que essa pesquisa possa contribuir para o estudo das ações da supervisão escolar, em especial a que é praticada na rede municipal de São Paulo, pois o supervisor ocupa um papel primordial nas relações da escola com os projetos da Secretaria de Educação.

Entendo ainda, que para esclarecer algumas confusões que o termo supervisão possa suscitar, torna-se necessário estabelecer seu significado e, principalmente, definir sobre qual supervisor estará tratando este trabalho. Para tanto, vale retomar aqui o texto de Alonso (2006):

Em primeiro lugar há que se atentar para o significado específico que o termo “supervisão” adquire nos diferentes sistemas de ensino. No estado de São Paulo a expressão esteve sempre atrelada ao cargo de “supervisor”, alocado nas delegacias de ensino (Lei complementar nº 836, dezembro de 1997). Nos demais estados, não existe o cargo, mas a função. Esse profissional – na verdade um professor – fica na escola e realiza a “supervisão pedagógica” junto aos professores, recebendo o nome de coordenador, orientador, assistente pedagógico ou equivalente. (Alonso, 2006, p. 170)

Assim, este trabalho de pesquisa considerará, especificamente, a situação existente na rede de escolas públicas municipais da cidade de São Paulo, na qual o significado da função é muito semelhante ao das funções exercidas pelos supervisores da rede de escolas públicas estaduais de São Paulo.

Essa definição também se faz necessária pelo fato de existirem algumas dificuldades de entendimento das diversas críticas que são feitas ao trabalho do

supervisor pelas pessoas que não são familiarizadas com o sistema paulista de ensino. Esse supervisor, por ter seu local de trabalho nas chamadas delegacias, diretorias ou coordenadorias de educação acaba tendo sua imagem mais associada ao “poder central” do sistema de ensino, do que às escolas e aos professores – o que os faz ser vistos como “auditores do sistema”.

Durante a realização deste trabalho de pesquisa pude constatar, que na maior parte dos sistemas estaduais e municipais de ensino do Brasil, o supervisor, que na maioria das vezes é denominado supervisor educacional, é um profissional que exerce suas funções alocado em uma determinada escola, para a qual exerce, seu trabalho com exclusividade. Nesse caso, podemos compará-lo ao coordenador pedagógico que existe nas escolas municipais de São Paulo ou ao do Professor Coordenador Pedagógico existente na rede estadual paulista de ensino, ou seja, possui um perfil de trabalho bem diferente do supervisor escolar da rede municipal de São Paulo. Este profissional, diferentemente dos casos aqui citados, possui sede de trabalho nos órgãos intermediários do sistema, que atualmente são as Diretorias Regionais de Educação, e é responsável pela supervisão e acompanhamento das escolas de um determinado setor² dessas Diretorias.

Quanto a essa questão sabemos que, em geral, esse profissional nem mesmo é visto como um membro integrante da equipe escolar, pois sua sede de trabalho é a Diretoria Regional de Educação e muitas vezes acaba sendo visto pelos agentes da escola como o representante direto do sistema. Ao tratar do supervisor da rede estadual, que possui um campo de atuação semelhante ao da rede municipal de São Paulo, Alonso (2006) afirma que:

Por estar alocada na D. E., a supervisão educacional em São Paulo teve a sua imagem associada ao poder, ao sistema, mais que às escolas e aos professores. Daí a dificuldade em aceitá-la como parte integrante da escola e co-responsável por seus sucessos e fracassos. (Alonso, 2006, p. 170)

Sendo o supervisor escolar o principal agente de ligação entre a escola e os órgãos intermediários e centrais do sistema de ensino, podemos considerar primordial seu papel dentro do processo educativo, uma vez que o trabalho da

² A rede municipal de São Paulo está dividida em treze Diretorias Regionais de Educação e nessas Diretorias cada supervisor possui um setor de atuação, composto por um determinado número de escolas, mais adiante, no capítulo 2, esse assunto será aprofundado.

escola está diretamente ligado e quase sempre subordinado a esses órgãos. A escolha da rede municipal de São Paulo como espaço de investigação da ação do supervisor escolar se deve, principalmente, ao período de experiência vivenciado nessa rede de ensino, o qual trouxe diversas inquietações sobre essa carreira e também ao grande dinamismo e diversidade apresentados, pois a rede possui diversos tipos de unidades: CEIs – Centros de Educação Infantil (que são as antigas creches municipais) , até as escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio regulares e profissionalizantes e ainda de Educação de Jovens e Adultos. Ou seja, um supervisor escolar que atue nessa rede de ensino precisa tratar de questões que vão desde a primeira etapa da educação infantil até o ensino médio – sem dúvida um amplo campo de ação. Esse campo faz com que o supervisor escolar precise ser um profissional que detenha conhecimento da rede em todos esses níveis de ensino e que busque meios para exercer um trabalho efetivamente colaborador com o desenvolvimento pedagógico das escolas.

O trabalho de pesquisa buscará, portanto, apreender como supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos e professores percebem essa relação entre supervisão e escola, bem como a ação do supervisor escolar no sistema de ensino público municipal de São Paulo.

Cumprе assinalar que o cargo de supervisor escolar na Prefeitura de São Paulo é um cargo de carreira; o profissional que o acessa certamente já passou por quase todos os cargos do magistério. Assim, estamos falando de um profissional que provavelmente já tenha sido professor, coordenador pedagógico, diretor de escola, entre outros. Desta forma, pressupõe-se que o supervisor escolar é um profissional que conhece profundamente a rotina do cotidiano da escola, possuindo, portanto, subsídios e experiência para contribuir com o desenvolvimento do trabalho escolar.

Partindo desse pressuposto, o supervisor escolar, que é o representante imediato dos órgãos intermediários e centrais do ensino municipal na unidade escolar, pode tornar-se um articulador entre as decisões dos diversos órgãos do sistema e as ações das escolas.

A carga burocrática existente no sistema é grande, o que tem levado todos os profissionais (supervisores, diretores e coordenadores pedagógicos), atualmente em exercício, a se perderem em meio a prazos e regras para entrega de documentação

no cumprimento de normativas legais, como: preenchimento de documentos diversos, elaboração de balancetes de verbas, prestações de contas etc, muitas vezes, inclusive, desviando por completo de sua função o coordenador pedagógico ou o diretor da escola. Por exemplo, o coordenador muitas vezes deixa de fazer a reunião do horário coletivo dos professores, destinado à discussão das questões pedagógicas, para preencher relatórios que são cobrados pela Diretoria de Educação e, da mesma forma, o diretor, com toda sua carga de trabalho diária, mal consegue saber o que se passa no campo pedagógico em sua unidade escolar.

Este Projeto tem como proposta central identificar e analisar a atuação do supervisor escolar no sistema municipal de ensino de São Paulo, buscando não somente a perspectiva do supervisor, mas, também, as impressões dos diretores de escola, coordenadores pedagógicos e professores.

Em um primeiro momento, a pesquisa buscou identificar as ações cotidianas dos supervisores, com suas realizações e dificuldades, bem como os projetos que desenvolvem nas escolas que pertencem ao seu setor de supervisão. No segundo, a pesquisa se deu por “dentro da escola”, para ouvir diretores, coordenadores e professores, procurando identificar a extensão e o impacto do trabalho do supervisor no cotidiano da escola. O enfoque central do trabalho está na contribuição do supervisor escolar para o desenvolvimento de todo o trabalho nas unidades escolares, passando pela contribuição deste profissional para o processo de formação continuada de professores e equipe técnica (diretores e coordenadores pedagógicos). Além de ouvir esses profissionais a pesquisa realizou ainda o levantamento dos temas e assuntos tratados pelos supervisores através dos chamados “Termos de Visita”, documento oficial que o supervisor redige todas as vezes em que visita a escola.

O trabalho foi norteado pelas seguintes **questões de pesquisa**:

- O supervisor escolar, embora lotado na Diretoria Regional de Educação, um órgão intermediário, tem sua ação vinculada diretamente com o trabalho desenvolvido pelas escolas – como vem ocorrendo essa atuação do supervisor escolar nas unidades escolares?
- Quais são as ações cotidianas do supervisor escolar da rede pública municipal?

- Qual a contribuição do supervisor em relação ao desempenho dos trabalhos e projetos desenvolvidos pelas escolas e de que forma isso se relaciona à promoção de oportunidades de formação docente na escola?

A pesquisa trabalha com a **hipótese** de que o papel primordial do supervisor escolar da rede municipal de São Paulo – *supervisionar, acompanhar e assessorar burocrática e pedagogicamente a escola, bem como contribuir com a formação do pessoal técnico e docente atuante nas escolas* – não tem sido plenamente realizado, especialmente as ações de cunho pedagógico e de formação, seja em função de fatores determinantes oriundos da estrutura do próprio funcionamento do sistema de ensino, seja em função do desconhecimento ou da incompreensão da função da ação supervisora pelos supervisores e pelos profissionais das unidades escolares alvos de sua atuação.

O **objetivo** central do trabalho consiste em investigar a ação supervisora e descrever a atuação do supervisor escolar da rede municipal de São Paulo. Trata-se de identificar qual tem sido o perfil de ação deste profissional e como esse trabalho é percebido pelos diferentes agente da Unidade Escolar, estabelecendo um paralelo entre: a ação supervisora proposta nos documentos legais, a ação supervisora efetivada na visão do próprio supervisor e na percepção dos profissionais com os quais atua e a ação supervisora considerada desejável descrita nos estudos teóricos.

Quanto à **metodologia** adotada, o trabalho de pesquisa, consistiu em um estudo descritivo e analítico da ação do supervisor escolar da rede municipal de São Paulo, na visão dos próprios supervisores e dos profissionais das escolas sob sua responsabilidade: diretores, coordenadores pedagógicos e professores.

Devido às dimensões da cidade de São Paulo e da rede de ensino municipal, o trabalho focalizou duas Diretorias Regionais de Educação e buscou incluir na pesquisa uma Diretoria localizada em área de extrema periferia e outra que possuísse a maior parte localizada em áreas próximas à região central da cidade. Acredita-se que, desta forma, o trabalho abranja escolas que tenham dinâmicas diferenciadas e, por conseqüência, apresentem demandas diversas ao supervisor escolar. Em cada uma dessas Diretorias foram entrevistados três supervisores que se dispuseram a participar do trabalho de pesquisa – num total de seis entrevistas.

Além de buscar a visão dos supervisores sobre seu próprio trabalho, a pesquisa também procurou identificar a percepção que diretores, coordenadores pedagógicos e professores expressam acerca da ação supervisora desenvolvida nas escolas. Para isso foram selecionadas 06 unidades escolares (03 em cada uma das duas Diretorias): 1 EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental, 1 EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil, e 1 CEI – Centro de Educação Infantil, nas quais foram distribuídos questionários a 02 profissionais da equipe técnica de cada unidade escolar (o diretor e um coordenador pedagógico – num total de 12 profissionais) e a 03 professores que concordaram em participar da pesquisa, dispondo-se a respondê-los (num total de 18 professores).

Além do estudo dessas entrevistas e questionários, a pesquisa valeu-se também da análise de documentos como forma de compreender a dinâmica da ação supervisora do ponto de vista formal. Nesse caso, foram analisados os termos de visita em três das seis unidades pesquisadas. Para manter a proporcionalidade entre os tipos de unidades, foram pesquisados os termos de um CEI, uma EMEI e uma EMEF.

As escolas foram escolhidas com base em suas dimensões. EMEFs que possuíssem quatro turnos de funcionamento; EMEIs com três turnos e CEIs que atendessem a mais de 100 crianças. Entende-se que unidades desse porte possuem uma dinâmica intensa, além do fato de que várias das escolas da rede possuem esse perfil.

As unidades selecionadas não estão necessariamente vinculadas ao setor de atuação dos supervisores entrevistados, para evitar que o pessoal pesquisado nas escolas sentisse receoso com as respostas apontadas nos questionários. Além disso, todo o material elaborado para a pesquisa buscou apreender as ações da supervisão escolar em geral e não a de um supervisor específico.

Para a coleta dos dados foram, então, construídos e testados os seguintes **instrumentos**:

- Um roteiro de entrevista com supervisores (ver Anexo 1);
- Um questionário para profissionais das Unidades escolares, com questões comuns e específicas para profissionais da equipe técnica, diretores e coordenadores pedagógicos. (ver Anexos 2 e 3);

→ Um questionário para os professores (ver Anexo 4);

→ Um Roteiro para análise de documentos (ver Anexo 5).

A construção dos instrumentos foi norteadada pelas leituras teóricas, questões, hipótese e objetivo da pesquisa, bem como pelas orientações extraídas de textos específicos sobre o uso de tais instrumentos nas pesquisas em educação, tais como: Bogdan e Biklen (1994); Carvalho (2003); Goode e Hatt (1975); Lüdke e André (1986); Selltiz *et al* (1967); Giovanni (1998a, 1998b e 2006) e Zago (2003).

O teste dos instrumentos incluiu duas etapas: a) análise da versão inicial do instrumento por pesquisadores experientes na área e no uso de tais instrumentos e b) realização de entrevista-teste com um supervisor (não constante do grupo de sujeitos selecionados para a pesquisa) e aplicação do questionário a um profissional de equipe técnica e um professor (não constantes do grupo de sujeitos selecionados para a pesquisa), além da leitura e análise de um documento (também não constante do conjunto de documentos selecionados).

Da análise dos resultados dessas duas etapas foram realizadas, sucessivamente, reformulações e adaptações dos instrumentos, bem como ajustes no comportamento do próprio pesquisador como entrevistador e aplicador de questionário.

As entrevistas (gravadas em áudio, com a anuência dos entrevistados e transcritas literalmente logo após sua realização), bem como a aplicação dos questionários foram realizadas, após seleção e contatos iniciais com os sujeitos da pesquisa, nas próprias escolas, em datas e horários previamente acordados.

Finalmente, para encerrar esta Introdução resta acrescentar que a Dissertação decorrente deste trabalho de pesquisa encontra-se estruturada da seguinte forma:

- no Capítulo 1 são apresentados os aspectos básicos da rede municipal de ensino, com suas características e dinâmica atual, detalhando, inclusive, os aspectos principais dos tipos de Unidades que compõem o módulo de atuação do supervisor escolar;

- o Capítulo 2 traz uma breve síntese da evolução histórica da supervisão escolar no Brasil e no ensino municipal de São Paulo, bem como sua constituição atual;
- no Capítulo 3 são apresentadas as leituras que forneceram os apoios teóricos para a pesquisa e analisados alguns trabalhos já realizados sobre o tema, selecionados na revisão bibliográfica realizada;
- o Capítulo 4 apresenta os resultados da pesquisa realizada, com a análise do perfil e da visão desses agentes sobre a ação supervisora. Esse capítulo apresenta ainda, a análise resultante do levantamento dos Termos de Visita.
- Encerram a Dissertação algumas Considerações Finais sobre a trajetória e resultados da pesquisa, pondo em destaque seus principais achados.

CAPÍTULO 1

A DINÂMICA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO

A rede municipal de educação da cidade de São Paulo possui um grande dinamismo, bem como uma enorme heterogeneidade, tanto no que tange aos níveis de ensino dentro da rede, uma vez que possui unidades escolares que vão desde a pré-escola (inclusive as antigas creches) até algumas unidades do ensino médio, regular e profissionalizante, quanto no que diz respeito à dinâmica que envolve a própria cidade de São Paulo. Afinal, estamos falando de uma cidade que conta atualmente com cerca de 11 milhões de habitantes e que apresenta diferentes características de clientelas, bairros, comunidades e entorno sócio-econômico-cultural, além de possuir uma demanda crescente por educação. Tanto, que pode-se lembrar aqui, que o Governo do Estado de São Paulo vem tentando, desde as suas duas últimas administrações, implementar um forte processo de municipalização das escolas de ensino fundamental, passando para a gestão municipal a gerência total desse tipo de ensino. Enquanto em muitos municípios do Estado este processo já está concluído,³ em São Paulo, essa municipalização ainda não conseguiu ser efetivada, dadas as dimensões da demanda educacional da cidade, que não pode prescindir das duas redes públicas que nela atuam.

Evidentemente que em uma cidade com a população irregularmente distribuída como São Paulo, essa demanda vai oscilar muito de bairro para bairro, levando ao surgimento de escolas superlotadas em determinados locais, enquanto outras apresentam salas ociosas.

1.1 – A rede de ensino municipal e seu contexto histórico

A rede de ensino municipal de São Paulo pode ser considerada uma rede relativamente jovem, principalmente se se levar em consideração que iniciou suas

³ Ver a respeito informações constantes no site da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo: www.educacao.sp.gov.br

atividades no campo educacional somente a partir da primeira metade do século XX e que, mesmo assim, esse início deu-se exclusivamente com os parques infantis. A oferta de ensino fundamental somente ocorreu em meados dos anos 1950. A esse respeito, por exemplo, Fischmann afirma em seu trabalho que:

No que se refere à preocupação com os assuntos educacionais, o Município de São Paulo nada apresentava de significativo até a década de 1930. À exceção de um único Parque Infantil – o “Pedro II” – as escolas instaladas em São Paulo eram mantidas ou pelo Poder Público Estadual, ou pela Iniciativa Privada. (Fischmann, 1982, p. 144)

De acordo com o documento Histórico do Ensino Municipal (SÃO PAULO, SME/DOT, s/d), a Prefeitura de São Paulo iniciou sua atuação na área educacional a partir de 1935, quando foi criado, por meio do Ato Municipal nº. 767 de 9 de janeiro de 1935, o Serviço Municipal de jogos e recreio, subordinado diretamente ao gabinete do prefeito, que tinha a incumbência de organizar e instalar os Parques Infantis, orientar os serviços relativos à sua construção e aparelhamento, e desenvolvimento à prática de jogos e diversões. Desta forma, a atuação inicial deu-se através da criação desses parques infantis que, atualmente, correspondem às EMEIs – Escolas Municipais de Educação Infantil. Ainda nesse mesmo ano, foram criados e começaram a funcionar os três primeiros parques infantis que desenvolviam atividades com crianças de 3 a 12 anos. Ao longo dos anos seguintes, a rede municipal foi sendo expandida para as diversas regiões da cidade, sempre com sua atuação na esfera da educação infantil. A década de 1950 marcou uma expansão significativa dessa rede, sendo que entre 1955 e 1956 foram criadas 34 novas unidades educativas.

À medida que a rede municipal expandiu-se em número de unidades e clientela atendida, o governo reestruturou as pastas que geriam o ensino. Também de acordo com o Documento Histórico do Ensino Municipal (SÃO PAULO, SME/DOT, s/d), entre 1945 e 1946, a Prefeitura de São Paulo criou a Secretaria da Cultura e Higiene. Esta secretaria possuía o Departamento de Cultura, que em sua organização administrativa contava com a Divisão de Educação, Assistência e Recreio. No ano seguinte, segundo esse mesmo documento, através do Decreto Municipal nº 430/47, a Secretaria da Cultura e Higiene foi desdobrada em Secretaria da Higiene e Secretaria da Educação e Cultura. Ainda de acordo com o documento

de SME/DOT, uma das incumbências da nova Secretaria de Educação e Cultura era promover a educação social da infância e dos adolescentes.

Durante 21 anos, ou seja, de 1935 a 1956 a rede municipal atuou exclusivamente na educação infantil.

Durante esse período, a cidade buscava iniciativas com o objetivo de ampliar a oferta do ensino público primário na cidade de São Paulo. Sobre tal ampliação de matrículas, Spósito afirma em seu trabalho que:

A ampliação das matrículas, embora constante, não foi suficiente para absorver todo o contingente de população em idade escolar, particularmente até o início da década de 50. A aceleração do crescimento urbano, decorrente da industrialização intensiva na região de São Paulo, a partir de 1940, criou sérias dificuldades em relação à oferta de vagas nas escolas elementares do Estado. (Spósito, 1992, p. 33)

E continua, afirmando que:

Dessa forma, nos bairros novos que surgiam e em regiões que cresciam inesperadamente, as escolas públicas tornavam-se insuficientes para absorver a procura ou, o que ocorria com freqüência, eram inexistentes. (Spósito, 1992, p. 33)

A partir da década de 1940, na tentativa de buscar medidas para ampliar o atendimento do ensino público, o Governo do Estado e a Prefeitura de São Paulo firmaram um acordo para tentar eliminar as deficiências na oferta de vagas na cidade.

É importante lembrar que, até então, a participação da Prefeitura de São Paulo no campo educacional restringia-se à educação infantil. De acordo com Spósito (1992), em 14 de setembro de 1943 é firmado um primeiro acordo que estabeleceu uma ação conjunta entre Estado e Prefeitura. De acordo com o estabelecido, o município deveria construir prédios destinados a abrigar grupos escolares enquanto que o Estado deveria criar e instalar classes e escolas nomeando os respectivos professores. Em 1949 foi assinado um segundo convênio, ampliando o número de prédios construídos.

Quando terminado o prazo estipulado para esse segundo acordo, Estado e Município iniciaram entendimentos para a manutenção do convênio, porém, a falta

de acerto levou o município a lançar uma rede própria de educação – sobre o que, novamente cabe citar o texto de Spósito (1992):

Diante das divergências que se estabeleceram em relação à entrega de novas unidades, já que o terceiro convênio não fora ratificado, o Chefe do Executivo Municipal cria em 5 de fevereiro de 1956 o Grupo Escolar Municipal e principia estudos que se consubstanciam a regulamentação do ensino Municipal por meio de Decreto-Lei de 2 de agosto de 1956. (Spósito, 1992, pp. 38-39)

O Decreto 3.185, citado no texto de Spósito, e também de acordo com Fischmann (1982), acabou por modificar toda a feição estrutural da Secretaria de Educação e Cultura. Este Decreto em seu artigo 2º estabelecia o sistema escolar municipal, englobando: o ensino primário fundamental; o ensino primário complementar vocacional e o ensino primário supletivo elementar. É importante observar que seis meses após o início da rede municipal, foi criado o Serviço de Orientação Pedagógica - SOP, que contava com o Orientador Pedagógico e que, de certa forma, exercia um papel de supervisão na recém-criada rede, pois nesta fase inicial do ensino municipal, cabia ao SOP a difusão de métodos e técnicas de ensino e a orientação normativa quanto à organização e administração das escolas e quanto à avaliação da aprendizagem em nível de rede escolar. Somente em 1959, com a edição da Lei Municipal 5.607, o quadro de recursos humanos do ensino municipal foi estruturado, criando então, 16 cargos de inspetores escolares. As informações sobre esse assunto, serão aprofundadas no Capítulo 2, com a apresentação do histórico da supervisão escolar da rede municipal de São Paulo.

A rede rapidamente cresceu após esse período e, em 1958, contava com 50.067 matrículas. É evidente que no início não havia muita coordenação com o atendimento prestado pelas escolas municipais e estaduais, o que fazia com que, em alguns bairros, houvesse escolas municipais e estaduais sobrepostas, enquanto em outros bairros não havia nenhuma. Essa concomitância de unidades escolares públicas foi gradativamente corrigida, mas mesmo assim, pode-se afirmar que, até hoje, não existe uma parceria plena entre o Governo do Estado de São Paulo e a Prefeitura Municipal da Cidade São Paulo no que diz respeito à criação e distribuição de vagas no ensino público. Somente de alguns anos para cá o processo de matrícula torna-se conjunta na 1ª série do ensino fundamental I entre Estado e Prefeitura, possibilitando que o pai realize a inscrição do filho em qualquer unidade escolar, para que o sistema, automaticamente, matricule a criança em uma

escola próxima a sua residência, independente de ser uma escola estadual ou municipal.

A partir dessa etapa, a rede de ensino do município de São Paulo expandiu-se e adquiriu estrutura e funcionamento burocratizados – o que a tornou, em vários aspectos organizacionais e pedagógicos, muito diferente da rede estadual de ensino.

1.2 – A dinâmica atual da rede municipal de São Paulo

Antes da contextualização das dimensões e a dinâmica da rede municipal de São Paulo torna-se necessária a retomada dos textos legais que delimitam os campos de ação educacional do poder público municipal. Neste caso, vale destacar a Lei Federal 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que afirma em seu inciso V do art. 11:

Art. 11 – Os municípios incumbir-se-ão de:

Inciso V – Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem plenamente atendidas as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. (Lei Federal 9394/96)

Quanto à constituição do sistema municipal de ensino, novamente pode-se recorrer à Lei 9394/96 para que seja apontado o campo de atuação da Rede Municipal de São Paulo e, por consequência, o campo de ação do Supervisor Escolar:

Art. 18. Os sistemas municipais de ensino compreendem:

I – as instituições do ensino fundamental, médio e educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal;

II – as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

III – os órgãos municipais de educação. (Lei Federal 9394/96)

Atualmente, a rede de educação do município de São Paulo é uma das maiores redes públicas educacionais do Brasil e, dentro da competência de abrangência legal estabelecida, conta com vários tipos de unidades escolares. São

detalhados, a seguir, quais são e como funcionam esses diversos tipos de unidades de ensino que integram a rede pública municipal, para que se possa compreender, com maior clareza, a diversidade do campo de ação do supervisor escolar, que possui em seu setor de atuação, unidades de diversas naturezas – quais sejam:

- **CEI – Centros de Educação Infantil - Diretos:** essas Unidades são as antigas creches que, até 2001, pertenciam à Secretaria da Assistência Social as quais, por força da Lei 9394/96 – LDB, que estabeleceu a educação infantil para a faixa de zero a seis anos, passaram para a Secretaria Municipal de Educação, através da edição do Decreto Municipal nº. 41.588/01, deixando inclusive de serem denominadas “creches”, passando à denominação de Centro de Educação Infantil. É importante reiterar que essa iniciativa do município de São Paulo deu-se em decorrência da necessidade de ajuste à nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96, que trouxe a seguinte normatização sobre a Educação Infantil:

Art. 29 - A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30 – A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de quatro a seis anos de idade. (Lei Federal 9394/96)

Até essa transformação, a rede municipal oferecia atendimento na educação infantil somente na faixa etária de quatro a seis anos, ficando as faixas etárias anteriores sob atendimento das creches, que eram vinculadas à SAS – Secretaria da Assistência Social, não possuindo qualquer vínculo com a Secretaria de Educação.

Essa mudança não se deu apenas na denominação ou mesmo na vinculação de Secretaria, uma vez que, desde a chegada à pasta da Educação, essas unidades passaram por diversas transformações, destacando-se entre elas a obrigatoriedade de formação docente para os profissionais nelas atuantes. Esses profissionais deixaram, inclusive, de ser denominados A.D.I. (Auxiliares de Desenvolvimento Infantil) e passaram a ser chamados P.D.I. (Professores de Desenvolvimento Infantil), desde que comprovassem a Habilitação para o Magistério na Educação Infantil. É importante citar que essa denominação sofreu recente alteração com a edição da Lei Municipal 14.660 de 26/12/2007, que reorganizou o Quadro dos Profissionais de Educação. Desta forma, o professor que atua nos CEIs passou a ser denominado Professor de Educação Infantil e, de acordo com o Anexo I, Tabela B da Lei 14.660, a forma de provimento do cargo passou a ser “mediante concurso público de provas ou de provas e títulos, exigida habilitação profissional para o magistério correspondente ao ensino médio”. Vale lembrar que, antes dessa passagem para a Secretaria da Educação, não havia nas

creches qualquer obrigatoriedade de formação para as ADIs. Essa transição, embora avançada, ainda necessita de alguns ajustes, pois os CEIs, ainda não estão, em termos organizacionais e normativos, totalmente alinhados com os demais segmentos da rede. Como exemplo disso é possível citar que, enquanto os professores das EMEIs e EMEFs trabalham com jornada estruturada em hora aula, os professores dos CEIs possuem jornada de trabalho vinculada à hora relógio. Por fim, vale esclarecer, que o termo “CEI Direto” refere-se ao fato desses CEIs pertencerem integralmente à Prefeitura de São Paulo, tanto no que diz respeito ao prédio, quanto ao pessoal e à gestão, por outro lado, para dar conta do atendimento à grande demanda por educação infantil existente na cidade, a Prefeitura de São Paulo vem realizando convênios com diversas entidades particulares e ONGs que mantêm atendimento às crianças de zero a seis anos em diversos CEIs distribuídos pela cidade – são os chamados CEIs conveniados particulares e CEIs conveniados indiretos.

➤ **CEI (Centro de Educação Infantil) conveniado particular ou conveniado indireto:**

Os CEIs conveniados são creches geridas e administradas por instituições privadas; muitas são ONGs ou entidades filantrópicas que mantêm convênios com a Prefeitura de São Paulo. O governo paga um valor mensal de acordo com o número de alunos atendidos, além de subsidiar boa parte da merenda. Os CEIs cuja entidade possui prédio próprio ou possui imóvel locado em seu nome são denominados CEIs particulares conveniados, enquanto que os CEIs que utilizam prédio da prefeitura ou imóvel locado em nome da prefeitura são denominados CEIs indiretos conveniados. Independente dessa denominação, todas essas instituições seguem as orientações e determinações da Secretaria Municipal de Educação em todas as suas ações, inclusive na elaboração do calendário de atividades, regras de funcionamento, critérios de atendimento a demanda escolar, horário de funcionamento e demais ações. Cabe aos supervisores escolares das Diretorias Regionais de Educação o papel de representar o poder público municipal no trabalho de acompanhamento e supervisão dos serviços desenvolvidos por essas instituições conveniadas, fazendo inclusive, relatórios mensais sobre o serviço prestado por essas unidades. Nesse acompanhamento são observados não somente a qualidade do atendimento oferecido às crianças, mas também, a formação dos profissionais, as atividades pedagógicas, os planos de capacitação, o calendário, entre outros. Atualmente, o número de CEIs conveniados e indiretos tem aumentado consideravelmente, principalmente em comparação com a expansão dos CEIs diretos, ou seja, a ampliação dos convênios tem sido a forma encontrada pelo governo municipal para dar conta de atender à imensa demanda existente na primeira faixa de educação infantil, correspondente às crianças de zero a três anos. Atualmente, o número de CEIs conveniados é superior ao número de CEIs diretos. Essas Unidades prestam atendimento diário de 10 horas e as matrículas são organizadas pelas equipes de demanda escolar das Diretorias Regionais de Educação. Desta forma, embora seja um CEI particular, toda a gerência de atendimento à demanda, é realizada pela prefeitura. Por fim, é importante esclarecer que nenhum dos funcionários que trabalha nos CEIs conveniados possui qualquer vínculo empregatício com a prefeitura. O processo de contratação de profissionais é gerido pelas entidades, cabendo apenas à prefeitura verificar se todos os profissionais que atuam nesses CEIs possuem a formação exigida pela legislação. Por se tratar de uma unidade particular, que presta atendimento gratuito, o papel do supervisor escolar é extremamente relevante no

acompanhamento, verificação e controle do atendimento prestado por essas entidades à comunidade em geral.

- **EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil):** Como já exposto, a rede pública municipal de São Paulo teve seu início com as EMEIs que, na época, em 1935, eram denominadas Parques Infantis. De acordo com a portaria de matrículas da rede municipal, as EMEIs destinam-se a atender crianças na faixa de 3 a 5 anos completos. A maioria das EMEIs da rede municipal, presta atendimento em três turnos de 4 horas de duração. Apenas algumas EMEIs fazem atendimento em dois turnos diários de 6 horas para cada turma. Essas unidades, que atendem em apenas dois turnos, geralmente estão localizadas em regiões em que a demanda por vagas de educação infantil nessa faixa etária, se encontra mais equilibrada. Todas as EMEIs situadas nos CEUs – Centro Educacional Unificado – fazem atendimento de 6 horas diárias, independente da região em que estão localizadas. Por ter uma estrutura de atendimento em dois ou três turnos e com permanência do aluno de 4 a 6 horas, as EMEIs atendem a um número de crianças muito superior aos CEIs, onde as crianças permanecem em tempo integral.

- **EMEF (Escola Municipal de Ensino Fundamental):** As EMEFs atendem crianças na faixa etária de 6 a 14 anos para o ensino regular, compreendendo os atuais 8 anos do ensino fundamental. Essas Unidades atendem também às classes de EJA – Educação de Jovens e Adultos, compreendendo, nesses casos, os ciclos I e II do ensino fundamental. A rede municipal não fez ainda a transição para o ensino fundamental de nove anos. O prazo para essa adequação termina em 2010, conforme o disposto na Lei Federal nº. 11.274 de 06/02/2006. Nos turnos de funcionamento das EMEFs, encontra-se uma das principais “bandeiras de luta” da atual administração municipal, que busca reduzir em todas as escolas de ensino fundamental, os turnos de atendimento diurno de três para dois. Vale lembrar que, uma parte razoável dessas escolas, especialmente nas áreas de maior demanda, ainda atende em três turnos diurnos: das 6h50 às 10h50; das 10h55 às 14h55 e das 15h às 19h, não havendo qualquer intervalo entre um e outro. As escolas que atendem em dois turnos diurnos fazem o seguinte atendimento: das 7h às 12h e das 13h30 às 18h30, eliminando desta forma o turno intermediário e oferecendo uma hora a mais de aula aos alunos.

- **EMEFM (Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio):** As EMEFMs, atendem, além da demanda compreendida pela EMEF, classes de Ensino Médio. Como a Constituição e a LDB estabelecem que não é prioridade da rede municipal atender a esse nível de ensino, a prefeitura conta atualmente com um total de oito escolas, em toda a rede, pois de acordo com a Lei Federal 9394/96 – LDB, a verba para custeio do ensino médio não está contemplada no percentual estabelecido pela legislação federal para o custeio das modalidades de ensino que estão na esfera de competência da educação municipal.

- **EMEE (Escola Municipal de Educação Especial):** A rede municipal de São Paulo conta com algumas escolas destinadas exclusivamente a alunos com necessidades especiais. De acordo com o Manual de Normas e Procedimentos de SME:

As EMEES destinam-se ao atendimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência auditiva/surdez, surdocego ou com outras deficiências, limitações, condições ou disfunções associadas à deficiência auditiva/surdez na Educação Infantil, no Ensino Fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos – EJA. (Manual de Normas e Procedimentos – SME, 2007, p. 255).

- **CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos):** De acordo com o Manual de Normas e Procedimentos de SME, os CIEJAs, criados pelo Decreto Municipal nº 43.052/03, estão incumbidos da Educação de Jovens e Adultos. Essas unidades contam com uma organização curricular modular em dois Ciclos (I e II). O CIEJA se caracteriza por oferecer além do ensino fundamental, também educação profissional. O curso está dividido em quatro módulos, com duração de um ano cada, sendo que cada um deles oferece além da educação regular, uma qualificação profissional básica, chamada de Itinerário Formativo. No primeiro momento foram oferecidos os seguintes itinerários formativos: serviço de atendimento e vendas, serviço de alimentação, beleza, serviços domiciliares e lazer e desenvolvimento social. Atualmente a rede está oferecendo somente o de Informática. O CIEJA não possui professores lotados diretamente nessas unidades. De acordo com SME a regra para o professor que quiser lecionar nessas Unidades são as seguintes:



Os professores do Ensino Fundamental I e II em exercício na Rede Municipal de Ensino, interessados em desenvolver atividades nos CIEJAs, deverão inscrever-se em processo seletivo próprio divulgado anualmente em DOC. (Manual de Normas e Procedimentos – SME, 2007, p. 243)

- **CEU (Centro Educacional Unificado):** Como o próprio nome revela trata-se de um centro unificado ao agregar, em um mesmo local, três unidades escolares distintas: CEI, EMEI e EMEF. Porém, além dessas unidades educacionais os CEUs possuem um conjunto de espaços culturais e de lazer que são utilizados não somente pelos alunos, mas também por toda a comunidade do entorno, ou mesmo por escolas localizadas em bairros próximos. Além dos diretores das unidades educacionais, o CEU conta com um gestor que é nomeado e tem o papel de gerir toda a área comum do CEU além de promover a integração entre as unidades escolares que integram o Complexo Educacional. Uma unidade escolar que está localizada no CEU certamente possui especificidades que outras não possuem, uma vez que muitas das decisões precisam ser tomadas coletivamente, pois a utilização do espaço precisa ser integrada. Por exemplo, o diretor da EMEF não pode deliberar sozinho sobre determinadas alterações que envolvam áreas comuns às demais unidades. O supervisor escolar que acompanha o CEU realiza o trabalho de supervisão nas três instâncias existentes: CEI, EMEI e EMEF, além de acompanhar o trabalho desenvolvido pela Gestão do CEU parte encarregada de gerir os espaços comuns às três unidades escolares. Neste espaço, o

supervisor escolar possui o papel de acompanhar os processos escolares das unidades envolvidas e também o de trabalhar pela articulação das unidades integrantes de todo o Complexo Educacional.

- **CECI (Centro de Educação e Cultura Indígena):** Em 2004, através do Decreto nº. 44.389 de 18/02/04, a Prefeitura de São Paulo criou três unidades do Centro de Educação e Cultura Indígena. Uma dessas unidades está localizada no Distrito de Jaraguá e as outras duas pertencem ao Distrito de Parelheiros. Os CECIs são constituídos por um Centro de Educação Infantil, Biblioteca, Varanda de Leituras e Centro de Cultura Indígena. De acordo com o Decreto de criação, a proposta do CECI é:

(...) propiciar à população indígena o acesso a informação, informática, biblioteca e à cultura indígena, tudo integrado a um Centro de Educação Infantil, constituindo extensão das comunidades indígenas, num complexo único, em todas as suas dimensões, desde o projeto arquitetônico até o projeto político-pedagógico, elaborados em conjunto com a liderança indígena das aldeias atendidas, conferindo novo significado à educação tradicional indígena na Cidade de São Paulo. (Decreto Municipal 44.389/04)

- **MOVA (Movimento de Alfabetização de Adultos):** Os MOVAs são classes de alfabetização abertas e geridas por entidades conveniadas com a prefeitura. De acordo com o Manual de Normas e Procedimentos de SME, a prefeitura concede auxílio financeiro às entidades conveniadas, no valor a ser fixado em termo próprio, por classe instalada, que se destina exclusivamente, ao custeio das despesas oriundas do funcionamento das classes instaladas, conforme planilhas de custos previamente analisadas e aprovadas pelos órgãos técnicos de SME. Ainda de acordo com o Manual de Normas e Procedimentos, o programa é destinado a jovens e adultos com idade igual ou superior a 14 anos, que residam ou trabalhem no Município de São Paulo. As inscrições dos interessados são realizadas na própria entidade conveniada, formando-se classes de no mínimo 20 educandos, com frequência mínima obrigatória de 12 deles. Essas classes de MOVA oferecem duas horas e meia de aula por dia, de segunda a quinta, sendo a sexta-feira destinada ao planejamento das atividades. O MOVA não emite certificação, por não ser um ensino regular. Os alunos que têm interesse em continuar os estudos dirigem-se a uma escola de ensino fundamental, submetendo-se à classificação para matrículas em classes regulares de EJA, no ano correspondente. Cabe à entidade conveniada enviar semestralmente à Diretoria de Educação a relação dos educandos que foram alfabetizados no semestre. Novamente o supervisor escolar é o representante do poder público municipal encarregado de visitar as salas de MOVA e acompanhar, principalmente, o cumprimento quanto ao número mínimo de alunos frequentes e o trabalho pedagógico desenvolvido. Esse procedimento não é uniforme em toda a rede; em algumas Diretorias, o MOVA não é acompanhado pela supervisão, mas pelo Setor de Convênios que não se constitui em uma supervisão paralela, e sim em uma espécie de departamento das Diretorias Regionais de Educação, encarregado de gerir toda a parte burocrática das entidades conveniadas com o município. Por

exemplo, os CEIs conveniados prestam contas mensalmente neste setor, apresentando documentos, guias de contribuições de encargos trabalhistas, recibo de pagamento de aluguel, holerites assinados por seus funcionários, entre outros. O mesmo acontece com os MOVAs, as entidades apresentam mensalmente, neste setor, os documentos legalmente exigidos para a prestação de contas para posterior recebimento pelos serviços prestados. É papel da supervisão realizar o acompanhamento pedagógico. O relatório que a supervisão preenche após as visitas a essas entidades constitui-se em um dos documentos obrigatórios para a liberação do pagamento, mas, em algumas DREs, as visitas também são realizadas pelos funcionários desse setor. Isso somente acontece no caso dos MOVAs. Com relação aos CEIs conveniados, as visitas e o acompanhamento pedagógico da unidade são realizados exclusivamente pelos supervisores escolares.

Todas essas Unidades de Ensino estão agrupadas em treze Diretorias Regionais de Educação. Essa denominação é recente, até a edição da Lei Municipal 14.660, promulgada em 26/12/07, essas Diretorias eram denominadas Coordenadorias de Educação. As DREs que compreendem a rede municipal de São Paulo são as seguintes:

- DRE Ipiranga
- DRE Santo Amaro
- DRE Parelheiros
- DRE Campo Limpo
- DRE Butantã
- DRE Pirituba
- DRE Freguesia/Brasilândia
- DRE Jaçanã
- DRE Penha
- DRE Itaquera
- DRE São Miguel
- DRE São Mateus
- DRE Guaianases

As Diretorias Regionais de Educação são geridas pelo Diretor Regional de Educação e contam com diversos setores e expedientes que possuem a função de gerenciar toda a rede de escolas de sua jurisdição. Os supervisores escolares estão lotados nessas Diretorias e os módulos de supervisão são fixados de acordo com o número de escolas que a Diretoria possui. Até o momento existem 333 supervisores

em toda a rede municipal, número resultante da Lei 14.660 de 26/12/07 que reestruturou a carreira do magistério municipal e criou cem novos cargos de supervisor escolar na rede. Essa ampliação era parte de uma antiga reivindicação do Sindicato da categoria⁴, o Sinesp – Sindicatos dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo⁵ que sempre defendeu, nas negociações com o governo, o aumento do módulo de supervisores, com a alegação de sobrecarga em função do grande número de escolas para cada supervisor acompanhar, dificultando um melhor acompanhamento da gestão e do trabalho pedagógico.

Além das Diretorias Regionais de Educação existem os órgãos centrais de SME, que gerenciam toda a gestão do ensino municipal. Entre esses órgãos destacam-se:

- **CONAE (Coordenadoria dos Núcleos de Ação Educativa):** é o órgão que gerencia toda a parte pedagógica e administrativa da rede municipal. Existe ainda o Conae 2 que é responsável pelo planejamento, coordenação, orientação e execução das atividades da área de recursos humanos da Secretaria Municipal de Educação.
- **DOT (Divisão de Orientação Técnica):** esse órgão é o responsável pelo planejamento e organização das ações pedagógicas da rede, ou seja, tem como finalidade implementar as políticas públicas de educação na rede municipal de São Paulo. Sua ação visa contribuir para que a rede constitua sua identidade pedagógica. Além desta DOT Central, sediada na SME, cada Diretoria Regional de Educação possui uma Diretoria de Orientação Técnica e Pedagógica – DOT-P, que busca descentralizar as ações pedagógicas, encarregando-se de coordenar o trabalho pedagógico desenvolvido pelas unidades vinculadas a sua Diretoria. A DOT-P também é responsável pela articulação da formação oferecida pela SME. Cada DOT-P das Diretorias possui um Diretor e alguns professores da rede que são designados para prestarem serviços neste setor. A Supervisão Escolar tem o papel de acompanhar e fazer um trabalho conjunto com as ações desenvolvidas pela DOT de SME e pela DOT-P das Diretorias, especialmente nas questões relativas às escolas de seu setor de atuação.

⁴ Ver mais a respeito em: www.sinesp.org.br

⁵ O Sinesp é um sindicato que agrega os profissionais da educação municipal de São Paulo que exercem os chamados cargos técnicos: Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico, Assistente de Direção e Supervisor Escolar. Os professores da rede encontram-se filiados basicamente a dois outros sindicatos: SINPEEM – Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo e APROFEM – Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo, embora existam vários profissionais do ensino que ocupam cargos técnicos e estejam filiados a esses dois últimos sindicatos.

1.3 – Dados gerais da Secretaria Municipal de Educação

São apresentados a seguir, os principais dados indicativos referentes às características populacionais da cidade de São Paulo e também dados educacionais da rede de ensino do município. É possível observar, por meio desses dados, as dimensões do campo de ação da rede municipal de ensino. Evidentemente que a cidade de São Paulo conta ainda com a rede pública estadual de educação que também atua no ensino fundamental com diversas unidades escolares. Vale lembrar, mais uma vez, que cabe exclusivamente à rede municipal de ensino a oferta de atendimento na área da educação infantil, na faixa etária compreendida do zero a seis anos. De acordo com dados divulgados pela SME, o grande déficit de vagas na rede pública ainda se encontra na primeira faixa etária da educação infantil, que vai de zero a três anos, levando inclusive, o município a buscar inúmeros convênios, conforme já abordado nesse texto, para procurar suprir esse déficit de vagas.

Em um primeiro momento são apresentados os dados populacionais da cidade; a partir deles fica mais clara a compreensão das dimensões da rede municipal. Os dados, estão agrupados de acordo com as faixas etárias escolarizáveis da população. Num segundo momento são apresentados os dados educacionais gerais de SME, que também contribuem para fornecer uma clara visão das dimensões dessa rede de ensino e, por consequência, do campo de atuação de cada um dos atuais 333 supervisores encarregados de executar o trabalho em toda a rede.

1.3.1 – Principais dados populacionais da cidade de São Paulo

TABELA 1: Dados populacionais da cidade de São Paulo – 1991/2007

INDICADOR	RESULTADO
População Total em 1991	9.646.185
População Total em 2000	10.434.252
População 2007 (estimativa)	11.091.442
Área total da cidade	1.509 Km ²
População de 0 a 3 anos *	749.523
População de 4 a 6 anos*	550.459
População de 7 a 14 anos*	1.455.587
População acima de 10 anos s/ alfabetização	400.366

*Estimativa 2007

Fonte: IBGE, Censos Demográficos, 1991 e 2000/Estimativa Sempla/Dipro com base no saldo vegetativo e taxa de crescimento 91/2000.

Elaboração: Secretaria Municipal de Planejamento/Sempla – Departamento de Informações/Dipro

Os números apresentados na Tabela 1 dão uma dimensão da área abrangida pela rede municipal de São Paulo. Pode-se notar que, na faixa etária de zero a três anos, há um maior contingente de crianças que na de 4 a 6 anos, o que justifica o grande problema de demanda para as creches, inclusive uma demanda maior que nas EMEIs. Além disso, há de se levar em conta que uma EMEI atende geralmente em três turnos de funcionamento e com uma média de 35 crianças por classe, fazendo com que muitas EMEIs atendam mais de 500 crianças. Enquanto isso, o CEI atende as crianças em turno integral e, desta forma, muitos CEIs atendem por volta de 100 a 150 crianças. A faixa dos 7 aos 14 anos conta com quase um milhão e meio de crianças, porém essa faixa etária é atendida pelas escolas de Ensino Fundamental e esta demanda é compartilhada com a rede estadual que, de acordo com os dados levantados, atende à maior parte desta demanda.

Além de todo esse contingente populacional, a cidade de São Paulo apresenta fortes contrastes sociais entre as diversas regiões que a integram. Como já apresentado, a rede está dividida em treze Diretorias Regionais de Educação e entre elas verificam-se acentuadas diferenças.

Assim, é possível afirmar que, referente aos aspectos técnicos, essas Diretorias possuem perfis semelhantes, porém, quanto às características das

escolas, bem como no que se refere ao perfil da clientela atendida, fica claro que não há homogeneidade, uma vez que a cidade conta, tanto com Diretorias que abrangem seus extremos (como as Diretorias de Capela do Socorro e Campo Limpo na zona sul ou Guaianases e São Mateus na zona leste), quanto com Diretorias que atendem áreas mais centrais. Porém, mesmo essas Diretorias centrais, como é o caso da DRE Ipiranga, também acabam abrangendo áreas afastadas da cidade, em função de possuir uma enorme área de abrangência. Além dessas DREs existem também outras que, mesmo não estando localizadas em áreas centrais, encontram-se em regiões relativamente bem estruturadas e próximas às áreas centrais da cidade.

1.3.2 – Principais dados educacionais e indicadores da rede municipal

A Tabela 2, a seguir, revela a distribuição das unidades escolares na rede municipal:

TABELA 2: Distribuição das Unidades Educacionais

Tipo de Unidade	Quantidade
EMEI	489
EMEF	477
EMEFM	008
EMEE	006
CEI DIRETO	347
CEI INDIRETO CONVENIADO	295
CEI PARTICULAR CONVENIADO	546
CIEJA	014
CEU	035
MOVA (turmas)	680
CECI	003
CMCT	003
Total	2.903

Fonte: SME-ATP/Centro de Informática – Base: abril/2008

É possível observar pelos números da Tabela 2 que, embora a rede municipal conte com quase 500 unidades de ensino fundamental é justamente na educação infantil que prevalece o maior número de unidades. Quando são somadas as EMEIs e os CEIs chega-se a quase 1.700 unidades escolares. Outro aspecto que se destaca na Tabela 2 é a grande diversidade de tipos de unidades que compõem a rede municipal. Muitas vezes um mesmo supervisor tem em seu módulo de supervisão EMEI, EMEF, CEI Direto, CEI Conveniado, CEU e ainda realiza

acompanhamento às salas de MOVA. São níveis de ensino que possuem suas especificidades e, portanto, precisam ser acompanhados dentro de suas normatizações próprias, além, é claro, dos projetos pedagógicos que cada um possui e, certamente, contam também com características próprias.

Na Tabela 3, a seguir, estão reunidos os números relativos à quantidade de turmas e alunos atendidos na rede de ensino municipal de São Paulo:

TABELA 3: Distribuição da clientela atendida

Tipo de Atendimento	Turmas	Alunos
Infantil (creche) 0 a 3 – direto	3.897	37.733
Infantil (pré) 4 a 6 - direto	8.205	268.593
Infantil (creche) 0 a 3 – conv.	5.741	61.010
Infantil (creche) 4 a 6 – conv.	2.128	45.333
Fundamental I - regular	7.878	266.096
Fundamental II - regular	7.299	255.136
EJA – Ciclo I	426	16.878
EJA – Ciclo II	1.861	75.555
Ensino Médio	89	3.001
Ed. Profissional Técnico	20	659
CIEJA	444	12.025
MOVA	680	13.501
Educação Especial	164	1.473
TOTAL	38.832	1.056.993

Fonte: SME-ATP/Centro de Informática – Base: abril/2008

Os dados mostram que trata-se de uma rede que possui mais de um milhão de alunos, entre as unidades diretas e conveniadas, distribuídos por mais de 2.000 unidades escolares. Para se ter uma idéia do montante, que existem muitas cidades brasileiras, de portes médio e grande, que não contam com um milhão de habitantes.

Não se pode perder de vista que a rede conta atualmente com 333 supervisores escolares para executarem o trabalho de acompanhamento a todas essas unidades escolares. Um aspecto que chama atenção na Tabela 3 é o fato de a educação infantil atender a um número de alunos bem menor em comparação com às EMEFs, embora existam cerca de 1.700 unidades de educação infantil. Isso pode ser explicado pelo tipo de atendimento prestado, que no caso dos CEIs ocorre em tempo integral, ou seja, nesses centros uma criança ocupa o mesmo lugar o dia todo, diferentemente das EMEFs que, muitas vezes, chegam a funcionar em três turnos diurnos e, ainda, mais um noturno, fazendo com que o mesmo lugar em uma sala de aula seja ocupado, diariamente, por três ou quatro alunos. Além disso, deve-

se considerar que as faixas etárias menores, especialmente as de zero a três anos, possuem, número reduzido de crianças em cada turma, em função das especificidades desse atendimento.

Para dar conta de atender a toda essa clientela, evidentemente, o número de funcionários também precisa ser expressivo, conforme se pode observar, a seguir, na Tabela 4.

TABELA 4: Distribuição de funcionários da rede municipal de ensino

Funcionários	Efetivo	Não efetivo	Total
Agente Escolar ¹	7.859	82	7.941
Agente de Apoio ¹	3.880	98	3.978
Administrativos	3.126	1.044	4.170
Prof. Ed. Infantil ²	9.161	127	9.288
Prof. de Ed. Inf. e Fund. I ³	23.731	1.836	25.567
Prof. Fund. II e Médio ⁴	14.492	1.218	15.710
ADI - Aux. Des. Inf. ⁵	725	120	845
Diretor	1.269	142	1.411
Coord. Pedagógico	1.677	231	1.908
Supervisor Escolar	241	54	295
Diretor de Equip. Social ⁶	12	05	17
Outros	577	471	1.048
TOTAL	66.750	5.428	72.178

Fonte: SME-ATP/Centro de Informática – Base: abril/2008

¹ Agente escolar e agente de apoio são os profissionais que antigamente eram denominados agentes operacionais que popularmente eram chamados de serventes. Esses funcionários atuam basicamente na cozinha e serviços de limpeza, alguns agentes de apoio, ocupam as funções de vigilância.

² A partir da edição da lei 14.660/07, o cargo de PDI – Professor de Desenvolvimento Infantil, que atuava nos CEIs, foi transformado em Professor de Educação Infantil, com exercício exclusivamente nos CEIs.

³ A lei 14.660/07, unificou os cargos de Professor Titular de Educação Infantil, cujo o exercício se dava exclusivamente nas EMEIs, com os cargos de Professor Titular de Ensino Fundamental I, que tinha exercício exclusivamente no ciclo I das EMEFs.

⁴ A lei 14.660/07 também unificou os cargos de Professor Titular de Ensino Fundamental II com os de Professor de Ensino Médio.

⁵ Os ADIs são os antigos Pajens que trabalhavam em creches desde a época em que a mesma ainda estava vinculada à Secretaria da Assistência Social. Como já citado em trecho anterior deste texto, esses profissionais não precisavam apresentar habilitação de professor. Os ADIs que já se encontravam na rede quando da passagem das creches para educação possuem prazo para apresentar habilitação de professor e converter o cargo de ADI para PEI – Professor de Educação Infantil e, por consequência, ter um razoável ganho salarial uma vez que a tabela pela qual os PEIs recebem seus salários é bem superior à tabela que remunera os ADIs. Muitos ADIs já fizeram essa transformação de cargo.

⁶ O cargo de diretor de equipamento social refere-se aos Diretores das antigas creches que eram vinculadas à Secretaria da Assistência Social. Quando apresentarem a habilitação, esses Diretores poderão transformar os cargos em Diretor de Escola.

O exame dos números da Tabela 4 suscita algumas considerações. Inicialmente é importante observar que, do total de funcionários municipais

apresentado – 72.178 – torna-se necessário deduzir a parcela correspondente aos diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores escolares não efetivos, ou seja, 427 funcionários, uma vez que, para ocupar esses cargos não efetivos, esses servidores precisam possuir outro cargo na rede, que já foi contabilizado em outro item. Desta forma, a rede municipal conta com exatos 71.751 funcionários. Quanto aos supervisores escolares, o quadro aponta um total de 295 profissionais, entre efetivos e não efetivos, o que pode suscitar dúvidas quanto ao módulo real de supervisores, uma vez que a rede possui um módulo de 333 supervisores. Essa divergência momentânea se explica pelo fato de que houve, recentemente, ampliação desse módulo e a rede está processando o preenchimento desses cargos por meio das chamadas de concurso público.

De toda forma, diante dos números apresentados, pode-se reiterar a afirmação da introdução desta Dissertação, de que a rede de ensino do município de São Paulo está entre as maiores do Brasil. E a tendência é de que esses números venham a aumentar, porque a demanda por vagas na rede pública municipal de São Paulo, especialmente na educação infantil, continua elevada. Além disso, o governo municipal tem como meta a redução dos turnos diurnos das escolas municipais, reduzindo-os de três para dois, o que implicará, necessariamente, na construção de novas escolas e, por consequência, na ampliação do módulo de pessoal.

Outro aspecto que merece destaque em relação aos dados da Tabela 4 é o elevado percentual de servidores efetivos que a rede possui: a proporção desses servidores chega a atingir 93%. Esse elevado percentual deve-se aos constantes concursos públicos realizados pela rede. Entre as principais razões para esse índice pode-se citar o fato de que, desde 1992, quando da aprovação do estatuto do magistério municipal, existe uma determinação legal que obriga a prefeitura a realizar concurso sempre que vagarem 5% dos cargos de carreira. A Lei 14.660/07 que reestruturou a carreira do magistério manteve essa determinação legal.

Como apontado na Tabela, 3 a rede municipal de São Paulo conta com mais de 500.000 alunos no ensino fundamental. Em 1992, para esse nível de ensino, a rede instituiu três ciclos, compreendendo: ciclo inicial (1ª a 3ª série), ciclo intermediário (4ª a 6ª série) e ciclo final (7ª a 8ª série). Em 1998, após a edição da Lei 9394/96 – LDB, a rede alterou essa estrutura para dois ciclos: ciclo I (1º ao 4º ano) e ciclo II (1º ao 4º ano – antigas 5ª a 8ª séries).

A Tabela 5, a seguir, sintetiza o que dizem os números sobre o desempenho dessas escolas e seus alunos.

TABELA 5: Índices de rendimento e abandono na rede

Ano Base	Promoção	Retenção	Evasão
1996	84,6	11,0	4,4
1997	89,3	9,0	1,7
1998	91,7	6,3	2,0
1999	93,7	3,9	2,4
2000	92,6	5,2	2,2
2001	94,0	4,5	1,5
2002	94,5	4,0	1,5
2003	94,2	4,3	1,5
2004	93,2	5,3	1,5
2005	94,2	5,0	0,8
2006	91,8	6,6	1,6
2007	90,9	7,4	1,7

Fonte: SME-ATP – Centro de Informática
2007 – Dados preliminares – SME/Sistema EOL

Os dados reunidos na Tabela 5 mostram uma redução dos índices de retenção a partir de 1996. Após o ano 2000 esse índice estabilizou-se na casa dos 5%, porém, a partir de 2006, nota-se um leve aumento nesse índice. Enquanto isso, a evasão escolar, que também apresentou redução em relação a 1996 vem, nos últimos anos, apresentando estabilidade média em torno de 1,5%. Pode-se fazer algumas análises quanto aos índices de retenção, como por exemplo, a consolidação dos ciclos de aprendizagem que, provavelmente, contribuiu para a queda dos índices em relação ao apresentado em 1996. Sem dúvida alguma, os ciclos eliminaram as retenções que ocorriam no percurso dos alunos durante o ensino fundamental. Hoje, a possibilidade de retenção, por aproveitamento, está restrita aos quartos anos dos ciclos I e II; fora desse período, o aluno somente pode ser retido se não apresentar frequência mínima de 75% das aulas dadas. Destaca-se ainda o fato de que a rede, durante esse período, vem implementando vários projetos, buscando elevar o aproveitamento do aluno em sua trajetória escolar. Quanto aos índices de evasão pode-se também considerar que a rede

municipal tem criado programas que beneficiam alunos com elevada assiduidade, bem como tem editado normatizações legais, que obrigam as escolas a identificar e encaminhar providências com alunos que apresentam excesso de faltas. Uma delas é o Decreto 44.557, editado pela rede municipal em 2004, o qual determina os procedimentos que a escola deverá tomar nos casos de alunos que apresentem reiteradas ausências. Entre esses procedimentos, a legislação destaca que a escola deverá esgotar todos os meios de comunicação aos pais, manter registro sistemático das ausências dos alunos, enviando ainda lista de alunos faltosos, que excederem a um determinado limite, ao conselho tutelar.

Ainda no que diz respeito ao aproveitamento escolar, pode-se notar um leve incremento na taxa de retenção nos dois últimos anos apurados. A Secretaria Municipal de Educação tem estabelecido como meta vencer o problema dos alunos que chegam ao 4º ano do ciclo I do ensino fundamental sem domínio de leitura e escrita. Por exemplo, um dos principais projetos da rede municipal de São Paulo é o projeto “*Ler e Escrever*”, implantado em 2006 e que foi recentemente reestruturado pela Portaria nº 5.403/07, para vigorar em 2008. Para o ciclo II esse projeto prevê que todas as áreas do conhecimento devem dar ênfase à aprendizagem da leitura e escrita. De acordo com essa portaria, o projeto inclui as seguintes frentes de atuação para o ciclo I:

- *Projeto Toda ao Força ao 1º ano do ciclo I* – TOF: esse projeto visa estabelecer um conjunto de ações específicas para as classes de 1º ano do ciclo I, baseadas principalmente no fornecimento de material específico do programa para professores e alunos; momento de formação para os professores, tanto em horário coletivo, quanto na Diretoria de Regional de Educação e, ainda, formação centrada no coordenador pedagógico. Além disso, o projeto busca beneficiar os professores integrantes dessa proposta, uma vez que, de acordo com os resultados da classe, o professor pode ganhar pontos diferenciados para utilizar em sua evolução funcional, o que, por sua vez, gera aumento de salário. De acordo com os documentos de SME, a meta para o projeto é alfabetizar 85% dos alunos ao término 1º ano do ciclo I.
- *Projeto Intensivo do Ciclo I* – PIC para 3º e 4º anos: esse projeto consiste em formação de classes com, no máximo, 30 alunos e constituída exclusivamente por alunos com dificuldades (para as classes de 3º ano) e alunos retidos (para as classes de 4º ano). Esse projeto também está centrado na formação específica para professores e coordenadores pedagógicos e também oferece ao professor dessas classes, possibilidade de pontuação diferenciada a ser utilizada na evolução funcional.

Ainda com relação a esses projetos apresentados cabe considerar que essas classes funcionam como classes regulares, não se tratando de classes de aceleração ou de recuperação paralela. Para isso a rede municipal possui uma portaria específica que disciplina os projetos de recuperação paralela, que podem ser constituídos com turmas de 20 alunos em média, destinadas tanto ao ciclo I, quanto ao ciclo II, ocorrendo fora do turno regular do aluno.

Em contraposição aos números da Tabela 5, os dados reunidos nas Tabelas 6, 7 e 8, a seguir, revelam a evolução crescente das matrículas na educação infantil e no ensino fundamental, bem como apresentam um panorama da distribuição das matrículas entre as redes que atuam na cidade.

TABELA 6: Indicadores de demanda e atendimento à clientela na educação infantil

Ano Base	Matrículas Iniciais		
	CEI Direto	CEI Ind. e Conv.	EMEI
1999	28.818	55.858	214.987
2000	26.220	55.603	207.902
2001	23.979	54.851	238.782
2002	32.383	59.581	242.816
2003	38.846	63.929	250.210
2004	48.774	68.862	271.174
2005	50.138	74.056	270.047
2006	48.498	79.510	263.613
2007	47.932	95.026	258.694

Fonte: SME/ATP – Centro de Informática

Ano 2007: Dados preliminares – SME/ATP – Centro de Informática

Os números apresentados na Tabela 6 mostram a grande evolução de matrículas na educação infantil. Outro aspecto evidente nessa Tabela é que a expansão maior de matrículas nos CEIs deu-se na rede conveniada. Enquanto o crescimento de matrículas da rede direta no período 1999-2007 foi da ordem de 66%, o crescimento da rede conveniada foi de cerca de 70%. Porém, ao se considerar somente os dois últimos anos nota-se que a rede direta não cresceu, enquanto a rede conveniada teve um avanço da ordem de 19,5%. A rede conveniada apresenta custos menores, pois a prefeitura remunera as entidades por aluno atendido e não tem vínculos empregatícios. Assim, ativar um CEI conveniado é mais ágil do que montar um CEI direto que, para ser construído, precisa passar por processos licitatórios e, depois de pronto, ser provido por servidores públicos – o que sempre requer concurso público para a contratação e sabe-se que todo esse processo é

sempre demorado. Sendo assim, entende-se que essas razões contribuem para a maior expansão dos CEIs conveniados em relação aos CEIs diretos. Vale lembrar ainda, que há na cidade de São Paulo mais de 800 CEIs conveniados e 347 CEIs diretos.

Tabela 7: Evolução das matrículas iniciais no ensino fundamental – todas as redes

Ano	Municipal	Estadual	Federal	Privada
1999	554.628	894.568	0	281.017
2000	546.218	854.682	193	276.771
2001	550.954	803.907	196	275.038
2002	551.263	772.316	194	274.963
2003	552.792	747.124	194	276.265
2004	556.489	742.208	187	276.891
2005	549.091	747.622	188	277.822
2006	550.450	771.023	181	248.389
2007	515.417	775.382	222	283.983

Fonte: SME-ATP/Centro de Informática – Sistema EOL – Base: abril/2008

Tabela 8: Taxa de participação das redes no atendimento ao ensino fundamental

Ano	Municipal	Estadual	Federal	Privada
1999	32,06%	51,70%	0,00%	16,24%
2000	32,55%	50,94%	0,01%	16,50%
2001	33,80%	49,32%	0,01%	16,87%
2002	34,48%	48,31%	0,01%	17,20%
2003	35,07%	47,40%	0,01%	17,52%
2004	35,32%	47,10%	0,01%	17,57%
2005	34,87%	47,48%	0,01%	17,64%
2006	35,06%	49,11%	0,01%	15,82%
2007	32,72%	49,23%	0,01%	18,04%

Fonte: SME-ATP/Centro de Informática – Sistema EOL – Base: abril/2008

Com relação ao ensino fundamental pode-se notar, na Tabela 7, uma demanda mais estabilizada ao longo do período apontado. Quanto ao compartilhamento das matrículas entre as redes estadual e municipal, bem como em relação à participação da rede privada é possível fazer algumas ponderações. A demanda global pelo ensino fundamental na cidade, praticamente se manteve estável no período assinalado, com a rede privada apresentando leve crescimento, enquanto a rede estadual teve uma pequena redução em sua participação. Mesmo assim, pode-se notar que a rede pública estadual de São Paulo ainda possui quase 50% das matrículas do ensino fundamental da cidade. A rede municipal participa com aproximadamente um terço das matrículas no ensino fundamental. É notável

que, de 2006 para 2007, houve uma queda, da ordem de 3%, nessa participação que, em parte, pode ser explicada pelo esforço da administração municipal em transformar um maior número de escolas que funcionavam em três turnos diurnos, em escolas de dois turnos. Esse processo tende a reduzir o número de alunos atendidos por escola, em contrapartida em um maior tempo de permanência do aluno na escola. No início deste capítulo foram apontados os textos legais que delimitam o campo de atuação do poder público municipal na educação, mostrando que a educação infantil é de competência exclusiva da rede municipal, enquanto o ensino fundamental, além de ser prioridade para a rede municipal, também está na área de competência da rede estadual. Quanto aos números apresentados observa-se que a rede municipal é relativamente jovem, possuindo pouco mais de 50 anos, e a estadual atua há muito mais tempo, ou seja, quando as escolas municipais começaram a atuar no ensino fundamental, várias escolas estaduais já atuavam na cidade e, além disso, a Cidade de São Paulo não passou por qualquer processo de municipalização. Ao se fazer uma análise conjunta das Tabelas 6, 7 e 8 fica claro que a rede municipal expandiu efetivamente a educação infantil, sua área de exclusiva competência.

1.4 – As perspectivas da rede municipal de ensino

A rede municipal de São Paulo pode ser considerada uma rede relativamente jovem em suas atividades com o ensino fundamental. Seu recente cinquentenário foi comemorado, em 2006. Desde seu início a expansão da rede ocorreu em ritmo acelerado, reunindo hoje mais de 1.300 unidades diretas, além de mais de 800 unidades conveniadas.

Quando se olha as perspectivas da rede, a atual gestão que está à frente da Secretaria Municipal de Educação elegeu como principal meta a redução dos três turnos diurnos, pois parte das EMEFs, ainda atende nesse formato, fazendo com que a escola tenha apenas 5 minutos de intervalo entre um turno de funcionamento e outro, levando os alunos a se “embolarem” na entrada e na saída. O atual Prefeito de São Paulo denominou o turno intermediário (das 10h55 às 14h55) como o “turno da fome” por ele ocorrer justamente no horário do almoço. Esse formato de escola de três turnos diurnos funcionando ininterruptamente impede que a escola “respire” entre um e outro período, impedindo que tarefas básicas como a limpeza da sala possam ser realizadas, por não haver tempo para isso. O aluno que entrar às 15

horas utilizará uma sala de aula que já foi usada naquele dia por duas outras turmas, sem passar por nenhum processo de limpeza. Outro problema relaciona-se ao atual horário das 10h55 às 14h55. Esse turno, além de ocorrer justamente no horário do almoço, o que é prejudicial para alunos e professores, também acaba sendo o mais castigado no processo de atribuição de aulas porque ocupa parte do turno da manhã e parte da tarde e é por isso, preterido pelos professores que acumulam cargo em outras escolas, que ao atuarem nesse horário têm dificuldades para atuar em outra unidade no turno da manhã ou da tarde, como já visto, o turno intermediário, acaba abrangendo uma parte de cada período. Além disso, há que se ter clareza quanto ao fato de que quatro horas diárias de aula é pouco, até porque esse é um tempo bruto. Nele já estão inclusos o intervalo, e aqueles minutos que sempre são ocupados nos processos de entrada e saída dos alunos. Pode-se, portanto, afirmar que, a cada dia, o aluno tem em média três horas e meia de aula. A transformação das unidades escolares em dois turnos diurnos permite a oferta de cinco horas de aula diárias, contra as atuais quatro horas.

A demanda escolar, evidentemente, acompanha a distribuição populacional da cidade, que como a questão econômica também é bastante desigual. Isso faz com que nos bairros mais periféricos a eliminação do turno intermediário seja sempre mais difícil, pois a demanda escolar é crescente e, neste caso, há a necessidade de diversas construções de escolas e ampliações de outras já existentes – o que, por questões de orçamento e trâmites políticos, nem sempre ocorre de forma rápida. Nos bairros mais centrais, ao contrário, o crescimento populacional tem se mostrado mais estabilizado, refletindo diretamente na demanda escolar, o que faz com que a transformação das escolas em dois turnos diurnos já esteja em ritmo bem mais adiantado. De toda forma, mesmo com essas dificuldades e distorções, a gestão municipal continua anunciando, como sua principal prioridade, essa reestruturação na forma de atendimento das escolas municipais e tornando-a “meta oficial” para que, em 2009, possa atingir essa plena organização.

Mas há ainda um outro complicador desse processo. Conforme já citado nesse trabalho, a Lei Federal nº. 11.274 de 06/02/06 estabeleceu o ensino fundamental de nove anos, dando prazo até 2010 para as redes de ensino se adequarem à nova legislação. A rede municipal ainda não realizou essa adequação e também não está claro como isso ocorrerá. Como a ampliação se deu na entrada,

haverá crianças mais novas chegando ao ensino fundamental, o que permite supor que a demanda das EMEFs irá aumentar, pois a escola que hoje funciona com oito anos de ensino fundamental, até 2010 funcionará com nove anos. Ou seja, não deixa de ser um complicador para uma rede que tem como meta reduzir um turno de funcionamento em todas as suas escolas.

No campo da educação infantil, o grande desafio para a Prefeitura de São Paulo está em dar conta de atender a toda a demanda existente por vagas em creches e pré-escolas, (CEIs e EMEIs). De acordo com os dados de demanda da rede municipal, existe uma defasagem de 146.834⁶ vagas nesse nível de ensino, sendo 93.476 no nível de Creche (0 a 3 anos) e 53.858 para a pré-escola (4 a 6 anos). É importante observar que, como a educação infantil é um nível de ensino de matrícula facultativa por parte dos pais, mas de oferta obrigatória por parte do poder público, a demanda não atendida somente pode ser mensurada através da quantificação dos pais que realizam o cadastro de vagas, ao procurarem as unidades de educação infantil. Sendo assim, esses números são obtidos através dos pais que cadastraram a criança em uma unidade de educação infantil municipal, direta ou conveniada e ainda não foram contemplados com a vaga. Desta forma, quando os pais fazem o cadastro de uma criança em uma determinada unidade de educação infantil, o setor de demanda da Diretoria de Educação à qual essa unidade é vinculada, passa a gerenciar esse cadastro, buscando uma vaga para essa criança, não somente na unidade onde o cadastro foi realizado, mas em qualquer outra unidade que esteja no mesmo bairro, denominado pela rede como microrregião. Esse processo atual permite apurar a real demanda por esse nível de ensino; em anos anteriores não havia um cadastro unificado, levando muitas vezes a números distorcidos. Os dados apontados na Tabela 6 mostram uma considerável evolução de matrículas nessa faixa de ensino, mesmo assim, ainda há um grande déficit.

Quanto à carreira dos servidores da educação, vale lembrar que, em dezembro de 2007, foi promulgada a Lei 14.660 de 26/12/07, cujo objetivo principal é o de reestruturar a carreira dos profissionais do magistério municipal. A esse respeito, a Secretaria Municipal de Educação afirmou que entre as metas principais estão: viabilizar a jornada do professor ao aumento do tempo de permanência do

⁶ Dados de SME/Centro de Informática – Sistema EOL - Escola on line. Base - março/2008

aluno na escola, readequar os quadros da carreira, além de buscar corrigir distorções existentes em legislações anteriores. Após a edição da lei, a Secretaria de Educação tem editado várias portarias para regulamentar os dispositivos da nova lei, mesmo assim, em função do dinamismo e da diversidade da rede, ainda existem questões e situações pendentes de normatização.

O supervisor escolar enquanto agente que executa a supervisão de sistema, representante direto de SME e dos órgãos intermediários, nas unidades escolares, tem um importante papel em todo esse quadro apresentado, pois a ação supervisora participa de todas as questões envolvendo os projetos pedagógicos, o atendimento à demanda, além de examinar e aprovar diversos encaminhamentos das escolas de seu setor de atuação. É possível afirmar, por exemplo, que a supervisão escolar sempre participa dos estudos de uma unidade escolar que está atuando em três turnos diurnos e tem proposta de passar a atender em dois turnos. Nessas situações, a supervisão escolar tem papel primordial no acompanhamento dos estudos da demanda, compartilhamento de matrículas com escolas do entorno, verificação dos espaços da escola bem como análise, em conjunto com a direção, de eventual necessidade de ampliação desses espaços. A ação supervisora é, pois, parte integrante de toda essa dinâmica que envolve o trabalho desenvolvido pela rede municipal de ensino.

CAPÍTULO 2

A SUPERVISÃO ESCOLAR E A AÇÃO SUPERVISORA

De acordo com Saviani (2006) a função supervisora acompanha implicitamente a ação educativa desde suas origens, passando gradativamente da condição de função à de profissão.

Para o autor, a função supervisora pode ser identificada desde as comunidades mais primitivas, onde o processo educativo sem qualquer estrutura, coincidia com a própria vida, pois, de certa forma, os adultos educavam e vigiavam as crianças, ou seja, havia uma “supervisão” sobre o aprendizado dessas.

Com a divisão dos homens em classes sociais, as comunidades passam a ter também uma educação diferenciada por classes – a educação recebida pelas diferentes classes sociais já não era a mesma. Saviani (2006) afirma em seu trabalho que:

A palavra “escola”, como se sabe, deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a se organizar na forma escolar, contrapondo-se à educação da maioria que continua a coincidir com o processo de trabalho. (Saviani, 2006, p. 16)

Nesse contexto, segundo o autor, a função supervisora também se fazia presente, assumindo um trabalho de controle e fiscalização e até mesmo, em alguns casos, de punições e castigos físicos. Na educação dos trabalhadores e escravos a função supervisora também estava presente, principalmente na figura do intendente ou do capataz.

A exigência da generalização da escola, no entanto, está vinculada à transformação econômica ocorrida na época moderna, a partir do momento em que o campo e a agricultura passam a se subordinar à cidade e à indústria e em que se tem o rompimento das relações naturais que imperavam até então. Além disso, a ciência passa a ser incorporada ao sistema produtivo, gerando a necessidade da disseminação da escrita. Desta forma, tem-se a necessidade da institucionalização generalizada da educação e, com ela, o surgimento da idéia de supervisão.

Com relação ao Brasil, no que diz respeito ao desenvolvimento da educação e ao surgimento da idéia de supervisão, Saviani (2006) afirma que:

Com a vinda dos primeiros jesuítas em 1549 dá-se início à organização das atividades educativas em nosso país. No Plano de Ensino formulado pelo padre Manuel da Nóbrega está presente a função supervisora, mas não se manifesta, ainda, a idéia de supervisão. Mas no Plano Geral dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*, que é adotado no Brasil especialmente após a morte de Nóbrega, ocorrida em 1570, já se faz presente a idéia de supervisão. (Saviani, 2006, p. 20)

Segundo o autor, o *Ratio Studiorum* previa a figura de um “*prefeito geral dos estudos*” que tinha suas funções reguladas por uma série de regras, pelas quais fica explicitada a idéia de supervisão como uma “função” distinta das demais, para a qual é destacado um agente específico.

Ainda de acordo com Saviani (2006), mesmo com as reformas pombalinas da instrução pública que surgem em decorrência da expulsão dos jesuítas, a idéia de ação supervisora continuará representada, desta vez através da figura do “*diretor geral dos estudos*” que designava “*comissários*” que tinham como papel principal fazer, nos diversos locais, o levantamento geral das escolas.

Também no período imperial, em 1827, tem-se a instituição das “*escolas de primeiras letras*” através da reforma da instrução pública. De acordo com a legislação que instituiu essas escolas o método a ser adotado deveria ser o chamado “*ensino mútuo*”⁷, no qual o professor absorve o papel de docência e supervisão.

De acordo com Almeida (1989), foi sendo gradativamente desenvolvida no Império, as idéias de que a supervisão devesse ser exercida por agentes específicos e de que o não atendimento desta demanda era uma das causas da situação deplorável das escolas no império.

⁷ Segundo Tanuri (2000) as primeiras escolas de ensino mútuo são instaladas no Brasil a partir de 1820, com a preocupação “... não somente de ensinar as primeiras letras, mas de preparar docentes, instruindo-os no domínio do método” (p.63) – uma forma, portanto, exclusivamente prática, sem qualquer base teórica, de preparar novos professores – na verdade, um aluno a ser treinado (decúrio) ensinando um grupo de dez alunos (decúria) sob a rígida vigilância de um inspetor – o professor da classe. Entre outras medidas, a lei de 1827 preconizava a adoção do método Lancaster em todos os estabelecimentos, conforme a determinação do Artigo IV: “As escolas serão de ensino mútuo nas capitais das Províncias; e o serão também nas cidades, vilas e lugarejos populosos delas, em que for possível estabelecerem-se”. Ao mesmo tempo, preconizava-se a adoção das providências indispensáveis à instalação das escolas, obrigando-se os professores que desconhecessem aquele método a se instruírem “em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais”.

Ao final do período imperial ganhava corpo a discussão sobre a necessidade de se instituir um “sistema nacional de educação”, o que certamente iria requerer a função supervisora, tanto nas questões administrativas e pedagógicas, quanto na instituição das escolas, uma vez que havia a necessidade de superar a fase das classes isoladas e se instituir uma reordenação do sistema de ensino. Ou seja, tal processo certamente necessitaria de órgãos controladores intermediários e centrais.

De acordo com Saviani (2006) o início do período republicano torna essa problemática ainda mais acentuada, sendo a reforma da instrução pública paulista que ocorreu entre 1892 e 1896, pioneira na organização do ensino primário por meio de grupos escolares. Essa reforma instituiu o Conselho Superior de Instrução Pública, para o qual predominavam as atribuições burocráticas sobre as pedagógicas. Segundo o autor, ainda que essa reforma não tenha chegado a consolidar-se, a idéia que preconizava permanece e, no período final da República Velha, com a crise dos anos 1920, são retomadas as reformas estaduais da instrução pública e recolocado o problema da educação como uma “questão nacional.” (Saviani, 2006, p. 25).

A esse respeito afirma Godoy (2005):

Em 1924 temos a criação da Associação Brasileira de Educação – ABE, que coincide com o aparecimento dos técnicos em educação, que dela receberam vigoroso estímulo. Podemos afirmar que, tal fato se revestiu de vital importância para o sistema educacional brasileiro, pois favoreceu o aparecimento de órgãos específicos, que até então se caracterizavam como meros apêndices de outros órgãos estatais. (Godoy, 2005, p. 18).

Fica claro que, na perspectiva histórica, a década de 1920 marca o surgimento dos profissionais da educação, ou seja, dos “técnicos em escolarização” que passam a constituir uma nova categoria profissional.

Também segundo Nereide Saviani (1981) é o Decreto 16.782-A de 1925, o criador do Departamento Nacional de Ensino e do Conselho Nacional de Ensino que contribui, decisivamente, para o predomínio do tratamento de caráter técnico aos assuntos educacionais. Nos estados, essa tendência fica indicada de forma mais clara, onde passa a haver uma separação dos setores técnico-administrativos daqueles especificamente administrativos. De acordo com Nereide Saviani (1981), essa separação entre a parte administrativa e a parte técnica é condição para o surgimento da figura do supervisor.

Segue-se síntese histórica da supervisão educacional no Brasil e, em especial, na rede municipal de São Paulo. Cabe observar aqui que esta síntese histórica está baseada em bibliografia específica sobre o tema e, no caso específico da rede municipal de São Paulo, em textos legais (leis, decretos e portarias) que foram produzidos e editados ao longo desses 50 anos de história dessa rede de ensino e que permitem constituir a trajetória desse cargo na legislação.

2.1 – Síntese histórica da Supervisão Educacional no Brasil

Para que se possa ter clareza de todo o processo de constituição da atual carreira do supervisor escolar é importante buscar as raízes históricas que deram origem a essa profissão. O estudo do processo histórico que levou à construção da ação supervisora no Brasil permitirá fornecer elementos que subsidiarão a reflexão do papel do supervisor escolar no cenário educacional brasileiro. A esse respeito, Medeiros & Rosa (1985) afirmam que:

Esse retorno permite o repensar crítico de sua história, trazendo em si a consciência de suas limitações e de suas possibilidades na busca de um novo rumo, em que novas alternativas de ação pedagógica poderão ser perseguidas no fazer concreto da prática política da supervisão e da educação brasileira em face do projeto de omnilateralização (Medeiros & Rosa, 1985, p. 19)

No sistema educacional brasileiro o termo supervisão não é muito antigo. Porém, esse cargo foi precedido pelo antigo cargo de inspetor escolar, posteriormente, transformado em supervisor. Embora o cargo tenha sofrido transformação em sua denominação o que se pode notar é que seu perfil, em muitas situações, pouco difere do antigo inspetor escolar – é o que afirma Albuquerque (1990):

No Brasil, a supervisão, chamada inicialmente inspeção escolar, apresenta diferenças e semelhanças nos vários Estados brasileiros. O posterior aparecimento do termo supervisão escolar não significou um rompimento com a inspeção escolar, apesar do esforço nesse sentido. (Albuquerque, 1990, p. 23)

A origem da supervisão está atrelada ao cargo de inspetor escolar, conforme já abordado na introdução desta Dissertação, e ao passar do tempo ela adquire diversas características nos vários cenários brasileiros.

Este estudo está centrado na figura e ação do supervisor do sistema municipal de São Paulo, que apresenta muitas semelhanças com o supervisor de ensino da rede estadual paulista, principalmente pelo fato de que ambos estão alocados nos órgãos intermediários do sistema escolar, ou seja, nas Diretorias Regionais de Educação.

Quanto à origem do termo supervisão no Brasil estar atrelada aos antigos cargos de inspetor escolar, destaca-se que na rede municipal de São Paulo o atual cargo de supervisor também teve suas origens nos antigos cargos de inspetor escolar, porém, como bem afirma Albuquerque (1990), a simples alteração na denominação do cargo não implicou necessariamente em uma conseqüente alteração do perfil de atuação deste profissional.

Diante dessa origem do cargo do supervisor, Albuquerque (1990, p. 23) afirma ser “... difícil entender o supervisor sem tratar do inspetor escolar” – o que é válido, tanto para a compreensão da supervisão em termos nacionais, quanto para compreender a evolução desse cargo dentro da rede municipal de ensino.

No Brasil, a figura do inspetor é bastante antiga, sempre vinculada à fiscalização do cumprimento dos aspectos legais do ensino, sendo responsável pela realização de um trabalho que em muito se assemelha a uma auditoria nas escolas. É importante afirmar ainda, que os antigos inspetores escolares eram vistos como pessoas ilustres na sociedade. Nas palavras de Albuquerque (1990):

Nos seus primórdios, o Ensino Elementar foi organizado e fiscalizado pelas Províncias através dos Inspectores Escolares. A história da educação de cada província (Estado com a proclamação da República) se constrói de forma diferenciada, revestindo-se das características hegemônicas regionais. Consequentemente, a história do controle dessa educação pela inspeção, raiz da supervisão, também é diversa. (Albuquerque, 1990, p. 24)

(....) A inspeção era considerada um trabalho honroso e os inspetores escolares pessoas ilustres, de tal forma que ser escolhido para o exercício de tal atividade já era uma recompensa e, portanto, não precisaria ser remunerado e praticamente, até 1869, permanece assim. (Albuquerque, 1990, p. 24)

Como se vê até aqui, os inspetores escolares foram os precursores do cargo de supervisor escolar no país. Pode-se afirmar que o termo supervisão surge a partir da influência americana, sendo efetivamente difundido ao final da década de 1950.

No Brasil, as políticas educacionais sempre apresentaram vinculações com o panorama sócio-econômico do momento, não sendo diferente com o surgimento do supervisor educacional. Nogueira (1989, p. 33) trata dessa questão afirmando que, “(...) o surgimento do supervisor educacional, na realidade brasileira, tem a ver com o contexto histórico e suas vinculações com o contexto internacional e ao encaminhamento dado às questões nacionais”.

A origem da supervisão escolar brasileira pode ser relacionada a uma supervisão vinculada a uma ação empresarial, ou como afirmam Medeiros & Rosa (1985), essas funções são constituídas a partir do modo de produção capitalista cujo principal objetivo é racionalizar o trabalho, elevando assim, a produtividade.

A questão é que a supervisão assume um papel vital na implantação das políticas educacionais, por ela nascer da necessidade de se garantir a execução do planejamento governamental. À supervisão, cabe executar o planejado pelas políticas governamentais. A supervisão educacional surge muito mais associada a um trabalho de inspeção, confirmando sua origem, do que a um trabalho de desenvolvimento pedagógico.

A supervisão escolar que nasceu no país, conforme já afirmado, estava vinculada à influência americana e foi resultado de uma política de aliança entre Brasil e Estados Unidos, a partir da criação do Programa de Assistência Brasileira Americana ao Ensino Elementar – PABAAE, que foi instalado em Minas Gerais, em 1957. Quanto a essa origem Medeiros & Rosa afirmam que:

Fruto de uma política de alianças entre Brasil e Estados Unidos, a inspeção reaparece no cenário educacional brasileiro na década de 50, de forma ‘modernizada’, sob a denominação de supervisão escolar, para garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca da transformação social. (Medeiros & Rosa, 1985, p. 21)

O PABAAE surgiu a partir de um acordo geral de cooperação técnica dos Estados Unidos com o Brasil. O primeiro acordo foi assinado em 1950 e o segundo

em 1953, envolvendo o MEC, o Governo de Minas Gerais e o Diretor da United States Operation Mission To Brazil (USOM-B). De acordo com Nogueira (1989) esse projeto somente começou a funcionar oficialmente em 1957, no Estado de Minas Gerais que vivia sua luta pela industrialização concorrendo com São Paulo, antes mesmo dos acordos serem homologados pelo Congresso Brasileiro.

O PABAE promoveu cursos que formaram a primeira leva de supervisores escolares para atuar no ensino elementar. Evidentemente que essa formação foi baseada no modelo educacional americano que tinha como linha enfatizar os métodos e as técnicas de ensino, ou como bem lembra Albuquerque (1990), ao afirmar que esses cursos:

Difundiam a técnica pela técnica. E, se nos vários Estados as características locais da história da inspeção e supervisão imprimiram diferença, algo comum predominou em todos. Após os cursos, todos se julgavam detentores de um saber inovador, baseado na Escola Nova, consequentemente superiores aos demais professores, para os quais deveriam reproduzir, de forma mais fiel possível, o saber da Supervisão Escolar. (Albuquerque, 1990, p. 28)

Ainda quanto a esse acordo, que envolveu Brasil e Estados Unidos, vale destacar seus objetivos:

- 1º preparar pessoal docente para as escolas normais do Brasil;
- 2º introduzir e demonstrar, a educadores brasileiros, métodos e técnicas utilizadas na educação primária americana, promovendo a análise, aplicação e adaptação dos mesmos, a fim de atender às necessidades comunitárias em relação à educação, por meio do estímulo à iniciativa do professor, no sentido de contínuo crescimento e aperfeiçoamento;
- 3º mandar grupos, selecionados entre os professores de escolas normais e primárias, de regiões importantes do Brasil, para se submeterem a treinamentos de um ano nos Estados Unidos para cursos avançados no campo da educação primária;
- 4º criar, demonstrar e adaptar material didático e equipamento, com base na análise de recursos disponíveis no Brasil e em outros países, no campo da educação primária. (Medeiros & Rosa, 1985, pp. 21-22)

Esse programa demonstra a influência americana, que pode ser explicada pela enorme diferença de forças entre os dois países e visa consolidar a reprodução do sistema capitalista no sistema educacional brasileiro. Todo esse processo de

constituição da supervisão educacional no Brasil contribuiu para o perfil de supervisão adotado. O texto de Godoy (2005) retrata bem essa dimensão:

Após analisarmos as origens da supervisão no contexto educacional brasileiro, não é difícil entendermos os motivos pelos quais os supervisores educacionais se constituíram como meros reprodutores do sistema, e consequentemente, de fiscal do sistema instituído. É fácil depreendermos também o porquê na formação dada a esse profissional em nível de Centro de Treinamento do Magistério via PABAAE, nas décadas de 60 e 70 e posteriormente em nível superior nos cursos de graduação, por meio da ênfase à metodologia numa perspectiva tecnicista, em detrimento dos valores maiores da educação. Ao se privilegiar a visão tecnicista, ocorre uma inversão de valores: o que deveria ser meio se constituiu num fim. (Godoy, 2005, p. 25)

Ainda com relação ao PABAAE é importante observar que, de acordo com Paiva & Paixão (2007), o projeto inicialmente tinha como prioridade influir nas práticas pedagógicas dos professores. A necessidade de se implantar um serviço de supervisão surgiu a partir do contexto educacional do país:

É no contato com a realidade dos problemas do sistema de ensino brasileiro que o PABAAE se abre para se ocupar da supervisão, evidentemente imprimindo sua marca, ou seja, baseando-se na perspectiva tecnicista que considerava a resposta moderna e adequada ao enfrentamento dos problemas do ensino primário brasileiro. A supervisão que se dissemina com a ajuda do PABAAE supervaloriza métodos de ensino e das disciplinas como questões fundamentais, em detrimento de uma análise mais ampla das causas dos problemas da escola primária. A supervisão adota como solução a técnica de ensinar linguagem, aritmética, ciências, estudos sociais. (Paiva & Paixão, 2007, p. 56)

A influência americana na política educacional brasileira não fica restrita apenas aos objetivos apontados para o PABAAE. A reforma educacional do ensino universitário que ocorreu em 1968 também ocorreu sob a influência americana. A Lei Federal 5.540/68 implantou as especializações nos cursos de Pedagogia. Entre essas especializações – a de supervisão escolar.

No ano seguinte, o Conselho Federal de Educação edita o Parecer nº 252/69, de Valnir Chagas, que regulamenta as habilitações do curso de Pedagogia. Sobre essas habilitações, Albuquerque (1990, p. 34) afirma que “(...) nessa reformulação aparecem as duas habilitações: Supervisão Escolar e Inspeção Escolar que, no nível

operacional não apresentam grandes diferenças.” Desta forma, o Parecer 252/69 abriu claramente a perspectiva da profissionalização da supervisão educacional.

A esse respeito ressalta-se aqui que Saviani (2006, p. 31) afirma que ficam preenchidos dois requisitos básicos para essa profissionalização: a necessidade social ou um mercado de trabalho representado pela burocracia estatal que precisava gerir uma grande rede de escolas e a especificação das características da profissão “(...) ordenadas em torno de um mecanismo, também permanente, de preparo dos novos profissionais, o que se traduziu no curso de Pedagogia, reaparelhado para formar, entre os vários especialistas, o supervisor educacional”.

Ainda com relação a esta reforma há que se destacar também o texto de Nogueira (1989):

A reforma do Curso Superior – Lei nº. 5.540/68 – ao instituir, dentre outras habilitações, a de Supervisor Escolar, na graduação, consolidou a presença da supervisão no contexto educacional brasileiro, ampliou seu campo de atuação para todo o ensino de 1º e 2º grau e, pelo Currículo proposto – obrigatório -, garantiu a continuidade da formação conservadora a ser dada a tal profissional, dentro da visão tecnicista da educação, mais conforme ao modelo econômico vigente. (Nogueira, 1989, p. 40)

De acordo com Saviani (2006) essa formação tecnicista foi assumida oficialmente pelo Estado brasileiro que tinha a meta de implementá-la em todo o país. O anseio dessa pedagogia tecnicista era garantir a eficiência do processo educativo:

Em suma o que se buscou foi aplicar a ‘taylorização’ ao trabalho pedagógico, visando à sua objetivação por meio da divisão técnica do trabalho e parcelamento das tarefas, tal como fizera Taylor em relação ao trabalho industrial. O curso de Pedagogia, organizado na forma das habilitações, teria o papel de formar os técnicos requeridos pelo processo de objetivação do trabalho pedagógico em vias de implantação. Com isso abria-se o caminho para o reconhecimento profissional da atividade do supervisor no sistema de ensino. (Saviani, 2006, p. 30)

Posteriormente ocorre a edição da Lei 5.692/71 que fixou diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Não se pode perder de vista que, a partir de 1964, o país tem um governo que se instala após um golpe militar e a supervisão passa a exercer um papel de controladora das atividades trabalhadas no ensino, visando ao “alcance da qualidade educacional”:

À primeira vista, a função explícita da supervisão parece conter soluções para os problemas da educação e do ensino brasileiros. Entretanto, ao desvelá-la, percebemos que a supervisão foi implantada para atender às novas exigências político-ideológicas, que trazem em seu bojo a racionalização e eficiência e a produtividade como valores absolutos. (Medeiros & Rosa, 1985, p.21)

Ou, como bem afirma Silva Jr. (2007, p. 93): “(...) para uma sociedade controlada, uma educação controlada, para uma educação controlada, um supervisor controlador e também controlado”.

Assim, é possível compreender que a supervisão já nasceu com uma característica tecnoburocrata, buscando exercer um papel de controle e inspeção nas escolas. A própria formação do supervisor escolar está voltada para esse tipo de perfil funcionalista que não observa o dinamismo e as peculiaridades de cada escola e a análise do perfil político vigente na época, permite concluir que seu modelo de formação foi intencionalmente estruturado para produzir esse modelo de supervisão. Nogueira (1989) faz a seguinte análise quanto a esse modelo de formação:

Tendo recebido uma formação acrítica e aparentemente apolítica, preparado para exercer uma função apolítica, o Supervisor Educacional, ao caminhar no cotidiano de sua prática educativa, em sua trajetória de educador reprodutor do sistema instituído, vive a contradição, apreende a totalidade da sua ação educativa, como função técnica e função política. Ao iniciar sua organização política enquanto categoria, o faz na contradição ora orientados pelas Secretarias de Educação, ora por associações um pouco mais críticas. (Nogueira, 1989, pp. 40-41)

E continua:

À formação dada ao Pedagogo supervisor educacional faltou deliberadamente, conforme já exposto, a visão política da globalidade total do contexto histórico no qual se insere a ação educativa. Tal formação e consciência crítica diante do real, o supervisor a adquire na luta, não no espontaneísmo, mas no embate, que no regime capitalista, como é o caso brasileiro, se dá entre as duas classes fundamentais, dominantes e dominados, cujos interesses são essencialmente antagônicos. (Nogueira, 1989, p. 41)

Atravessando as décadas seguintes, o supervisor foi efetivando seu espaço dentro do sistema educacional brasileiro. Em algumas situações, marcando avanços e em outras, enfrentando alguns retrocessos, porém, tendo claro que a supervisão seria uma “necessária e importante ferramenta para viabilizar as mudanças na escola”.

É possível supor, portanto, que esse profissional ainda esteja à procura de seu perfil de atuação, buscando, talvez, efetivamente desvincular-se do perfil de “inspeção escolar” que tem predominado, durante anos, nessa área de atuação educacional no Brasil.

Atualmente o que se tem é uma escola universalizada, ou seja, um quadro muito diferente daquele vivido nas décadas de 1960 e 1970 e é justamente no interior dessa escola que se dá a ação supervisora, que ainda é entendida como uma ação de controle das ações dos agentes educativos.

Não se pode deixar de apontar em todo esse processo de transformação na perspectiva da ação supervisora, a instituição da nova LDB, a lei 9394/96, que traz em seu texto avanços na valorização da autonomia da escola e de seu projeto pedagógico. Evidentemente que não é a LDB que veio instituir todo esse processo de maior autonomia da escola, mas sim, o resultado de uma discussão que diversos educadores, em anos anteriores a esta legislação, já desenvolviam em torno desse tema, ou seja, de certa forma, a LDB é uma afirmação dessa discussão. E é a primeira vez que autonomia escolar e projeto pedagógico estão juntos dentro de um mesmo texto legal. Neste sentido, é possível apontar aqui as determinações contidas no inciso I do artigo 12 e nos artigos 14 e 15 dessa legislação:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as de seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua proposta pedagógica;

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

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

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

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público. (Lei Federal 9394/96)

Pode-se afirmar que esta legislação estabelece o princípio da autonomia delegada, ao decretar a autonomia e a gestão democrática e não estabelecer diretrizes para essa gestão democrática, mas apontando a participação de todos os

envolvidos no processo educativo. Ainda sobre essa questão Albuquerque (2002) afirma que:

A nova LDBEN adotou o mesmo princípio de gestão democrática expresso na Constituição e, embora não tenha garantido caminhos para operacionalizá-lo, assinalou elementos fundamentais coadjuvantes. Entre estes, a elaboração e participação na construção do projeto pedagógico da escola. Um projeto pedagógico unificador das ações da escola expressa a sua autonomia, revela a sua intencionalidade maior, o seu papel de denunciar os limites e fatores que bloqueiam a sua ação. (Albuquerque, 2002, p. 6)

Todo esse processo que busca trazer maior autonomia para a escola, de certa forma acaba conflitando com uma rede pública de ensino que é toda centralizada, burocratizada e hierarquizada, pois durante anos a estrutura do sistema era toda “engessada” e a escola não possuía autonomia para nada, tudo já estava estruturado pelo sistema. Mesmo considerando-se que dentro desse processo de autonomia continue existindo diretrizes e normas externas de acompanhamento, essa questão da autonomia gera uma situação em que a rede pública, que conta com um elevado número de escolas e necessita manter um mínimo de unidade no sistema, precise manter um elevado número de profissionais intermediários para contribuir com essa manutenção. É justamente nesse espaço que se encontra o supervisor escolar, que é cobrado para fiscalizar a escola, mesmo dentro desse novo cenário de maior autonomia para a escola. Toda esse contexto interfere efetivamente no processo de transformação da figura do supervisor escolar que, em meio a essa nova realidade que envolve todos os educadores, acaba tendo que re-estruturar seu perfil de atuação.

2.2 – A Supervisão Escolar na rede municipal de São Paulo

Esta etapa do texto trata especificamente da supervisão escolar da rede municipal São Paulo. Num primeiro momento, com o apoio de textos legais, apresenta-se uma síntese histórica desse cargo na rede municipal, observando que o atual cargo de supervisor escolar também apresenta, em suas origens, a figura do inspetor escolar. Em seguida, também com o apoio de textos legais, apresenta-se a dinâmica atual da supervisão escolar na rede municipal de São Paulo.

2.2.1 – Perspectiva histórica da ação supervisora na rede municipal de São Paulo

Como já apresentado no Capítulo 1 desta Dissertação, a rede municipal de ensino iniciou suas atividades com o ensino fundamental somente em 1956, quando passou a oferecer o antigo ensino primário. O cargo de supervisor escolar que hoje existe é o resultante de diversas transformações e alterações que ocorreram ao longo de todo esse período, sendo que a origem da supervisão está diretamente vinculada aos antigos cargos de inspetores escolares da rede.

Embora os primeiros cargos de supervisor escolar somente tenham surgido em 1959 é possível afirmar que, desde 1956, as atividades de supervisão já eram realizadas. Nesse ano, aproximadamente seis meses após o início das atividades do ensino municipal, foi criado o Serviço de Orientação Pedagógica – SOP, que seria o responsável pelas diretrizes pedagógicas das escolas da rede municipal. De acordo com o Documento Histórico do Ensino Municipal (SÃO PAULO, SME/DOT, s/d), pode-se notar que as ações que cabiam aos profissionais do SOP em muito se assemelhavam às ações de supervisão:

O Serviço de Orientação Pedagógica foi entregue a profissionais experientes, alguns com curso de Pedagogia, licenciados pela Universidade de São Paulo. Sua linha de atuação foi caracterizada como técnico-pedagógica. Cabia-lhe orientar, acompanhar e controlar o desenvolvimento das atividades curriculares e o trabalho do professor visando à melhoria do ensino e ao maior rendimento escolar, ou seja cabia-lhe fazer, em nível de sistema, a supervisão pedagógica do ensino municipal, para cujas funções foi instituído o cargo de Orientador Pedagógico. (São Paulo, SME/DOT, s/d, p. 30)

Esse documento afirma ainda que:

Nessa primeira fase do ensino municipal, a orientação pedagógica caracterizou-se pela acentuada ênfase na difusão de métodos e técnicas de ensino renovado, na orientação normativa quanto à organização e administração das escolas e na avaliação da aprendizagem. (São Paulo, SME/DOT, s/d, p.30)

Pelas atividades aqui descritas pode-se notar, claramente, que o papel que cabia ao recém criado SOP era o de supervisionar as atividades desenvolvidas na rede, embora não houvesse ainda a figura do supervisor ou inspetor. Para reforçar essa afirmação, nota-se que dentre as funções atribuídas ao orientador pedagógico

também estão as orientações normativas, vinculadas às questões legais que regem a rede, demonstrando toda a amplitude de ação desse profissional.

Somente em 1959, com a edição da Lei 5.607 que criou na Secretaria da Educação e Cultura, o Departamento do Ensino Primário, foram criados 16 cargos de inspetor escolar. Ainda de acordo com essa lei, o provimento seria feito mediante concurso de provas e títulos entre diretores escolares efetivos do ensino primário municipal, com pelo menos dois anos de efetivo exercício. Nessa época, as escolas foram agrupadas em quatro regiões escolares e os inspetores nelas seriam lotados. Essa lei buscou consolidar o início da rede pública de educação do município de São Paulo, uma vez que a mesma encontrava-se ainda em fase de estruturação.

Passados oito anos da edição dessa lei, em 1967, o governo municipal editou a Lei 7.037 com o objetivo de criar o Departamento Municipal de Ensino. Essa lei criou 28 cargos de inspetor regional de educação, extinguindo os cargos de inspetor escolar, anteriormente criados. A novidade é que os recém-criados cargos de inspetor regional de educação seriam providos exclusivamente mediante promoção dentre diretores escolares.

Em 1971 tem-se a edição da Lei Federal 5.692/71 e a Prefeitura de São Paulo, publicou em 1972, a Lei 7.693/72 com o objetivo de organizar e estruturar o Departamento Municipal de Ensino, adequando, inclusive, as carreiras do magistério municipal à nova Lei Federal. O cargo de inspetor regional de educação é mantido na estrutura da rede, porém, além da criação de 50 cargos, é alterada novamente a forma de provimento. De acordo com o contido no anexo à Lei Municipal 7.693/72, o cargo de inspetor regional de educação seria de "(...) provimento mediante concurso público de títulos e provas, dentre portadores de certificado de conclusão de curso superior de graduação com duração plena ou de pós-graduação na respectiva especialização".

O ano de 1975 marca uma nova alteração na denominação e provimento da carreira. A lei 8.209/75, além de novamente organizar o quadro do ensino municipal, desta vez tem o propósito de instituir a carreira do magistério municipal. O art. 4º desta lei organizou a carreira em cargos docentes e cargos de especialistas, com isso o cargo de inspetor regional de educação é transformado em inspetor escolar, ou seja, voltou a ter a denominação anterior. Essa lei integrou os cargos de especialistas e de acordo com o anexo II da respectiva legislação, as exigências

para os cargos são “provimento por concurso de acesso, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena e ter experiência mínima de cinco anos na carreira do magistério municipal”, ao todo são 50 cargos de inspetor escolar. Nesse mesmo ano, foi editado o Decreto 12.115 de 29/07/75 que tinha como objetivo regulamentar a Lei 8.209/75. O inciso II do art. 8º deste decreto, trouxe as atribuições do inspetor escolar:

Art. 8º - Aos titulares de cargos docentes, de especialistas de educação, de secretário de escola, bem como aos ocupantes da função de assistente de diretor, ficam conferidas as seguintes atribuições:

II – Inspetor Escolar:

- a) inspecionar e avaliar as atividades das unidades que lhe forem atribuídas;
- b) zelar pela exatidão, eficiência e probidade do exercício dos diretores escolares, na área submetida à sua inspeção;
- c) sugerir a implantação de novas unidades, com base na demanda escolar verificada, bem como opinar sobre a criação e supressão de classes;
- d) trabalhar integradamente com os órgãos do Departamento Municipal de Ensino, do Departamento de Educação Infantil e do Departamento de Assistência Escolar, visando à uniformidade de ação nas escolas municipais;
- e) apresentar relatórios periódicos de suas atividades à Diretoria do Departamento Municipal de Ensino, com análise dos resultados obtidos;
- f) exercer atribuições que lhe forem diretamente cometidas pelo secretário municipal de educação. (São Paulo, Decreto 12.115/75)

Pode-se notar, pelas atribuições descritas, o perfil essencialmente técnico que era destinado ao inspetor escolar. Há uma clara ligação entre suas atribuições e o nome que é destinado ao cargo, pois, o que se prevê é um papel realmente de inspeção, sendo mesmo uma espécie de auditoria do sistema, que tinha como função primordial zelar pela legalidade e probidade na condução dos processos escolares da rede municipal além de prestar às unidades escolares e ao sistema as orientações técnicas necessárias.

São atividades fiscalizadoras. Isso fica claro no item b do referido decreto: “(...) zelar pela exatidão, eficiência e probidade do exercício dos diretores escolares, na área submetida à sua inspeção”. Cabia ao inspetor escolar executar um papel de fiscalização sobre as atividades exercidas pela escola.

Até aqui, é possível afirmar que todas as transformações já impostas ao cargo não representaram uma mudança significativa no perfil de supervisão/inspeção que existia na rede. Essa afirmação se sustenta na análise realizada sobre as atribuições e determinações do cargo.

Em 1978, através da Lei 8694/78 tem-se uma nova alteração no quadro de pessoal da Secretaria Municipal de Educação. A presente lei criou 25 cargos de supervisor regional de educação infantil que acompanhariam as unidades de educação infantil, esse cargo de acordo com o anexo da Lei 8694/78 seria de “(...) provimento por concurso de acesso dentre titulares dos cargos de Diretor de Escola de educação infantil e de orientador pedagógico de educação infantil. Interstício mínimo de três anos e habilitações em supervisão escolar correspondentes à licenciatura plena”.

Além desses, a lei criou mais 50 cargos de supervisor regional de educação, cujos profissionais atuariam nas escolas que na época ofereciam o 1º grau. Ainda de acordo com o anexo da Lei 8694/78 o ingresso nesse cargo seria feito através de “(...) provimento por concurso de acesso dentre titulares dos cargos de diretor de escola de 1º grau, de orientador pedagógico de 1º grau e de inspetor escolar. Interstício mínimo de 3 anos e habilitação em supervisão escolar correspondentes à licenciatura plena”.

Nessa nova transformação, a rede municipal estabeleceu uma clara divisão entre as gestões das escolas de educação infantil e as escolas de 1º grau. Diferentemente do que ocorre hoje, havia diretores, orientadores pedagógicos e supervisores específicos para cada um desses níveis de ensino.

A partir de então, haveria um supervisor específico para a educação infantil, ou seja, o supervisor teria em seu módulo de atuação, exclusivamente, escolas de educação infantil, desta forma, teria que ser um especialista nesse nível de ensino. O mesmo acontecia com o supervisor encarregado de acompanhar exclusivamente as escolas que ofereciam o 1º grau. Pode-se observar, portanto, que esta alteração trouxe também, pela primeira vez, a denominação de “supervisor” para o cargo, deixando para trás o nome de inspetor. Os cargos de inspetor escolar, até então existentes, ficaram destinados à extinção na vacância, ou seja, à medida que os antigos inspetores se aposentassem ou se exonerassem não seriam substituídos

por cargos da mesma natureza. Assim, o quadro de supervisão foi sendo gradativamente composto.

Essa denominação, associada à inspeção, durou quase vinte anos na rede municipal da cidade de São Paulo, tempo suficiente para imprimir, por muito tempo, uma característica de inspeção ao cargo de supervisor escolar. Ou seja, pode-se afirmar que muitos dos profissionais que atuam nas escolas, ainda hoje vêem a supervisão escolar como um “trabalho de inspeção”. Mesmo que nunca tenham falado ou pesquisado sobre o trabalho desenvolvido pelo supervisor, certamente essas situações são, em boa parte, decorrência das denominações, do perfil e das ações desenvolvidas ao longo dos anos, bem como das orientações normativas dadas a esses profissionais pelas mais diversas gestões que passaram pelo ensino municipal.

A carreira da supervisão passou por nova alteração em 1981 quando a lei 9.265/81 instituiu a transformação dos cargos de Orientador Pedagógico de 1º Grau em Técnicos. Essa lei manteve as denominações e os cargos de supervisor regional de educação, porém, criou os de Técnico de Educação de 1º Grau e Técnico de Educação Infantil, que ficaram, a partir desta lei, incluídos entre os de especialistas de educação. De toda forma, há que se lembrar que, mesmo com a criação dos cargos de técnicos em educação, os de supervisor regional de educação e supervisor regional de educação infantil permaneceram como estavam. Nesse período a prefeitura publicou a Portaria 5090/81 que baixou diretrizes para ação supervisora regional de educação da rede municipal de ensino.

Até 1981, a última legislação que orientava as atribuições dos supervisores era o Decreto 12.115, editado em 1975, quando o cargo ainda era o de inspetor escolar. Essa nova portaria trouxe um campo bastante amplo de atribuições ao supervisor abrangendo aspectos burocráticos e pedagógicos, porém, os termos desta portaria indicam que as funções excessivamente burocráticas continuavam recebendo forte ênfase nesse documento. Quando no trabalho escolar é feita referência às questões burocráticas e pedagógicas, cabe observar que nem sempre esses termos estão claramente delimitados, porém, o que se observa na prática cotidiana é que as atividades que geralmente envolvem documentos, especialmente de alunos e funcionários da escola, são tratadas como atividades burocráticas, enquanto que as atividades voltadas diretamente aos alunos são tratadas como

atividades pedagógicas, o próprio funcionário que trabalha nas secretarias das escolas é denominado ATE – Auxiliar Técnico Educacional e ainda de acordo com as denominações utilizadas pela rede municipal, integra a equipe administrativa. Mais adiante, será apontado neste texto que algumas legislações que definem as atribuições da ação supervisora também utilizam a denominação “serviços administrativos” para essas questões. Porém, apesar dessa forma já consagrada de denominar essas atividades escolares, entende-se que na escola tudo é burocrático e tudo também é pedagógico, mesmo uma ficha de matrícula que a princípio é preenchida pelos funcionários da secretaria, também pode conter elementos a serem apropriados pelo trabalho do professor, podendo dessa maneira contribuir para a evolução do trabalho em sala de aula, evidentemente que isso vai depender muito de como essa questão é vista pelos profissionais que atuam na escola e como esse documento é explorado. Desta forma não há que se apontar oposição entre burocrático e pedagógico dentro do espaço escolar, ambos são processos, que de certa forma, resultam no mesmo propósito: o ensino. Mais adiante no capítulo 3, o trabalho retomará essa questão. Voltando a Portaria 5090/81, pode-se observar as seguintes considerações:

Considerando:

que a ação do Supervisor é parte fundamental da série de medidas necessárias à implementação dos Programas Educacionais desta secretaria;
 que o Supervisor é o canal através do qual as diretrizes e normas emanadas dos órgãos competentes do sistema atingem as unidades escolares;
 que o Supervisor tem papel relevante no processo de retro-alimentação do sistema, coletando junto às escolas e fornecendo aos órgãos competentes indicadores que instrumentam as decisões educacionais e administrativas;
 que é através da ação do supervisor que a rede municipal de ensino assegura a manutenção de sua unidade mediante assistência técnica contínua e acompanhamento de que as escolas necessitam para levar a termo suas propostas educacionais. (São Paulo, Portaria Municipal 5090/81 de 26/05/81)

Após essas considerações introdutórias, o artigo 2º desta portaria descreve as atribuições dos supervisores. Essas atribuições são descritas em seis tópicos principais sendo que para cada um deles a portaria detalha em subitens as atividades que cabem aos supervisores. Esses tópicos principais estabelecem as seguintes atividades para os supervisores:

- I – supervisão das atividades curriculares,
- II - supervisão das atividades co-curriculares,

- III – supervisão da escrituração e documentação escolar;
- IV – supervisão do provimento e utilização dos recursos humanos e materiais da escola;
- V – treinamento em serviço;
- VI – retro-alimentação e assessoramento aos órgãos da Secretaria Municipal de Educação. (São Paulo, Portaria Municipal 5090/81 de 26/05/81).

Quando se comparam as determinações desta portaria com as funções que cabiam ao inspetor escolar apresentadas no Decreto 12.115/75 é possível notar um anúncio da preocupação com funções pedagógicas. Essa portaria não fala em zelar pela probidade do exercício dos diretores escolares, nem menciona o termo inspecionar os estabelecimentos escolares, que são atividades que denotam claramente o sentido de fiscalização. Os elementos reunidos nesta portaria deixam claro que o supervisor tornou-se um membro intermediário do sistema, se colocando claramente entre a escola e as Diretorias Regionais de Educação, que nessa época eram denominadas Delegacias Regionais de Educação – DREM.

Em 1985 a rede municipal de São Paulo edita a Lei 9.874 de 18/01/85, que novamente reestrutura a carreira do magistério municipal de São Paulo, além de instituir a evolução funcional a seus servidores. Com essa lei os cargos de supervisor regional de educação e técnico de educação de 1º grau foram transformados em supervisor de ensino de 1º e 2º graus, que de acordo com o anexo III da Lei 9.874 seria “(...) provido por concurso de acesso dentre integrantes do magistério municipal na área de 1º grau, com o mínimo de 6 anos na carreira, habilitação em supervisão escolar correspondente à licenciatura plena ou complementação pedagógica...”, enquanto que os cargos de supervisor regional de educação infantil e técnico regional de educação infantil foram transformados em “Supervisor de Ensino – Educação Infantil” que, de acordo com o Anexo III da lei 9.874 seria “(...) provido por concurso de acesso dentre integrantes do magistério municipal na área da educação infantil, com mínimo de 6 anos na carreira, habilitação em supervisão escolar, correspondente à licenciatura plena em pedagogia ou complementação pedagógica”.

Com isso se pode compreender que a rede municipal manteve a distinção entre o trabalho de supervisão executado na educação infantil e o trabalho de supervisão executado nas escolas que ofereciam o ensino fundamental – que, na

época, era denominado de 1º grau, ou ainda nas poucas escolas municipais que mantinham o ensino médio ou 2º grau.

Não existia a possibilidade de realizar um “cruzamento” na carreira desses profissionais. Somente poderiam concorrer aos cargos de supervisor de ensino – educação infantil, os profissionais vinculados a esse nível de ensino e o mesmo ocorria com o supervisor de ensino de 1º e 2º graus. Além disso, observando-se essa divisão fica a perspectiva de que a ação supervisora, embora tenha tido alterações em sua última portaria normatizadora, ainda apresentava, em alguns aspectos, o sentido de fiscalização. Outra questão é o fato de que essa divisão também buscou um supervisor especialista, técnico no assunto específico.

Em 1987, a Lei 10.332 de 03/07/87 transformou sete cargos de “Orientador Pedagógico de 1º grau” em “Supervisor de Ensino de 1º e 2º graus”, não havendo qualquer outra alteração na carreira.

Somente em 1992, quando a rede municipal ganhou o seu primeiro estatuto, é que surgiu a atual denominação do cargo de “Supervisor Escolar”. A Lei 11.229/92 de 26/06/92 transformou os cargos de Supervisor de Ensino de 1º e 2º graus e Supervisor de Ensino – Educação Infantil em Supervisor Escolar, não fazendo mais qualquer distinção entre o campo de atuação desse supervisor, seja na Educação Infantil, seja no Ensino Fundamental. A forma de provimento que até então era exclusivamente por acesso, passou a contemplar também a possibilidade de ingresso, ou seja, qualquer profissional que estivesse fora da rede municipal poderia prestar concurso para Supervisor Escolar, desde que preenchesse os requisitos básicos para o cargo: habilitação em supervisão escolar + licenciatura plena + seis anos de experiência no magistério (sendo que, desses seis anos, pelo menos três deveriam ser em cargos de direção, coordenação pedagógica ou assistente de diretor). O número de cargos criados era equivalente ao que já existia na denominação anterior.

Quanto às atribuições do supervisor escolar, a gestão municipal publicou em 1996 uma nova portaria com as atribuições do supervisor. Trata-se da portaria 1.632/96 que estabeleceu as diretrizes da ação supervisora do sistema municipal de ensino e seus níveis de competência. Já em seu artigo 3º, a portaria estabeleceu os níveis em que deveria se dar a ação supervisora: nível local referente às unidades escolares; nível intermediário, referente às delegacias regionais de educação, que é

a sede de trabalho do supervisor e; nível central, referente à instância do gabinete da Secretaria Municipal de Educação.

Nos artigos 4º, 5º e 6º a portaria trouxe as atribuições da Supervisão Escolar de acordo com o nível de atuação. Fazendo uma análise dessas atribuições nota-se que a questão pedagógica começa a aparecer com mais ênfase, principalmente quando são analisadas as atribuições do supervisor escolar no nível local, ou seja, na escola:

Art. 4º São atribuições do Nível local:

Organizar a estrutura e funcionamento da UE com base nas diretrizes e normas emanadas dos órgãos centrais, bem como nas normas regimentais.

- a) Coordenar a implementação coletiva da proposta pedagógica da UE considerando a sua realidade, os recursos disponíveis e os dados resultantes da sua avaliação final;
- b) Coordenar a elaboração dos projetos estratégicos de ação da UE bem como o acompanhamento das etapas de trabalho e avaliação do processo e seus resultados;
- c) Definir, com o conjunto da UE a avaliação do processo ensino-aprendizagem, em consonância com sua proposta pedagógica, respeitadas as diretrizes regimentais;
- d) Elaborar o projeto de ação supervisora da UE, a fim de, cotidianamente, viabilizar o desenvolvimento das propostas da escola;
- e) Desenvolver projetos internos de capacitação continuada, envolvendo todos os agentes da ação educativa da Unidade Escolar. (São Paulo, Portaria Municipal 1.632/96)

Observando essas atribuições, é possível perceber que está determinado ao Supervisor Escolar o papel de “(...) coordenar e acompanhar os projetos pedagógicos da escola, participando da construção do processo de ensino-aprendizagem”. Isso fica claro na análise dos itens “b” a “f” do artigo citado. Também o item “a”, que pode inicialmente suscitar uma análise de procedimentos exclusivamente burocráticos, pode estar vinculado às questões pedagógicas, conforme já abordado neste texto. O trabalho de pesquisa aqui apresentado buscará, no Capítulo 4, identificar como essa ação supervisora vem sendo percebida pelos diferentes agentes na prática cotidiana nas escolas da rede municipal de ensino, nos dias atuais.

Ao longo desse panorama histórico aqui apresentado pode-se perceber como se deu a origem do cargo de Supervisor Escolar na rede municipal da cidade de São Paulo, bem como compreender todas as transformações pelas quais esse cargo passou. A origem desse cargo, que atravessou os mais de 50 anos da rede municipal, certamente impõe reflexos no que é o Supervisor Escolar nos dias atuais, principalmente porque se trata de um cargo que foi criado para executar “um serviço de inspeção nas unidades escolares” do sistema municipal de ensino e passou por diversas alterações.

Apesar de todas as transformações sofridas pela supervisão, em nenhuma etapa desse processo foi alterado o local de atuação desse profissional, ou seja, ao longo de todos esses anos o supervisor sempre esteve executando o papel de agente intermediário entre a escola e os demais órgãos do sistema, especialmente a Diretoria Regional de Educação. Desta forma, independente da denominação que recebia, ou mesmo do perfil técnico ou pedagógico de que se revestia, a supervisão sempre foi a representante imediata da gestão municipal dentro do espaço escolar.

Quanto às inúmeras alterações apontadas, deve-se considerar ainda, que o Brasil, atravessou, nesse período, várias transformações políticas, que acabaram interferindo na política educacional em geral e na dos estados e municípios. Além disso, não se pode ignorar que as redes públicas de educação sempre estão sujeitas à política educacional do governo vigente, o que acaba ocasionando constantes discontinuidades nos projetos e nas linhas pedagógicas adotadas para a rede.

2.2.2 – O contexto atual da ação supervisora na rede municipal de São Paulo

Como se pôde perceber no texto anterior, a carreira do supervisor escolar passou, por uma série de transformações, além de sempre estar atrelada aos “serviços de inspeção nas escolas da rede”, mesmo após a alteração na denominação do cargo. Isso ficou claro através do estudo das diversas legislações que foram publicadas sobre as atribuições desse profissional na rede.

Desde 1992 o supervisor escolar possui essa denominação atual e a mais recente legislação que estabelece as atribuições do Supervisor Escolar é a Portaria Intersecretarial nº. 06 de 2002, que apresenta o seguinte roteiro de atividades como atribuições próprias à Supervisão Escolar do município de São Paulo:

2.2.5.2 – Supervisão Escolar:

- I – Supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino pertencentes à Coordenadoria, integrando-os às políticas educacionais da União e do Município.
- II – Supervisionar, orientar e acompanhar a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais, tendo em vista a melhoria da qualidade da Educação;
- III – Assessorar e estimular a elaboração de planos de ação, a serem realizados pelas unidades escolares com o objetivo de enfrentar os desafios do cotidiano escolar, com vistas a garantir a inclusão nas diversidades dos alunos e alunas;
- IV – Garantir a implementação dos programas de projetos definidos pelo governo, assegurando a educação inclusiva;
- V – Participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas pelas Unidades Educacionais;
- VI – Analisar os dados obtidos referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem, em conjunto com a seção de informações gerenciais;
- VII – Articular e integrar os diferentes níveis da Educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- VIII – Incentivar e desenvolver a prática de ações da Coordenadoria junto às Unidades Escolares, de forma que garanta o acesso, permanência e reingresso do educando à Escola;
- IX – Desenvolver ações que contribuam com a formação continuada de todos os profissionais que compõem a Coordenadoria.
- X – Emitir parecer para subsidiar o Coordenador no tocante a autorização de funcionamento e supervisão de Unidades Educacionais privadas e conveniadas de Educação Infantil, bem como, a renovação dos convênios;
- XI – Divulgar junto às Unidades Educacionais as mais recentes teorias e pesquisas pedagógicas;
- XII – Estimular a organização e participação da comunidade escolar nas diversas instâncias: Conselho de Escola, Grêmios Estudantis, Conselho Regional de Conselhos de Escola, etc.
- XIII – Participar da elaboração do Projeto Pedagógico-Administrativo da Coordenadoria;
- XIV – Supervisionar, orientar e acompanhar os convênios estabelecidos pela coordenadoria de educação. (São Paulo, Portaria intersecretarial nº 06/2002)

Essa legislação, como já se afirmou, é a mais recente, e sem dúvida, entre todas as anteriores que tinham como objetivo estabelecer as atribuições do

supervisor escolar, é a que traz a maior ênfase nas atividades pedagógicas do supervisor escolar. Pode-se notar que ela faz poucas citações quanto aos “exames de documentos”, “verificação e acompanhamento de probidade administrativa”. Essas atribuições se distanciam daquela posição de um supervisor meramente fiscalizador presente nas legislações anteriores. Porém alguns itens desta portaria mantêm o supervisor escolar como um agente que também tem como papel a manutenção da unidade do sistema – posição que fica clara ao se levar em conta os itens IV, VII e VIII da portaria.

Ao fazer uma análise do papel a ser executado pelo supervisor escolar diante dessa portaria, fica clara a ambivalência presente em seu papel. Com a diminuição de um perfil fiscalizador, que vinha ocorrendo gradativamente através dos textos legais anteriores, fica evidente que o supervisor escolar terá que exercer os dois papéis em seu relacionamento com a escola. Existem nesta legislação, diversos itens que apontam para um supervisor que deverá atuar como parceiro da escola, exercendo um papel de assessoria e apoio, mas existem também, itens que o mantêm no papel de “agente do sistema”, que deverá exercer sua ação para manutenção da unidade, por meio da garantia da implementação dos programas, dos critérios de avaliação, entre outros. Assim, o Supervisor vive uma situação em que, ora ele atua como agente do sistema, ora atua como membro e parceiro da escola.

O fato de constar na legislação uma série de atividades voltadas para o processo pedagógico da escola, não significa a prática disso. Existem variáveis que atuam no espaço escolar, além de toda uma dinâmica que envolve essa relação escola-supervisão-diretoria regional, que podem interferir no perfil da ação supervisora. Porém, há que se fazer uma ressalva nesta legislação apresentada, pois a mesma foi criada quando a rede estava dividida em 31 coordenadorias de educação, todas vinculadas às subprefeituras de sua região, inclusive quanto à questão orçamentária. Mas, em 2005, a prefeitura editou o Decreto 45.787, extinguindo as 31 coordenadorias de educação, reduzindo esse número para apenas 13 e retornando sua vinculação à Secretaria Municipal de Educação. Sendo assim, quando a portaria intersecretarial foi publicada, a rede estava configurada de uma forma que não é mais a vigente. Ou seja, essa portaria não foi revogada “oficialmente”, mesmo não estando alinhada com a atual estrutura da rede.

No ano seguinte, em 2003, a rede municipal de ensino abriu inscrições para o concurso de supervisor escolar, cujas provas foram realizadas em fevereiro de 2004. Este concurso foi o segundo que a rede realizou para o cargo de supervisor escolar. O anterior havia sido em 1995. O edital do referido concurso trazia as seguintes atribuições para o supervisor escolar:

I – Supervisionar as Unidades Educacionais, integrando-as às políticas e planos educacionais da União e do Município.

II – Supervisionar, orientar e acompanhar a elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico das unidades educacionais, tendo em vista a melhoria da qualidade da Educação.

III – Assessorar e estimular a elaboração de planos de ação, a serem realizados pelas unidades educacionais com o objetivo de enfrentar os desafios do cotidiano escolar, com vistas a garantir a inclusão na diversidade dos alunos.

IV – Garantir a implementação dos programas e projetos sociais definidos pelo governo, assegurando a educação inclusiva.

V – Participar da elaboração de critérios de avaliação e acompanhamento das atividades pedagógicas desenvolvidas nas unidades educacionais.

VI – Analisar os dados obtidos referentes às dificuldades nos processos de ensino e aprendizagem.

VII – Articular e integrar os diferentes níveis da Educação: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

VIII – Incentivar e desenvolver a prática de ações da coordenação junto às unidades educacionais, de forma que garanta acesso, permanência e reingresso do educando à unidade educacional.

IX – Desenvolver ações que contribuam para a formação permanente de todos os profissionais que compõem a coordenação, articulando as ações locais.

X – Emitir parecer para subsidiar o coordenador no tocante a autorização de funcionamento e supervisão de unidades educacionais privadas e conveniadas de educação infantil, bem como, a renovação dos convênios.

XI – Divulgar junto às unidades educacionais as mais recentes teorias e pesquisas pedagógicas.

XII – Estimular a organização e participação da comunidade educacional nas diversas instâncias: conselhos de escola, grêmios estudantis, conselho regional de conselhos de escola, etc.

XIII – Participar da elaboração do projeto político pedagógico-administrativo da coordenação.

XIV – Supervisionar, orientar e acompanhar os convênios estabelecidos pela Coordenação de Educação.

XV – Supervisionar as atividades administrativas pertinentes a documentação de vida escolar, vida funcional e de organização escolar com vistas a garantir a observância da legislação e normas vigentes.

XVI – Utilizar a legislação como um elemento facilitador da ação pedagógica e administrativa.

XVII – Auxiliar na elaboração de critérios de avaliação institucional e na reflexão sobre práticas educativas. (Vunesp, 2003)

Pode-se notar uma grande semelhança entre as atribuições aqui descritas e as atribuições para o supervisor escolar apresentadas na Portaria Intersecretarial nº 06/2002 – o que pode ser explicado pelo fato de que, tanto a portaria quanto o edital foram formulados sob a mesma gestão de governo, além do fato de que era essa a portaria vigente quando da realização do concurso. Mesmo assim, os itens XV, XVI e XVII do edital do concurso não constavam da citada portaria. O item XV merece destaque especial por deixar clara a manutenção do papel da supervisão na verificação e acompanhamento dos documentos elaborados pela escola, reiterando a manutenção do papel do supervisor como um agente do sistema. Observa-se o termo “administrativo”, e novamente se pode argumentar que, mesmo sendo um termo já consagrado nas escolas, denominar de administrativa as atividades que tratam de elaboração de documentos de/para secretaria, sejam eles de funcionários, professores ou de alunos, não se pode negar que há, sim, uma inevitável associação das atividades burocráticas e pedagógicas na escola.

A rede municipal de São Paulo conta atualmente com 333 cargos de supervisores escolares. Esse número é o resultante da ampliação de módulo provocada pela Lei 14.660/07 que reestruturou a carreira do magistério municipal de São Paulo. Quanto ao cargo de supervisor escolar praticamente não houve alteração, a única mudança que merece destaque é o fato de que os concursos para preenchimento do cargo voltaram a ser exclusivamente por acesso, ou seja, somente funcionários que já estejam na carreira da educação municipal poderão concorrer a este cargo, além disso, também há a exigência de habilitação em pedagogia e seis anos de experiência no magistério dos quais, três em cargos de especialista (diretor, coordenador pedagógico e assistente de direção). Esses cargos estão distribuídos pelas 13 Diretorias Regionais de Educação que abrangem todas as áreas da cidade. O Módulo de Supervisão estabelecido para cada Diretoria Regional segue a proporcionalidade do número de escolas, atribuindo-se um peso maior para as escolas da rede direta do município. De acordo a Portaria nº 1.016 de 14/02/08, o último módulo estabelecido ficou da seguinte forma:

DRE Ipiranga – 32 supervisores

DRE Santo Amaro – 20 supervisores

DRE Butantã – 21 supervisores

DRE Campo Limpo – 34 supervisores
DRE Capela do Socorro – 24 supervisores
DRE Pirituba – 29 supervisores
DRE Freguesia/Brasilândia – 21 supervisores
DRE Jaçanã – 24 supervisores
DRE Penha – 29 supervisores
DRE Itaquera – 23 supervisores
DRE São Miguel – 30 supervisores
DRE Guaianases – 20 supervisores
DRE São Mateus – 26 supervisores

Em cada uma dessas Diretorias a supervisão escolar está agrupada em setores que, na maioria das vezes, são regionalizados, possibilitando ao supervisor ficar com as escolas de uma mesma região dentro da Diretoria. Ou seja, em uma Diretoria como a da Penha, que abrange os distritos da Mooca, Penha, Tatuapé e Ermelino Matarazzo, o supervisor escolar não terá de percorrer todos esses distritos para visitar suas escolas, porque elas estarão localizadas em parte de um desses distritos.

A medida certamente facilita seu deslocamento e otimiza o tempo empregado nas visitas, mas principalmente viabiliza projetos de integração entre as unidades escolares do entorno, além do que, o supervisor terá todas as escolas de seu setor inseridas na mesma realidade sócio-econômica. Essa metodologia de divisão de setores não se constitui em uma determinação legal. Tal medida é a critério de cada Diretoria, embora o que se nota, é que essa tem sido a prática de quase todas elas.

Cada supervisor possui hoje uma média de seis a oito unidades escolares em seu setor de atuação, quase sempre composto por EMEFs, EMEIs, CEIs Diretos, CEIs Conveniados e em alguns casos, EMEFM e CEUs. Além dessas unidades escolares, o módulo de supervisão conta com as escolas particulares de educação infantil, as chamadas “escolinhas particulares”, que mesmo não possuindo vínculo de convênio com o serviço público municipal estão dentro da jurisdição do ensino municipal, cabendo, portanto, à supervisão executar o acompanhamento desses estabelecimentos de ensino. Antes mesmo dessas escolas terem a autorização definitiva de funcionamento emitida pela Diretoria Regional de Educação cabe à supervisão escolar acompanhar todo o processo de autorização de funcionamento,

realizando, inclusive, visitas para verificar a adequação do espaço, os equipamentos disponíveis, a formação dos professores e gestores, enfim todos aspectos que envolvem o funcionamento da escola. Após a emissão de parecer favorável é que a escola particular de educação infantil recebe autorização definitiva e passa a ser classificada como escola regulamentada. Dentro de seu setor, o supervisor estabelece uma rotina de visitas e acompanhamento às unidades escolares, atuando diretamente nessas escolas, sempre vinculando suas ações às orientações do órgão central, que neste caso é a Secretaria Municipal de Educação. Como ele é o profissional que recebe, diretamente, as informações de todos os órgãos e também das unidades escolares, isso lhe dá a condição peculiar de realimentar o sistema.

O cargo de supervisor escolar é provido por concurso público, o que trouxe uma importante alteração para essa carreira que, durante muito tempo, ficou atrelada às designações políticas. A esse respeito, indicou o Conselho Municipal de Educação:

No Município de São Paulo, a inserção do cargo de Supervisor Escolar na carreira do magistério provocou grandes mudanças, já que, deixando de ser considerado um “cargo de confiança da administração”, passou a ser provido por concursos público e de acesso, o que democratizou sua ocupação. Esta alteração conduziu à profissionalização do cargo, exigindo do sistema, portanto, maior preocupação com sua formação e atuação. (São Paulo, Indicação CME nº. 01/2000)

Desde essa nova configuração do cargo, a administração municipal realizou dois concursos públicos de ingresso e acesso, um em 1995 e outro em fevereiro de 2004. Mesmo para aqueles casos de designações de supervisores para eventuais substituições, o concurso público é usado como pré-requisito, ou seja, aquele supervisor que passou no último concurso, mas ainda não assumiu a efetivação, possui vantagem sobre outros candidatos para substituições de supervisores.

Essa mesma indicação do Conselho Municipal também afirma que a ação supervisora é “algo que deva ser compartilhada entre todos os profissionais de educação”, ou seja, nessa concepção não é somente o supervisor que faz “supervisão”, mas a ação supervisora pode e deve ocorrer em todos os níveis do sistema e ser realizada por todos os educadores que nela atuam. Apesar de defender que a ação supervisora deva ser compartilhada por todos, partindo do

pressuposto de uma “concepção de gestão democrática”, o Conselho Municipal de Educação faz a seguinte ressalva:

Certamente, a democratização das ações traz a vantagem de envolver todos no processo educativo, mas, se não houver definição de papéis, há o perigo de “um esperar que outro faça e ninguém responsabilizar-se por ser tarefa do outro”. Por isso, neste cenário, é de suma importância repensar o papel do supervisor escolar e qual a sua “fatia” na ação supervisora educacional. (São Paulo, Indicação CME nº 01/2000)

Embora se concorde com a afirmação do Conselho Municipal de Educação, torna-se necessário observar que essa questão da supervisão compartilhada entre todos não está somente relacionada à democratização das ações, mas, principalmente ao fato de que a supervisão é um processo e desta forma, ninguém pode ser considerado “dono da função”, mesmo considerando que, na estrutura do sistema, existam pessoas com a função específica de supervisionar. Ao se analisar o espaço escolar, diversas são as formas de supervisão executada por diferentes profissionais. O professor supervisiona sua sala, o diretor a escola. De certa forma, todos têm uma ação supervisora, mesmo havendo profissionais específicos para tal.

Todas essas questões confirmam a busca de uma definição clara para o papel do supervisor escolar na rede municipal de São Paulo. A ação supervisora não ocorre isoladamente. Uma nova concepção de supervisão implica em mudanças de posturas profissionais e rupturas de paradigmas, pois, ao mesmo tempo em que a ação supervisora colabora para a compreensão da micro-estrutura escolar, também mantém uma relação permanente entre o macro e o micro sistema, potencializando as transformações provenientes destas relações.

Mas é possível supor que a efetivação dessa concepção enfrente inúmeras dificuldades. Os Capítulos 3 e 4, a seguir, ampliam essa discussão. O Capítulo 3 recuperando-a em outros estudos já realizados sobre o tema e no referencial teórico adotado. E o Capítulo 4, por meio da pesquisa realizada busca apreender como essa ação supervisora efetivamente ocorre nas escolas municipais da rede direta na visão das equipes de gestores e docentes e como tais profissionais interagem com essa ação supervisora.

CAPÍTULO 3

ESTUDOS REALIZADOS SOBRE O TEMA E O REFERENCIAL TÉORICO DA PESQUISA

3.1 – Estudos realizados sobre a supervisão escolar no Brasil

Na introdução deste trabalho observou-se que a supervisão escolar tem sido pouco estudada no Brasil, principalmente quando se levam em conta as pesquisas envolvendo professores, coordenadores pedagógicos e diretores de escola. Esse filtro de pesquisa fica ainda mais restrito ao serem considerados os estudos sobre uma supervisão escolar com o perfil da que é realizada no Estado de São Paulo, tanto na rede municipal, quanto na estadual. Ou seja, quando se consideram estudos sobre aquele profissional que não está lotado diretamente nas escolas e sim nos órgãos intermediários do sistema escolar que, neste caso, são as Diretorias de Educação. Autores como Godoy (2005) e Silva Jr. (2007) sustentam essa posição.

O perfil de atuação do supervisor escolar, bem como seu papel em todo o processo do ensino público, tem sido uma abordagem constante nos estudos sobre esse profissional. O do professor, do coordenador pedagógico e do diretor de escola se não estão plenamente claros, pelo menos apontam para uma direção determinada. O papel do supervisor escolar, ao contrário, parece encerrar algumas ambivalências. Pode-se atribuir parte delas ao passado desse cargo que sempre esteve ligado aos serviços de inspeção. Embora, para alguns estudiosos, o papel da supervisão possa estar claro, para muitos ele ainda é motivo de discussões. A própria rede municipal de São Paulo, está em pleno processo de discussão da ação supervisora, realizando reuniões periódicas por meio de um grupo de representantes das DREs e de SME, para construírem a nova portaria de ação supervisora no município de São Paulo.

Para esta análise de trabalhos já realizados sobre a supervisão escolar foram agrupados os trabalhos encontrados, de acordo com a proposta de estudo apresentada. Um aspecto muito recorrente nesses trabalhos tem sido a relação

entre o pedagógico e o burocrático. As atividades burocráticas são denominadas por alguns autores e também por vários profissionais que atuam na escola, como mais adiante poderá ser observado pelos resultados da pesquisa, como atividades administrativas. Este trabalho de pesquisa dará preferência por denominar essas atividades de burocráticas, por considerar o termo mais apropriado. O termo burocrático envolve algo concreto, como papéis, registros, entre outros, porém manter-se-á a expressão “administrativo”, sempre que o texto fizer referências ou citações de autores que utilizam essa expressão.

Freqüentemente se ouve referências a essas questões, com determinados profissionais afirmando que, no trabalho escolar, a ênfase deve ser dada ao pedagógico, em detrimento do burocrático, enquanto outros afirmam que é o burocrático que viabiliza o desenvolvimento do pedagógico. É possível presenciar muitos coordenadores, diretores e supervisores afirmando em relação aos seus próprios perfis que são “pedagógicos”, enquanto outros afirmam que são “burocráticos”, deixando claro, através dessas visões, que essas ações ocorrem de forma dissociada no espaço escolar.

Quanto a esta questão, o trabalho de Silva Jr. (2007) discute o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. O autor inicialmente afirma que a supervisão, por ter sido concebida em um período militarista-tecnocrático, e portanto ter uma ação controladora do sistema, somente agora vem sendo objeto de discussões de rumos e propósitos pelos seus praticantes, que, não podem permitir que se revigore o antigo papel de controlador a serviço dos interesses estabelecidos e, pelo contrário, essa atuação precisa se pautar justamente no rompimento com esta ordem, contribuindo com a construção da vontade coletiva. O autor discute ainda o processo de formação de supervisores e afirma que, no Brasil, o número de pesquisadores que se dedicam a este tema é relativamente pequeno:

Ensinar supervisão no Brasil hoje significa necessariamente pesquisar supervisão. Pesquisar ‘a’ e ‘para’ a supervisão. Significa, conseqüentemente, examinar criticamente a prática que se desenvolve e investigar nas situações e as condições que possam contribuir para o desenvolvimento qualitativo dessa prática. (Silva Jr., 2007, p. 100).

Na relação entre pedagógico e administrativo, Silva Jr. defende que o trabalho administrativo do supervisor é sempre o de dar suporte ao pedagógico da escola. O

que se vê hoje, ainda é um forte predomínio das ações administrativas no cotidiano das relações escolares. Esse fato pode ser observado por qualquer profissional que atue dentro do espaço escolar, independente do cargo que ocupe. Esse predomínio das funções administrativas certamente levou a supervisão a estar mais próxima das ações do diretor da escola do que dos professores. Nas palavras do autor:

Foi a busca da substancialidade própria da administração que de alguma forma a afastou do ensino. Em busca de sua identidade a administração escolar e, por extensão, a supervisão afastaram-se do ensino para não ser com ele confundidas. A procura teórica frequentemente deu origem à distância pessoal: 'como' administrador ou supervisor não me cabe pensar as situações de sala de aula. 'Como' professores não cabe a 'eles' pensar os problemas da administração. Logo, 'como' supervisor, meu interlocutor 'natural' e exclusivo na escola será o diretor, aquele que não se ocupa do trabalho docente... (Silva Jr, 2007, p. 105)

Sobre esta ambivalência da ação supervisora entre o pedagógico e o burocrático, ou entre um papel fiscalizador, como nos tempos da inspeção e um papel voltado para a ação pedagógica, Fernandes (2007, p. 120) afirma que essa discussão é uma grande oportunidade de "... definir um papel que resgate o educativo da função e do sistema". Para a autora, os profissionais que atuam na escola estão cada vez mais subordinados às necessidades da escola e aos órgãos intermediários e centrais que regem o sistema. Fernandes (2007, p.121) afirma ainda que "... a competência a ser construída pelos supervisores, em qualquer nível que atuem, deve se revelar primeiro na sua capacidade de visualizar claramente qual pode e deve ser o papel da supervisão exercida por um educador". Nesse trabalho, Fernandes (2007), defende que o supervisor escolar não deve conduzir sua ação considerando prioritários somente os aspectos de caráter normativo ou legal. Chega a afirmar que deve haver por parte do supervisor uma negativa com relação à fidelidade ao sistema. Fernandes entende que:

Provocando a reflexão sobre sua prática, tendo em vista a qualidade do ensino a ser oferecido à grande massa da população brasileira, o supervisor terá a oportunidade de redefinir seu papel, revertendo o fluxo, colocando o sistema a serviço da escola, impedindo que ela continue "tarefeira" do sistema, desviando-se cada vez mais de sua função social. (Fernandes, 2007, p. 121)

Ainda nesta questão é possível citar também outro trabalho de Silva Jr. (1984), que discute o problema de se equacionar o foco da supervisão: entre uma atividade de orientação pedagógica visando o trabalho do professor e se

aproximando de uma espécie de orientação educacional ou assumir um caráter de inspeção escolar, se aproximando de um perfil de administração escolar. O autor entende que o modelo de supervisão, que foi construído a partir da separação das atividades pedagógicas das atividades burocráticas, não considerou que essas atividades estão associadas dentro do espaço escolar. Segundo o autor:

Não se trata de separar administração de ensino. Ao contrário, trata-se de articulá-las na ordem correta, ou seja, a administração (meio) a serviço do ensino (fim). A supervisão, elemento do processo administrativo, legitima-o na medida em que se encarrega exatamente dessa articulação. É ela quem controla (ou deve controlar) o direcionamento das estruturas administrativas para o objetivo precípua das organizações escolares: o aprimoramento do processo de ensino. Tudo isso parece óbvio, mas o óbvio, às vezes, merece ser lembrado. (Silva Jr., 1984, p. 86)

Além da relação entre o pedagógico e o burocrático, o trabalho de Silva Jr. também se ocupa de discutir as relações, às vezes distantes e conflituosas, entre professores e supervisores, afirmando que essa relação somente se legitimará se obrigatoriamente se revestir de conteúdo educativo.

A relação entre o pedagógico e burocrático também é discutida no trabalho de Muramoto (1994), no qual a autora afirma que:

Então, com um horizonte, 'dentro-e-fora' de nós, é que vamos olhar, questionar, fazer e refazer o administrativo e o pedagógico. É a visão de mundo e de homem, a proposta político-educacional que vai permitir articular aspectos administrativos e pedagógicos de forma coerente. (Muramoto, 1994, p. 135)

Em um movimento que caracteriza como ação/reflexão/ação, a autora aponta que as atividades burocráticas e pedagógicas estão associadas dentro do espaço escolar, de forma que a ação pedagógica escolar possui muito de burocrática para ser bem sucedida, enquanto que a ação burocrática possui elementos pedagógicos. Porém, o que se nota muitas vezes, é que as atividades burocráticas são apontadas como desnecessárias ou menos importantes, embora obrigatórias, deixando assim transparecer que muitos que atuam nas escolas não vêem a complementaridade dessas duas ações.

Assim, é possível considerar que os trabalhos citados apontam para uma convergência dessas atividades dentro da escola, concluindo que na gestão da escola essas ações estão a serviço dos objetivos educacionais.

Outra ambivalência que pode ser apontada no trabalho do supervisor escolar está atrelada ao passado do cargo que, conforme já discutido no capítulo 2, está vinculado aos serviços de inspeção escolar. Além disso, os últimos documentos legais que estabelecem o papel da supervisão escolar apontam para um supervisor que precisará atuar não só como agente do sistema que terá, entre outros, o papel de garantir a implementação de projetos da SME, como também terá o de assessorar e contribuir com a unidade em suas diversas ações. O supervisor enfrenta essa ambivalência entre determinar certas questões e auxiliar e orientar outras, terminando muitas vezes por se sentir como um agente do sistema nas escolas e outras vezes como mais um membro da equipe escolar. De certa forma essa ambivalência no papel do supervisor escolar que, ao mesmo tempo atua como fiscalizador e também como parceiro da escola, está associada ao momento atual, que é marcado por um movimento que busca a crescente autonomia da escola. Porém, o sistema continua determinando projetos e normatizações a serem cumpridas, buscando assim manter sua unidade. E nesse meio está o supervisor escolar que precisa buscar uma atuação que equilibre esses dois papéis, tendo sempre como meta o avanço e o crescimento do trabalho na escola. Sobre esse papel ambivalente da supervisão, ora fiscalizadora, ora assessora da escola, Albuquerque (1990) afirma que:

Deve-se tirar do supervisor durante a sua própria formação o caráter pejorativo de fiscal, próprio da empresa e vê-lo, sobretudo, como educador que controla, sim, mas para estimular a criatividade, embora isso possa parecer contraditório. Não se colocam estacas para que as árvores frágeis possam crescer eretas e não cair? (Albuquerque, 1990, p. 114)

O equilíbrio desses papéis a serem executados pelo supervisor escolar está, também, muito ligado à postura de ação que esse profissional adotará em seu trabalho.

Outros dois temas recorrentes nos estudos sobre a supervisão são o currículo e a formação dos professores. Neste sentido vale citar novamente Silva Jr. (2006), em trabalho que busca estabelecer como o movimento da política educacional brasileira, desde os anos 1960, vem influenciando e reorientando os conceitos de supervisão, currículo e avaliação – os quais, na opinião do autor, constituem uma

tríade, cujo significado vem sendo alvo de diferentes revisões pelo sistema escolar brasileiro.

Para Silva Jr. (2006, p. 231), “... três idéias-força dinamizam a discussão atual sobre o currículo: a idéia de autonomia da escola, a de projeto pedagógico e a de trabalho coletivo”. Neste sentido o autor entende que o supervisor terá o papel de coordenar encontros de trabalho, indicar leituras, propor temáticas, além de esclarecer conceitos. O projeto pedagógico da unidade escolar é algo que, para ser construído, precisa de trabalho coletivo. Sendo assim, Silva Jr. (2006, p. 232) entende que, quando supervisão e escola assumem o trabalho coletivo, ele “... não pode ser reduzido ao plano diretor e muito menos à idéia de plano do diretor.”

O autor questiona, ainda, o lugar da supervisão, neste momento em que se discute uma série de transformações para a escola, como a questão dos ciclos que visa estabelecer uma escola sem seriação, através da progressão continuada, além de outras transformações e alterações, indicando a vitalidade do momento histórico vivido pela supervisão:

Em síntese, o que se pergunta é se ainda há um lugar para os supervisores ou se o lugar dos supervisores é uma coisa de outros tempos. Será esse o tempo dos supervisores ou, como querem alguns, será a própria supervisão uma idéia fora de lugar? (Silva Júnior, 2006, p. 233)

Em relação à formação de professores, Alonso (2006), discute a participação da supervisão no processo de transformação da escola. Logo no início de seu trabalho, esclarece os diferentes campos de ação dos supervisores no sistema educacional brasileiro, observando que, no sistema paulista de ensino o supervisor é um profissional alocado em um órgão intermediário. Para a autora, a supervisão vai muito além de um trabalho puramente técnico-pedagógico, como é quase sempre entendido – razão pela qual precisa ser um trabalho planejado e organizado a partir de objetivos claros, que tenha como meta o fortalecimento do grupo e seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo:

Nesse sentido, a supervisão deixa de ser apenas um recurso meramente técnico para se tornar um fator político, passando a se preocupar com o sentido e os efeitos da ação que desencadeia mais que com os resultados imediatos do trabalho escolar. (Alonso, 2006, p. 175)

Para Alonso (2006) a supervisão é a melhor solução na formação dos professores em seu próprio local de trabalho. Para isso, afirma que a reflexão produz melhores resultados quando estimulada e conduzida por alguém experiente e capaz de transformar o processo de reflexão individual num processo coletivo. Alonso (2006) lembra ainda que o fato de o supervisor contribuir com o processo de formação de professores no local de trabalho, não implica necessariamente no abandono de suas tarefas rotineiras, mas indica:

(...) um redirecionamento do trabalho dos agentes, cuja atenção deverá voltar-se para os problemas que ocorrem na sala de aula, com os professores, e outras questões mais amplas que dizem respeito à escola e a seu exterior, tomando consciência das mudanças que estão acontecendo na sociedade e das novas demandas que se colocam para a educação (Alonso, 2006, p. 178)

Assim, a supervisão perde seu caráter normativo para tornar-se uma ação crítico-reflexiva junto ao professor, passando assim, a ter novas dimensões, deixando de ser alguém que tenha o papel específico de um controlador e direcionador, para ser um estimulador e sustentador do trabalho docente.

Neste estudo realizado sobre a supervisão cabe ainda assinalar, pesquisas que buscaram analisar o processo de ação e o pensamento dos supervisores escolares. Godoy (2005), por exemplo, realizou um estudo sobre as representações sociais dos supervisores da rede municipal de São Paulo, buscando identificar as representações sociais que esses profissionais e equipes técnicas (Diretor, Coordenador Pedagógico e Assistente de Direção) têm acerca da supervisão escolar na rede. O trabalho não incluiu a participação de professores na pesquisa, restringindo o campo de análise aos supervisores e às equipes gestoras da escola.

Outra pesquisa a ser citada é a realizada por Albuquerque (1990) que buscou traçar o perfil de atuação do supervisor de ensino da rede pública estadual de São Paulo, através de entrevistas, depoimentos e debates. É um trabalho cujos resultados podem trazer contribuição para a pesquisa aqui relatada, uma vez que o campo de atuação desses profissionais é muito semelhante ao do supervisor escolar da rede municipal de São Paulo. Ambos estão lotados em órgãos intermediários do sistema, tendo suas ações diretamente vinculadas às escolas. Albuquerque (1990), que entre outros cargos que ocupou na rede estadual, foi também supervisora de ensino, buscou responder às seguintes questões em sua pesquisa: Quem é o

supervisor? Qual sua posição no sistema educacional: “menino de recados” do governo, retransmissor de ordens ou aliado da escola – diretor e professores – para uma prática pedagógica transformadora? O diretor é autoridade na escola, o professor na sala de aula – e o supervisor?

Albuquerque (1990, s/p) defende que “... embora a supervisão já tenha uma longa história, nos documentos oficiais e na prática de muitos, o perfil do supervisor ainda é indefinido, contraditório e está por construir-se”.

Neste trabalho, a autora descreve todo o processo da constituição da carreira do supervisor de ensino da rede estadual, afirmando que os antigos cargos de inspetores deram origem aos cargos de supervisores, ou seja, nesse processo não foi criada uma nova figura com o nome de supervisor, houve sim, uma alteração de nome: de inspetor de ensino para supervisor pedagógico. A autora, antes de apresentar os dados obtidos em sua pesquisa com supervisores e diretores de escola, analisa a crise da escola pública, situando o supervisor nesse quadro. A autora entende que o supervisor não deva ser um mero executor de políticas públicas, ao contrário, é preciso que haja sua participação na formulação dessas políticas. Desse modo, ao tratar da atuação da supervisão, Albuquerque defende que:

A supervisão da educação também é um fator de influência na atitude do educador. Sendo fiscalizadora, acrítica, submissa ao controle do Estado, a leis que o legitimam mas que em nada ajudem a escola, será um controle aprisionador do educador. Reforçará suas ações desfavoráveis à atuação da escola que responda às necessidades do educando, não só colocando-o na escola, mas possibilitando-lhe, de fato, o acesso a um ensino de qualidade. Mas poderá ter um caráter educativo e se tornar controladora das dificuldades que limitam a ação do educador procurando saná-las onde quer que estejam, tornando-se um elemento facilitador, estimulador da sua conscientização e desempenho crítico, criativo, livre, capaz de somar forças para intervir na realidade, construindo uma escola diferente ao mesmo tempo que se aperfeiçoa como educador. (Albuquerque, 1990, pp. 79-80)

O trabalho de Medeiros & Rosa (1985) – já citado no Capítulo 2 deste trabalho – tem como objetivo mostrar a história recente da supervisão educacional brasileira, recuperando a memória dos Encontros Nacionais de Supervisores Educacionais (ENSEs). As autoras, através de uma abordagem teórica, apresentam questões ligadas às raízes históricas da supervisão educacional no Brasil.

Para as autoras, “... o movimento de organização dos supervisores representado nos ENSEs constitui a resposta coletiva dada ao Estado burocrático-militar que visava atrelar essa categoria às suas diretrizes” (p. 13). O trabalho apresenta um quadro síntese, no qual as autoras apresentam os temas centrais de cada encontro de supervisores, no período abrangido por sua pesquisa. No I ENSE, em 1978, o tema central abordado foi a supervisão educacional no sistema brasileiro. Em 1979, no II ENSE, o tema central foi a função supervisora no contexto brasileiro e, de acordo com as autoras, essa proposição de tema deveu-se ao momento político vivido pelo Brasil na época, uma vez que o país estava na transição do governo Geisel para o governo Figueiredo, trazendo a revogação do AI-5. Em 1980, na edição do III ENSE, o tema central foi o supervisor – um educador, marcando a luta pela recuperação do espaço pedagógico. O IV ENSE, realizado em 1981, tem como tema a supervisão – prática educativa. O V ENSE, que ocorreu em 1982, abordou o supervisor no projeto pedagógico dos educadores e educandos, as autoras afirmam que os estudos que embasaram essa proposta acabaram desencadeando uma reflexão sobre o envolvimento do supervisor na construção de um projeto voltado para a escola, como um espaço que propicie o saber universal. O VI ENSE, realizado em 1983, tinha como tema central, repensando a supervisão educacional para uma ação educativo-democrática, cujo objetivo era propor alternativas que visassem orientar a prática do supervisor, dentro de uma perspectiva democrática. Por fim, o VII ENSE cujo tema central foi a supervisão educacional no contexto da política educacional brasileira, a partir da prática real de ação supervisora. Com relação ao encontro que ocorreu em 1984, as autoras afirmam que:

O VII ENSE representou na trajetória do movimento da supervisão educacional brasileira um avanço a mais por ter possibilitado prenúncio da prática política coletiva desses profissionais da educação, prática esta que vem se delineando ao longo dos encontros nacionais e que, a nosso ver, se constitui numa das principais necessidades à organização da categoria dos supervisores. (Medeiros & Rosa, 1985, p. 71)

Ainda nesta questão é possível citar a obra de Nogueira (1989), que em seu trabalho, também aborda os Encontros Nacionais de Supervisores Educacionais. Inicialmente, a autora aborda o supervisor como um educador, tendo suas funções basicamente orientadas para a função educativa. Em seguida, descreve também as

origens da supervisão educacional no contexto histórico brasileiro, sempre relacionando as questões da educação às condições sócio-econômicas e políticas vividas pelo país – no Capítulo 2 deste trabalho, que apresenta uma síntese histórica da ação supervisora no Brasil, também se destaca esta questão, bem como o surgimento da supervisão educacional e suas vinculações ao contexto histórico brasileiro e também ao internacional. Nogueira (1989) analisa ainda em seu trabalho, o processo de criação das associações dos supervisores educacionais no Brasil, afirmando que essa criação se deu em um momento de grande movimentação política e mobilização da sociedade civil no Brasil, pois, basicamente esse processo se deu entre o final da década de 1960 e o início dos anos 1980, discutindo ainda a prática política da supervisão educacional.

Como se pode notar, os estudos acerca da ação supervisora buscam discutir o assunto partindo de vários pontos de análise. Todos buscam discutir as linhas da ação supervisora, tentando encontrar propostas para que essa ação possa apresentar uma efetiva contribuição para a construção do trabalho na escola.

3.2 – Referencial Teórico

O trabalho de pesquisa aqui relatado busca identificar como os próprios supervisores e os diferentes agentes das unidades escolares percebem as rotinas e o cotidiano do supervisor escolar da rede municipal de São Paulo, analisando e discutindo suas ações e contribuições dentro do espaço escolar.

O trabalho do supervisor escolar tem sido objeto de análises, debates e críticas nos últimos anos, principalmente ao ser considerada a atual situação da educação no país que, se por um lado, vem apresentando ampliação nos índices de atendimento, chegando muito próximo da universalização do ensino fundamental, mas por outro lado, enfrenta graves problemas como a evasão e o fracasso escolar e a chamada “exclusão na escola”⁸, ligada às desigualdades sociais e culturais presentes no tipo de organização do ensino no âmbito da unidade escolar e das salas de aula. Tais problemas podem ser facilmente constatados por meio dos dados estatísticos e das diversas avaliações externas que são realizadas por vários

⁸ Ver a respeito: FERRARO, A. R. 2004. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro e HERNÁNDEZ GIL, Carlos. (Orgs). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre-RS: Artmed, p. 48-65.

órgãos do sistema educacional como SARESP e SAEB⁹. No final de 2007 a rede municipal de São Paulo também inaugurou seu processo de avaliação externa, através da criação da Prova São Paulo, que nesta primeira etapa avaliou o aproveitamento dos alunos nas disciplinas de Português e Matemática nos segundos e quartos anos dos ciclos I e II. Nos próximos anos outras disciplinas participarão do exame.

Assim, esta pesquisa parte do pressuposto de que uma ação supervisora só terá sentido a partir do momento em que efetivamente contribuir com os projetos desenvolvidos pela escola. Nas palavras de Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (2000):

Já é uma crença bastante comum que os professores/as ou qualquer agente educativo são mediadores inevitáveis entre os ideais e as práticas, entre os projetos e as realidades. Apenas na medida em que cada um tenha claro esses projetos e essas idéias, pode ser um profissional consciente e responsável. (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2000, p. 9)

O supervisor escolar como um desses agentes educativos, também é um mediador entre as idéias e as práticas e, por atuar em um órgão intermediário do sistema de ensino (a Diretoria) acaba por desempenhar o papel de implementador das políticas públicas de educação.

Na rede municipal de São Paulo, todos os projetos pedagógicos elaborados pelas escolas precisam sempre ser aprovados pelo supervisor escolar, porém, o trabalho da supervisão somente terá sentido se efetivamente estiver presente dentro da escola, priorizando a atuação pedagógica, ao invés de ser uma espécie de “mera auditoria do sistema”.

É importante esclarecer que, por mais que as exigências burocráticas cotidianas tentem engolir a todos na escola, inclusive o próprio supervisor, que muitas vezes tido como o “guardião dos preceitos legais” – o objeto prioritário de sua atuação no âmbito das unidades escolares deve ser o processo ensino-aprendizagem. A esse respeito, Rangel (2006) afirma que a abrangência da ação supervisora inclui: currículo, programas, planejamento, avaliação, métodos de ensino, recuperação. Para essa autora, o supervisor escolar tem a importante

⁹ SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo, prova aplicada pelo governo estadual em sua rede de escolas com o objetivo de avaliar o desenvolvimento da rede. SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – Prova aplicada pelo Governo Federal para avaliar o rendimento dos alunos do ensino fundamental de diversos estados da federação.

função de contribuir com a efetivação do trabalho do professor. Novamente, nas palavras de Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (2000):

Estamos longe de entender os/as professores/as como meros executores de práticas pensadas e decididas por outros, vítimas de modas e de linguagens práticas pensadas e decididas por outros, que lhes são propostas distantes dos desafios mais urgentes que têm diante de si. (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2000, p. 9)

O supervisor, embora seja um agente educativo lotado nas instâncias intermediárias do sistema e, muitas vezes, o responsável por levar os projetos educacionais até as escolas (e acompanhá-los), não pode perder de vista a autonomia do professor, bem como a necessidade de ouvi-lo quanto às propostas apresentadas.

Partindo dessa visão, esta pesquisa não se prendeu somente às perspectivas do supervisor escolar e do diretor de escola, mas também estendeu-se à perspectiva e posição do professor em relação ao trabalho exercido pela supervisão escolar, para identificar não somente a contribuição desse profissional (na perspectiva dele próprio e de profissionais da equipe técnica das escolas), mas também como ela se dá, na perspectiva dos principais profissionais responsáveis pela atividade central da escola (o ensino) – os professores – responsáveis diretos pelos principais beneficiários do trabalho escolar (os alunos).

Para que melhor se defina e se entenda o papel defendido para o supervisor escolar, retoma-se Gimeno Sacristán & Pérez Gómez:

O profissional do ensino, antes de ser um técnico eficaz, e mais do que ser um fiel servidor de diretrizes das mais variadas tendências, num sistema submetido a controles técnicos que mascaram seu caráter ideológico, deve ser alguém responsável que fundamenta sua prática numa opção de valores e em idéias que lhe ajudam a esclarecer as situações, os projetos e os planos, bem como as previsíveis consequências de suas práticas. (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2000, p. 9)

Muito se fala em mudanças na educação, porém, esta mudança somente vai ocorrer a partir do envolvimento de todos os agentes participantes do processo educativo. O que se vê, muitas vezes, é que esse processo de ação na educação é quase sempre marcado por projetos propostos sem consulta aos efetivos executores. Neste caso, não se trata de focalizar exclusivamente aos agentes que atuam nas escolas, mas, também, os profissionais que atuam nos órgãos intermediários do sistema, uma vez que muito da política educacional chega a esses

órgãos, já “pronta”, sem ter passado por qualquer instância de discussão coletiva. A atuação do supervisor escolar é preponderante nessas questões uma vez que será ele o agente que estará entre a escola e os órgãos elaboradores das propostas.

No trabalho de pesquisa aqui apresentado entende-se ainda que, de um lado, a base da ação de uma escola está em seu Projeto Político Pedagógico, que precisa estar em consonância com seus demais projetos de ação, ou seja, uma simples excursão ou um evento a ser realizado na escola precisa estar atrelado ao seu projeto pedagógico – e, de outro lado, a ação do supervisor escolar é preponderante na elaboração desses planos que vão direcionar a ação educativa da escola. Porém, é preciso que o supervisor tenha clareza em relação à importância de levar em consideração o conhecimento cotidiano da escola que só o professor e os demais membros da equipe educativa possuem.

Quando isso é desconsiderado gera-se a execução de planos distantes da realidade escolar. Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (2000) em seus estudos, fazem a seguinte ponderação quanto a esta necessidade de participação do professor na tomada de decisões sobre planos e programas levados a efeito na escola:

O docente é um profissional que planeja sua prática ou um executor de programas realizados por outros? Que aspectos de sua atividade lhe é possível planejar, para que tenha autonomia e capacitação para fazê-lo? Esta também é uma pergunta-chave do ponto de vista dos interesses dos alunos/as, já que dificilmente poderão se considerar suas necessidades e demandas particulares se seus professores/as, que são os que estão em contato mais estreito com eles, não são os que planejam a prática. E se deixa pouco espaço ao docente para decidi-la, depois terá dificuldades de deixá-la com os alunos/as ou planeja-la em colaboração com eles. (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2000, p. 201)

Ainda de acordo com Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (2000) é possível chegar à seguinte conclusão quanto a esta questão:

Qualquer proposta ou modelo de plano que queira se apresentar como normativo ou orientador para os professores/as ou para guiar de modo geral a prática, não pode ser visto como um puro recurso técnico sem mais nem menos, sem considerar as dimensões sociais e profissionais que apontamos. (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2000, p. 201)

Assim, reafirma-se a posição inicial de que o projeto escolar precisa contar com a participação de todos os agentes educativos, para que realmente consiga chegar com sucesso ao aluno.

Esta pesquisa busca compreender e analisar a contribuição do supervisor escolar nesse processo, ou como afirmam Gimeno Sacristán & Pérez Gómez (2000), é importante ver qualquer plano de ação escolar ou de ensino como um trabalho que envolva todos os agentes do sistema.

O professor tem sido apenas o último elo da cadeia de determinações. Portanto, a presença do supervisor escolar pode se tornar primordial dentro do espaço escolar, porque, ao trazer para as escolas os encaminhamentos propostos pela gestão central, poderá realizar em conjunto com os professores e demais agentes escolares, a busca de condições para construir desde o Projeto político-pedagógico da escola, até os menores planos de ação pedagógica, deixando de ser um mero aprovador ou reprovador de planos.

Além do projeto pedagógico, outra discussão extremamente importante na escola está vinculada à questão do currículo. Especificamente na rede municipal de São Paulo tem-se uma proposta de implantação das expectativas de aprendizagem e orientações curriculares que se constitui em uma nova proposta de trabalho para os professores. Diversos documentos a esse respeito foram elaborados e distribuídos aos professores, tanto das escolas ciclo I, quanto para as de ciclo II do ensino fundamental. Há ainda a determinação para que esses documentos e a nova orientação curricular sejam discutidos pelos professores e equipe técnica das escolas nos horários de trabalho pedagógico coletivos, devendo, inclusive, fazer parte dos projetos relativos a tais horários. Novamente nesta questão observa-se o papel da supervisão que é a responsável pela aprovação e acompanhamento desses projetos, ou seja, o supervisor escolar é também um participante ativo nas discussões curriculares na escola. Para Gimeno Sacristán (2000) as condições de desenvolvimento e realidade curricular somente podem ser entendidas como um trabalho em conjunto.

Até aqui se afirmou a proposta de uma supervisão que deve ser plenamente atuante nas questões pedagógicas da escola, abrindo espaço à manifestação e participação de todos os agentes da ação educativa, porém, sem perder de vista seu campo de atuação global, que envolve, inclusive, as questões burocráticas, até porque, conforme já afirmado, entende-se que, dentro do espaço escolar essas ações não possam ocorrer de forma dissociada. O que se nota no cotidiano do trabalho escolar é o predomínio das atividades burocráticas. Não se ouve qualquer

notícia de algum professor ou diretor de escola sofrer algum tipo de ação disciplinar por conta do andamento irregular das atividades pedagógicas, porém, basta atrasar a entrega de determinado documento que seu responsável fica sujeito às penalidades previstas em lei.

Quanto a forte presença da burocracia nos processos escolares, vale ainda lembrar aqui as clássicas reflexões de Max Weber, em especial ao afirmar que:

(...) embora muitos se queixem dos 'pecados da burocracia', seria ilusão imaginar que o trabalho administrativo pudesse ser executado, em qualquer setor, sem a presença de funcionários trabalhando em seus cargos. Todo modelo de vida quotidiana é talhado para se adequar a esta estrutura. Porque a administração burocrática é sempre, observada em igualdade de condições e de uma perspectiva formal e técnica, o tipo mais racional. Ela é, atualmente, indispensável para o atendimento das necessidades da administração de massa. No setor administrativo, a opção está entre a burocracia e o diletantismo." (Weber, 1976, p. 24)

Ou seja, a escola, por sua estrutura e funcionamento e pelo fato de ser regida por uma série de normatizações é uma clara instituição burocrática. A esse respeito cabe citar também o texto de Sampaio (1998):

As organizações burocráticas funcionam com determinação de lugares e regras hierárquicas que permitem o controle das ações de todas as pessoas que delas participam, possibilitando prever e calcular acontecimentos e suas conseqüências. Uma sociedade escolar da rede de ensino público é uma peça no conjunto de um sistema burocrático e hierarquizado que opera sob normas e padrões uniformes de funcionamento; internamente, constitui-se como organização burocrática que se articula ao sistema maior e desenvolve mecanismos específicos à própria complexidade, dentro de padrões semelhantes. (Sampaio, 1998, p. 243)

A autora entende ainda que:

(...) os órgãos centrais, com função de coordenar o atendimento escolar dentro de padrões gerais, acabaram por constituir uma esfera que centralizou a função de pensar e decidir sobre o trabalho da escola; com isto afastaram-se da escola a competência pedagógica e a decisão sobre rumos de seu trabalho (Sampaio, 1998, p. 246).

Pelo que se acompanha da educação pública no país, sabe-se que quase sempre os projetos pedagógicos são elaborados e estruturados pelas equipes gestoras dos governos, cabendo à escola e seus profissionais somente a execução dos mesmos, ou seja, há uma clara dissociação entre elaboração e execução desse trabalho, o que é muito negativo. Este quadro acaba sendo, de certa forma, contraditório com as perspectivas que surgiram, especialmente a partir da Lei

9394/96 – LDB, que trouxe a ampliação da autonomia das escolas, que possuem seus projetos e acabam tendo de buscar uma articulação desses projetos com os que chegam oriundos da Secretaria de Educação. Às vezes, essa articulação é mais fácil; em outras, a escola acaba tendo que rever seu próprio trabalho para adequá-lo às propostas da Secretaria. A questão é, quando esses projetos são lançados, quase sempre já chega “amarrado” com outras ações da escola, deixando assim, pouca margem para as escolas construírem algo fora do proposto pela gestão.

Além das questões que envolvem o projeto pedagógico, toda a estrutura organizacional da escola também acaba sendo pensada e gerida pelos órgãos centrais que coordenam a rede.

A escola está vinculada a uma série de exigências normativas, a começar pelos professores que precisam entregar o planejamento todo início do ano, mesmo que esse plano seja uma cópia do ano anterior ou do sumário do livro didático. Além do plano, cabe também aos professores o preenchimento do diário de classe, que já na sua contracapa traz uma série de instruções legais para seu preenchimento. Por exemplo, ao término do período letivo os professores precisam entregar as tarjetas contendo notas e faltas. O professor precisa utilizar parte razoável de seu tempo com essas questões organizacionais da escola. Com relação ao diretor de escola e ao coordenador pedagógico a carga de documentos é ainda maior. São documentos e relatórios de todo o tipo: prestação de contas, relatório de reformas no prédio, aquisição de materiais diversos, folha de pagamento, entre outros. Com tudo isso, entende-se que a presença de uma organização burocrática na escola é inevitável. O que se pode debater são os aspectos relativos à forma e à intensidade com que esses processos atuam no cotidiano escolar. Sobre isso, em seu trabalho, Sampaio (1998) afirma que:

Pode-se acrescentar, complementando essa afirmação, que um sistema de educação de massa não é intrinsecamente oposto à rotinização burocrática; ao contrário, é o que lhe permite funcionar sem caos, mantendo sob controle múltiplas ações concomitantes. O que é dificultado pela rotina burocrática é a comunicação pedagógica, que define o “ensinar” e delimita o espaço da autonomia do professor, sua área de poder sobre os alunos e, ao mesmo tempo, de oposição ao poder do sistema burocrático, que tenta mantê-lo como mero funcionário cumpridor de ordens. (Sampaio, 1998, p. 258)

Diante do exposto até aqui, fica agora a questão sobre aonde se situa o supervisor escolar nesta dinâmica. Se, de um lado, o supervisor escolar é o

representante direto dos órgãos centrais e intermediários no espaço escolar, cabendo a ele, de acordo com as portarias e decretos específicos, orientar, verificar e vistar os registros e documentações da escola, de outro, possui pouca possibilidade de gerência sobre a elaboração dessas normatizações, ou seja, assim como a escola, ele pouco interfere nas formulações das leis, decretos e portarias, que regem e sistematizam o ensino, bem como o funcionamento da escola. Seria engano acreditar que a supervisão escolar possui um campo de interferência nessas formulações legais. Por atuar em órgão intermediário, próximo à Secretaria da Educação, ele acaba tendo a possibilidade de realizar algumas intervenções, mas nada que chegue a efetivamente direcionar o texto legal.

Reafirma-se aqui que não se trata de defender o fim dos registros e dos documentos nas escolas, até porque, de acordo com as afirmações de Weber, é evidente a necessidade da organização burocrática para as grandes estruturas. Seria impossível para uma rede de ensino com mais de 1.200 escolas diretas sobreviver sem estabelecer uma estrutura organizacional pautada em normatizações legais. Talvez o que devesse ser revisto é a dimensão dessa ênfase no “burocrático pelo burocrático”, pela qual, muitas vezes, entregar o plano de ensino na data certa é mais importante do que cumpri-lo ou mais ainda: essa ênfase pode gerar um contexto escolar no qual cumprir tarefas e prazos se torna mais importante do que o fato de esse plano efetivamente se realizar em sala de aula e contribuir com o processo de aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO 4

A AÇÃO SUPERVISORA NA ESCOLA: O QUE DIZEM OS AGENTES E DOCUMENTOS PESQUISADOS

Neste capítulo são apresentados os resultados da pesquisa realizada. Conforme já exposto na Introdução desta Dissertação, a pesquisa abrangeu duas Diretorias Regionais de Educação. Como critério de escolha buscou-se selecionar Diretorias que possuísssem perfis diferentes e optou-se então por pesquisar, de um lado, uma Diretoria localizada em área de periferia extrema da cidade e, de outro, uma segunda Diretoria que, em sua quase totalidade, abrangesse bairros localizados em áreas mais próximas à região central da cidade. Uma de perfil sócio-econômico mais elevado em oposição à DRE localizada em área de extrema periferia. É importante lembrar que a rede municipal está dividida em treze Diretorias Regionais de Educação abrangendo toda a cidade, assim, todas essas Diretorias possuem uma área de abrangência muito extensa, fazendo com que, muitas vezes, compreendam bairros com perfis distintos. Ao utilizar este critério de seleção das Diretorias, o trabalho buscou abranger unidades escolares que atendam a diferentes perfis de clientela e, por consequência, tenham também diferentes demandas em seu cotidiano, o que certamente influencia a dinâmica de trabalho da ação supervisora. Para situar essas Diretorias nesta pesquisa, denomina-se DRE-1 a Diretoria localizada na área periférica e DRE-2 a Diretoria que abrange, bairros mais próximos à área central da cidade.

Em cada uma dessas diretorias foram entrevistados 06 supervisores escolares (03 de cada) que se dispuseram a participar da pesquisa. Além disso, foram enviados questionários para diretores, coordenadores pedagógicos e professores de 06 unidades escolares (03 de cada Diretoria: uma EMEF, uma EMEI e um CEI), num total de 06 diretores, 06 coordenadores pedagógicos e 18 professores. Finalmente, foi feita ainda, em três das seis unidades pesquisadas, análise de documentos, com levantamento dos temas abordados por supervisores escolares em seus Termos de Visita, redigidos durante o ano de 2007. O Termo de Visita é o documento oficial que o supervisor redige, todas as vezes que vai a uma unidade escolar, nesses termos são relatados todos os assuntos abordados durante

as visitas. A inclusão da análise desses documentos no trabalho de pesquisa, teve como propósito ampliar o campo de análise da ação supervisora.

4.1 – O perfil dos agentes pesquisados

4.1.1 – O perfil dos supervisores escolares

A Tabela 9, a seguir, apresenta os dados pessoais relativos à idade, sexo e à distância entre a residência e o local de trabalho dos supervisores escolares que participaram desta pesquisa:

Tabela 9 – Dados pessoais dos supervisores escolares

Idade		Sexo		Residência/DRE	
31 a 40	01	Masculino	02	Próxima	04
41 a 50	04	Feminino	04	Distante	02
51 ou mais	01				
TOTAL	06	TOTAL	06	TOTAL	06

Pode-se notar, a partir da leitura da Tabela 9, que a maioria dos supervisores entrevistados possui entre 41 e 50 anos de idade, o que, de certa forma, está coerente com o exercício do cargo, visto que, para exercer o cargo de supervisor escolar é preciso ter, além da experiência no magistério, também experiência em cargos de gestão.

Quanto ao sexo dos entrevistados predominam as mulheres, com a presença de um terço de homens. A esse respeito cumpre observar que é impossível ignorar que a feminização do campo educacional implica em condições específicas a serem consideradas neste universo da pesquisa. Segundo Apple (1995 e 1999), por exemplo, as mulheres ocupam o “lugar deixado vazio pelos homens”, em função de novas oportunidades que lhes são apresentadas e das características intrínsecas à profissão, como baixos salários e pouca possibilidade de ascensão profissional, além da idéia de que a docência e outros cargos relacionados à escola e ao magistério, exercida por mulheres, são tidos, freqüentemente, como “extensões de atributos femininos”, relacionados à “maternidade” e associados à idéia de “vocação natural” e de “virtude pessoal”. Sendo assim, ao se apresentar associada à desvalorização do magistério, as questões de gênero estão, segundo esse autor, no

centro das respostas sobre como se dá a profissionalização do trabalho dos profissionais do ensino.

A Tabela 9 apresenta ainda a relação de distância entre a moradia do supervisor e a DRE onde trabalha. Os dados apontam que a maioria dos supervisores tem residência próxima ao local de trabalho (apenas 02 supervisores indicaram residir em bairro distante de seus locais de trabalho). Embora não haja um estudo específico na rede sobre o assunto, o que se observa, cotidianamente, é que quase sempre nos concursos públicos, seja para professor, coordenador, diretor ou supervisor, aqueles candidatos aprovados, que estão situados do meio para o final da lista geralmente acabam escolhendo áreas mais afastadas, para posteriormente buscar uma transferência para locais de trabalho mais próximos às suas residências, através dos concursos anuais de remoção. Esse, inclusive, é um problema que as escolas e as diretorias localizadas em área de extrema periferia quase sempre enfrentam, pois acaba havendo uma rotatividade muito grande de seu pessoal docente e gestor. Um outro aspecto que reitera essa questão, da dificuldade de se preencherem as vagas nas áreas de extrema periferia, é o fato de a rede municipal de São Paulo buscar remunerar através da “gratificação de difícil acesso” os servidores que atuam em escolas periféricas, como forma de estimular a escolha dessas vagas.

No que se refere a essa questão específica cabe lembrar aqui dois estudos realizados por Ferreirinho (2004 e 2007). No primeiro deles (Ferreirinho, 2004) a autora destaca a existência de um tipo específico de escola, com características próprias de localização, particularidades quanto aos alunos e suas famílias, que as posicionam no sistema escolar do município de São Paulo, embora não se possa negar sua existência em outras redes, como “escolas de passagem”. Essas escolas, como o nome indica, têm seu corpo docente e sua equipe técnica sempre modificados, alterados a cada ano pelas remoções e ingresso de novos membros. Essa situação condena essas escolas, seus alunos e famílias a uma precariedade institucional que acarreta sérias implicações pedagógicas. Segundo a autora:

(...) essas não são escolas em que as pessoas pensem em permanecer. As professoras, os diretores e coordenadores, a escolhem porque ela é a escola que “sobra” no momento da atribuição de cargos e funções. Na verdade, ela não é projeto de trabalho de ninguém. Todos que para lá são designados, já entram pensando na saída. Ao final do ano, quase todos estão inscritos nos processos de remoção, esperando a lista, como quem espera o resultado da loteria, querendo trabalhar mais próximos de casa,

querendo trabalhar com outra realidade, querendo trabalhar numa equipe permanente (Ferreirinho, 2004, p. 120).

Para Ferreira (2004), a caracterização da passagem por essa escola começa por um fato ainda mais grave: a indiferença.

Indiferença da equipe técnica que espera sair e, enquanto esperam, vêem professores entrarem e saírem, sem nunca conseguir formar uma equipe de trabalho. Indiferença dos professores que não vêem esforços da equipe técnica em organizar a escola. Indiferença dos alunos que vêem a escola descuidada, largada e não se identificam com ela (Ferreirinho, 2004, p. 111).

No segundo trabalho, a mesma autora (Ferreirinho, 2007) refere-se ao deslocamento de grupos profissionais pelos diversos territórios do campo em que atuam, seja dentro de um município, estado ou até mesmo do país ou entre países. Tais deslocamentos, segundo a autora, obedecem a lógicas sociais, econômicas e culturais passíveis de serem apreendidas através da observação atenta e do estudo sistemático, ou seja, com a realização de pesquisas voltadas ao entendimento desses movimentos. Nas palavras da autora:

(...) na educação a designação de professores a uma determinada escola e seu deslocamento posterior por meio de concursos, evolução na carreira ou remoção parece estar inserida dentro da lógica de acomodação e estruturação do campo da educação (Ferreirinho, 2007, p. 92).

Ampliando as informações sobre o perfil dos supervisores, a Tabela 10, a seguir, apresenta os dados relativos à experiência profissional dos supervisores pesquisados:

Tabela 10 – Experiência profissional dos supervisores escolares

Experiência em anos	Magistério	Prefeitura	Supervisão
01 a 10	00	01	05
11 a 20	02	03	01
21 a 30	04	02	00
TOTAL	06	06	06

A análise da Tabela 10 reitera o que foi afirmado sobre os dados acerca da idade dos supervisores. Eles mostram que todos os supervisores pesquisados possuem mais de 10 anos de magistério (a maioria – 04 dos 06 supervisores – está situada na faixa dos de 21 a 30 anos de magistério). Torna-se oportuno retomar as solicitações legais para o cargo de supervisor escolar, as quais, de acordo com a legislação atual (Lei Municipal 14.660/07) exigem para ocupar o cargo de supervisor escolar, experiência mínima de seis anos de magistério, dos quais três anos em cargos/funções de gestão educacional. Desta forma, pode-se supor que o supervisor escolar é um profissional experiente, que já passou por alguns cargos na carreira educacional.

A esse respeito, vale lembrar a pesquisa de Muramoto (2004) na qual a autora ressalta a importância dessa experiência para o trabalho do supervisor:

É importante que os supervisores de ensino em nível de sistema sejam da “carreira”, que tenham sido professores e exercido funções, na escola, de trabalho administrativo/pedagógico, de trabalho sobre os professores. Os saberes advindos dessa experiência serão decisivos para um desempenho, sensível, adequado, eficaz, na supervisão que atua no espaço interestelar, para influenciar no intra-escolar. (Muramoto, 2004, p. 22)

Outro aspecto a ser destacado na Tabela 10 é o tempo relativamente curto na carreira de supervisor escolar que os entrevistados apresentam, uma vez que a grande maioria indicou possuir de 1 a 10 anos no cargo. Essa questão pode ser explicada levando-se em conta alguns fatores. O primeiro deles foi a realização de um concurso público entre 2003 e 2004, cuja primeira chamada ocorreu no 2º semestre de 2005, provocando uma renovação no quadro desses profissionais no município. Além disso, conforme já abordado, o módulo de supervisores da rede sofreu uma considerável ampliação, passando de 236 para 333 em toda a rede, fazendo com que mais 97 novos supervisores integrassem o quadro, o que ampliou ainda mais essa renovação.

Quanto ao tempo de experiência dos supervisores entrevistados na rede municipal, pode-se notar que somente um supervisor indicou possuir menos de 11 anos de rede. A partir da edição da Lei 14.660/07 que foi sancionada em 26/12/07, a tendência é que somente supervisores com um tempo razoável de rede assumam o cargo. A lei anterior previa concurso de ingresso para os chamados cargos de gestão. Essa nova lei prevê que somente possam prestar concursos para

coordenador pedagógico, diretor de escola e supervisor escolar, professores que estejam vinculados à rede municipal, são os chamados concursos de acesso. Só os cargos de professores estarão destinados a ingresso público.

Os dados do Quadro 1, a seguir, apresentam a formação que os supervisores entrevistados possuem:

Quadro 1 – Formação dos supervisores escolares entrevistados

Supervisores	Formação	
	Ensino Superior	Outros Cursos
Supervisor 1 DRE - 1	Biologia – 1986 IES Particular	Complementação Pedagógica (Unicsul)
Supervisor 2 DRE – 1	Educação Física – 1986 IES Particular	Administração Escolar (Registro) Sup. Escolar (Uniban)
Supervisor 3 DRE – 1	Pedagogia – 1987 IES Particular	Complementação Pedagógica Sup. Escolar (Uniban)
Supervisor 4 DRE – 2	História – 1987 IES Pública	Pedagogia (Guarulhos) Supervisão (Guarulhos) Mestrado em Educação (USP)
Supervisor 5 DRE – 2	Letras – 1988 IES Particular	Pedagogia (Guarulhos) Supervisão (Sinesp) Educação Infantil (USP)
Supervisor 6 DRE - 2	Biologia – 1978 IES Particular	Educação em saúde pública (USP)

Quanto à formação dos supervisores entrevistados observa-se que apenas um deles possui como formação inicial o Curso de Pedagogia. Outro aspecto que merece ser mencionado é o fato de 05 dos 06 supervisores obtiveram sua primeira graduação na década de 1980, em plena vigência das Leis 5692/71 e 5540/68 – responsáveis, em grande parte, pelo processo de precarização da formação para a docência e cargos técnicos do ensino (conforme relatam Shiroma; Moraes e Evangelista, 2002 e Freitas, 2002). Em relação à formação obtida para o exercício do cargo de supervisor escolar os dados evidenciam que parte razoável dos entrevistados formou-se nos então chamados Cursos de Complementação Pedagógica, destinados aos portadores de diplomas de alguma outra graduação. Esses cursos de complementação pedagógica eram cursos muitas vezes aligeirados que, via de regra, estavam mais focados em fornecer as habilitações de administração escolar e supervisão, que formar um supervisor para acompanhamento do trabalho pedagógico da escola (ver a respeito: Veiga, 1999). Além disso, ao se observar as datas da primeira habilitação, muito provavelmente esses cursos foram concluídos entre os anos 1980 e 1990, justamente um período em que se apontava para a necessidade de revitalização dos Cursos de Pedagogia.

Ao fazer referência sobre os Cursos de Pedagogia da época, Albuquerque (1990), afirma que:

Importa uma revisão profunda no Curso de Pedagogia considerando o momento que lhe deu origem para adequá-lo ao momento histórico atual. Deve abandonar seu racionalismo tecnicista e evoluir para um curso específico a partir de fundamentos sólidos de educação, em uma visão rica e abrangente que seja veio para o aprofundamento de conhecimentos necessários ao desempenho de diferentes tarefas exigidas pela complexidade da organização escolar. (Albuquerque, 1990, p. 115)

4.1.2 – O perfil dos diretores de escola

A Tabela 11, a seguir, apresenta os dados pessoais relativos à idade, sexo e a relação de distância entre a residência e o local de trabalho dos diretores que participaram da pesquisa:

Tabela 11 – Dados pessoais dos diretores

Idade		Sexo		Residência/DRE	
31 a 40	00	Masculino	02	Próxima	02
41 a 50	05	Feminino	04	Distante	04
51 ou mais	01				
TOTAL	06	TOTAL	06	TOTAL	06

A Tabela 11 indica que a idade dos diretores pesquisados situa-se na faixa acima dos 41 anos de idade. Esse cargo também requer prévia experiência de magistério para o seu exercício. Isso está previsto não somente na lei que reestruturou a carreira do magistério municipal, mas também na LDB – Lei Federal 9394/96, conforme apontado no parágrafo único do art. 67:

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI – condições adequadas de trabalho.

Parágrafo único. A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (Lei Federal 9394/96)

Quanto ao sexo dos diretores pesquisados a proporção de homens e mulheres é idêntica à indicada na tabela dos supervisores, ou seja, uma terço corresponde a profissionais homens. Pensar na predominância de mulheres em exercício no cargo de direção escolar pode representar, não só um processo de ampliação da participação deste gênero na constituição da carreira do magistério, mas também pode ser indício de uma “ruptura do vínculo entre autoridade e gênero masculino”, como aponta Apple (1995).

Ao se observar a relação de distância existente entre a residência do diretor e a escola onde exerce suas funções, constata-se que mais da metade dos diretores residem longe do local de trabalho (somente dois diretores indicaram residir próximo ao local de trabalho). Novamente, destacam-se as questões das chamadas “escolas de passagem” e do deslocamento de grupos profissionais por meio de concursos, evolução na carreira ou remoção, que parecem inserir-se dentro da lógica de acomodação e estruturação do campo da educação, como aponta Ferreirinho (2004 e 2007).

A seguir, os dados da Tabela 12 indicam o perfil de experiência dos diretores pesquisados:

Tabela 12 – Experiência profissional dos diretores

Experiência em anos	Magistério	Prefeitura	Direção
01 a 10	00	01	03
11 a 20	01	03	03
21 a 30	05	02	00
TOTAL	06	06	06

Todos os diretores, sujeitos da pesquisa, possuem mais de 10 anos na carreira do magistério e também na rede municipal de ensino. Quanto ao tempo no cargo de diretor de escola pode-se notar que 03 dos 06 diretores pesquisados situam-se na faixa de 1 a 10 anos de experiência e os outros 03 na faixa de 10 a 20 anos. Esse fator também pode ser justificado pela realização de concurso para diretor de escola que, conforme já citado, ocorreu na mesma época que o concurso para supervisor escolar, inclusive, os dois ocorreram concomitantemente, até mesmo a prova, foi aplicada na mesma data. Esse concurso para diretor também produziu novos ingressos no cargo a partir do 2º semestre de 2005. Esse cargo possui um grande leque de atribuições, fazendo com que aqueles diretores que estão assumindo o cargo e não contam com nenhuma experiência em gestão, tenham dificuldades na realização de algumas tarefas, ou mesmo na gestão da escola. Nesses casos, pode-se supor que a presença de um supervisor escolar próximo ao diretor, que ao mesmo tempo exerça seu papel de acompanhamento e verificação dos trabalhos, possa também executar um efetivo papel de apoio, parceria e assessoria a esses novos diretores, seja algo fundamental. Afinal é muito comum ouvir-se nas escolas aquela expressão “*o diretor responde por tudo*”, ou ainda “*quem é diretor, dirige a escola 24 horas por dia*”, pois mesmo que um diretor esteja em casa, nos casos de graves ocorrências na escola, ele sempre é acionado.

A esse respeito, cumpre lembrar aqui o estudo de Tardif e Raymond (2000), no qual destacam a importância do tempo na realização do trabalho e na construção da identidade profissional. O trabalho, segundo esses autores, modifica a identidade do trabalhador, deixando nele sua marca. Na pesquisa aqui apresentada, esses diretores tiveram percursos de formação bastante diferenciados, trazendo para sua atuação experiências do campo educacional em diferentes níveis de ensino, das

quais dependem para desenvolver sua função atual, assim como trazem para sua atuação a marca dos conhecimentos especializados e formalizados para apoiar a prática, adquiridos por meio de uma longa formação sancionada por diploma.

O Quadro 2, a seguir, reúne os dados sobre o perfil de formação dos diretores que participaram da pesquisa:

Quadro 2 – Formação dos diretores

Diretores	Formação	
	Ensino Superior	Outros Cursos
Diretor 1 DRE - 1	Matemática – 1982 IES Particular	Gestão (Unicamp) Sup. Escolar (Uninove)
Diretor 2 DRE – 1	Letras – 1989 IES Particular	Bacharelado Letras (Uniban) Pedagogia (Uniban)
Diretor 3 DRE – 1	Matemática – 1983 IES Particular	Ciênc. Contábeis (Fac. Campos Sales) Pedagogia (Uniban)
Diretor 4 DRE – 2	História – 1987 IES Particular	História – Lato Sensu (PUC-SP) Adm. Escolar (PUC-SP)
Diretor 5 DRE – 2	Pedagogia – 1990 IES Particular	Não citou
Diretor 6 DRE - 2	Pedagogia – 1989 IES Particular	Decoração (Oficina de artes S. André) Sup. Escolar (Fac. Carlos Pasquale)

Quanto à formação dos diretores pesquisados, os dados apontam que somente 02 dos 06 diretores possuem como formação inicial o Curso de Pedagogia, enquanto os demais possuem outras formações iniciais, buscando posteriormente a habilitação para o exercício de cargos de administração escolar.

4.1.3 – O perfil dos coordenadores pedagógicos

A Tabela 13, a seguir, apresenta os dados pessoais relativos à idade, sexo e à relação de distância entre a residência e o local de trabalho dos coordenadores pedagógicos que participaram da pesquisa:

Tabela 13 – Dados pessoais dos coordenadores pedagógicos

Idade		Sexo		Residência/DRE	
31 a 40	01	Masculino	01	Próxima	04
41 a 50	02	Feminino	05	Distante	02
51 ou mais	03				
TOTAL	06	TOTAL	06	TOTAL	06

A faixa etária indicada pelos coordenadores pesquisados aponta uma amplitude maior do que a indicada nas tabelas referentes aos supervisores e diretores uma vez que vai desde a faixa dos 31 anos até 51 anos ou mais. É importante ressaltar que também o exercício do cargo do coordenador pedagógico exige experiência prévia de magistério, conforme o mesmo fundamento legal já apontado neste trabalho. Nota-se que a maioria dos coordenadores pesquisados (05 dos 06 profissionais) é do sexo feminino. Em relação à distância entre a residência do coordenador pedagógico do seu local de trabalho, os dados indicam que a maioria (04) já reside próximo ao local de trabalho.

A Tabela 14, a seguir, apresenta os dados referentes ao perfil da experiência profissional dos coordenadores que participaram da pesquisa:

Tabela 14 – Experiência profissional dos coordenadores pedagógicos

Experiência em anos	Magistério	Prefeitura	Coordenação
01 a 10	00	01	05
11 a 20	04	03	01
21 a 30	02	02	00
TOTAL	06	06	06

No aspecto experiência profissional os dados da Tabela 14 indicam que dos 06 coordenadores sujeitos da pesquisa, apenas 01 possui mais de dez anos de experiência no cargo, embora possuam uma boa experiência no magistério e contem ainda com um bom tempo na carreira municipal. É importante observar que em 2007 foi realizado um concurso público para o cargo de coordenador pedagógico, porém, quando essa pesquisa foi realizada os candidatos aprovados ainda não haviam sido chamados a assumir o cargo, o que pode sugerir que muito provavelmente os coordenadores que apontaram possuir experiência de um a dez anos no cargo, não sejam efetivos e estejam designados em substituição a outro coordenador efetivo afastado, ou ainda, podem estar ocupando um cargo vago, ainda não preenchido por concurso.

O papel do supervisor escolar em relação aos coordenadores pedagógicos é de extrema importância em qualquer situação (em especial com profissionais com tal

perfil), porém, assim como em relação aos diretores, nesses casos em que os coordenadores ainda estão construindo sua experiência no cargo, essa atuação do supervisor torna-se ainda mais relevante.

O Quadro 3 sintetiza os dados relativos ao perfil de formação dos coordenadores pedagógicos sujeitos da pesquisa:

Quadro 3 – Formação dos coordenadores pedagógicos

Coordenadores	Formação	
	Ensino Superior	Outros Cursos
Coordenador 1 DRE – 1	Lic. (não citou curso) – 1982 IES Particular	Comp. Pedagógica (Uniban)
Coordenador 2 DRE – 1	Pedagogia – 1982 IES Pública	Ed. Infantil – Lato Sensu (Fac. São Luiz)
Coordenador 3 DRE – 1	Pedagogia – 1981 IES Pública	Psicologia (FMU) Mestrado em Psicologia Infantil (UnG)
Coordenador 4 DRE – 2	Pedagogia – 2001 IES Particular	Sup. Escolar (UnG)
Coordenador 5 DRE – 2	Letras – (não citou o ano) IES Particular	Pedagogia (UnG) Sup. Esc. (UnG)
Coordenador 6 DRE - 2	Psicologia – 1989 IES Particular	Pedagogia (UnG) Deficientes Auditivos – Lato Sensu (UnG)

Quanto às informações reunidas no Quadro 3 pode-se observar que metade desses coordenadores possui como formação inicial o Curso de Pedagogia. Ainda no quesito formação, outro aspecto que merece ser destacado é o fato de a metade dos coordenadores pesquisados possuir algum tipo de especialização. Esse é um aspecto importante, principalmente quando se considera o importante papel que o coordenador pedagógico realiza dentro do espaço escolar, tanto como articulador do trabalho pedagógico, quanto como viabilizador dos espaços de formação em serviço. A gestão atual da rede municipal de São Paulo tem focado o processo de formação em serviço na figura do coordenador pedagógico. Vale lembrar ainda que o principal projeto da Secretaria Municipal de Educação, o “Ler e Escrever”, tem como uma de suas diretrizes básicas a formação do professor centrada na figura do coordenador pedagógico, conforme é apontado no item I, subitem 1, do anexo único da portaria municipal 5.403 de 16/11/07:

A formação contínua deste grupo de profissionais será garantida pela DOT/SME em parceria com as DOTs-P das Coordenadorias de Educação, com vistas a atuarem na formação dos professores na complexa tarefa de alfabetizar. Este trabalho envolve momentos de formação, planejamento, acompanhamento e avaliação durante todo o ano letivo, conforme estabelece calendário a ser publicado anualmente. (Portaria 5403/07)

É importante observar, que todos os demais itens que a Portaria 5.403/07 abrange, sempre apontam a figura do coordenador pedagógico como responsável pela promoção da formação dos professores em local de trabalho.

Diferentemente do que ocorre no sistema estadual de educação de São Paulo, no qual o coordenador é denominado “professor coordenador pedagógico”, ocupando uma função designada, sem exigência de formação em Curso de Pedagogia para o exercício da função, na rede municipal de ensino o cargo de coordenador pedagógico é um cargo de carreira que, de acordo com a Lei Municipal 14.660/07 integra a classe dos gestores educacionais, sendo provido “mediante concurso de acesso de provas e títulos, entre os integrantes da carreira do magistério municipal, exigida licenciatura plena em pedagogia e 3 (três) anos de experiência no magistério”.

4.1.4 – O perfil dos professores pesquisados

A Tabela 15 apresenta os dados pessoais, relativos a idade, sexo e à distância entre residência e local de trabalho dos professores que participaram da pesquisa:

Tabela 15 – Dados pessoais dos professores

Idade		Sexo		Residência/DRE	
21 a 30	03	Masculino	04	Próxima	14
31 a 40	03	Feminino	14	Distante	04
41 a 50	12				
TOTAL	18	TOTAL	18	TOTAL	18

Inicialmente pode-se notar pelos dados apresentados na Tabela 15 que a faixa etária dos professores que participaram da pesquisa situa-se entre 21 e 50 anos, com maior predomínio para a faixa dos 41 aos 50 anos de idade. São na maioria professoras (14 dos 18 profissionais que responderam ao questionário), como já era esperado, tendo em vista, não só o processo de feminização do magistério – já mencionado, mas também a sua constatação, em ampla pesquisa sobre o perfil do professorado brasileiro realizada em parceria pelo MEC e pela UNESCO (Brasil/UNESCO, 2004) e que vem tornando a profissão docente um “campo feminino”, como afirma Apple (1995).

Os dados relativos à idade dos professores reafirmam os estudos da CNTE (2003), segundo os quais a maioria dos docentes dos países pertencentes à Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os de alguns países da União Européia têm mais de 40 anos de idade. No Brasil, segundo o estudo realizado em parceria Brasil/UNESCO (2004) os professores são mais jovens e se concentram nas faixas de 26 a 35 anos e de 36 a 45 anos.

Quanto à distância entre a residência dos professores e seus locais de trabalho, nota-se que a grande maioria (14 dos 18), tal como os coordenadores, também trabalha em locais próximos às suas residências.

A seguir, a Tabela 16 reúne os dados relativos à experiência profissional dos professores pesquisados.

Tabela 16 – Experiência profissional dos professores

Experiência em anos	Magistério	Prefeitura	Exercício de cargo técnico	
01 a 10	05	06	Sim	06
11 a 20	05	06	Não	12
21 a 30	06	04		
Não citou	02	02		
TOTAL	18	18	TOTAL	18

Sobre a experiência profissional os dados da Tabela 16 indicam que dos 18 professores, somente 6 possuem menos de 10 anos de rede municipal. Quanto ao tempo total de magistério os dados revelam uma distribuição equilibrada dos professores entre as diversas faixas de tempo de experiência. Mas, quase todos os professores (11 dos 18 respondentes) são profissionais que têm mais de 10 anos de experiência, o que permite considerá-los “não iniciantes”, como indicam os estudos sobre ciclo de vida profissional de professores e seus saberes, realizados por Tardif (2002), que mostram como o tempo pode ser um fator determinante no conjunto de saberes que vão compondo o conhecimento acumulado pelos professores sobre seu próprio trabalho. A esse respeito, também os estudos de Mizukami (2002) revelam que a formação dos professores vai se dando num “*continuum*” de experiências e contextos vividos. Esta “passagem de fases” na trajetória de vida profissional de professores também é apontada por Huberman (1992) em estudo no qual, ao identificar as fases que marcam o ciclo de vida profissional de professores, identifica, especificamente, essa fase dos 10 anos ou mais de profissão, como: a “*fase de estabilização*” ou “*fase de confiança crescente*” nas próprias qualificações para o trabalho.

Ainda tratando da experiência profissional, a pesquisa buscou identificar no grupo de professores, qual a proporção dos que já haviam exercido algum cargo técnico ou de gestão, seja na rede municipal ou em qualquer outra rede de ensino. Os dados indicam que somente 06 dos 18 professores, já exerceram algum cargo técnico ou de gestão em suas carreiras na educação. Essa questão também é relevante para o trabalho uma vez que o professor que já exerceu outros cargos em sua carreira, provavelmente já teve outros tipos de contatos e abordagens com o supervisor escolar, podendo desta forma, indicar outras visões em suas respostas.

O Quadro 4, a seguir, indica o perfil de formação dos professores que participaram da pesquisa:

Quadro 4 – Formação dos professores

Professores	Formação	
	Ensino Superior	Outros Cursos
Professor 1 DRE – 1	Ed. Física – 1990 IES Particular	Pedagogia (Uniban)
Professor 2 DRE – 1	Matemática – 1999 IES Particular	Ed. Ambiental (Sabesp)
Professor 3 DRE – 1	Ed. Física – 2003 IES Particular	Não citou
Professor 4 DRE – 1	Pedagogia – 1988 IES Particular	Não citou
Professor 5 DRE – 1	Pedagogia – 2004 IES Particular	Psicopedagogia (Moema)
Professor 6 DRE – 1	Pedagogia – 2004 IES Particular	Gestão Ambiental – Lato Sensu (Morumbi)
Professor 7 DRE – 1	Matemática – 2005 IES Particular	Não citou
Professor 8 DRE – 1	Pedagogia – cursando IES Particular	Não citou
Professor 9 DRE – 1	Pedagogia – 2007 IES Particular	Psicopedagogia – cursando (Uninove)
Professor 10 DRE - 2	Matemática – 1981 IES Particular	Não citou
Professor 11 DRE – 2	Letras – 1984 IES Particular	Gestão Ambiental – Lato Sensu (Bagozzi)
Professor 12 DRE – 2	Letras – 1988 IES Particular	Não citou
Professor 13 DRE – 2	Pedagogia – 1992 IES Particular	Psicopedagogia (Bagozzi)
Professor 14 DRE – 2	Pedagogia – não citou data IES Particular	Direito (Braz Cubas)
Professor 15 DRE – 2	Pedagogia – 1985 IES Particular	Não citou
Professor 16 DRE – 2	Pedagogia – 2005 IES Particular	Não citou
Professor 17 DRE – 2	Normal Superior – 2007 IES Particular	Gestão Educacional – cursando (Uniararas)
Professor 18 DRE – 2	Pedagogia – 2007 IES Particular	Não citou

Observando-se o aspecto formação, os dados indicam que dos 18 professores pesquisados, dez possuem pedagogia, esse número elevado pode ser justificado pelo fato de que dentre os 18 professores da pesquisa, 12 atuam na educação infantil, nos CEIs e EMEIs, um professor assinalou ainda, possuir o curso normal superior. É importante assinalar que, embora todos os professores tenham indicado possuir curso superior, a rede municipal aceita como formação mínima para o exercício do cargo de professor de educação infantil e fundamental I o curso normal de nível médio, conforme disposto no anexo I – Tabela B da Lei 14.660/07. Porém, para efeitos salariais, o professor que possui nível universitário recebe salário maior, em relação àqueles que possuem apenas a formação de nível médio.

Quanto ao item “outros cursos”, realizados pelos professores pesquisados, embora a metade nada tenha citado, entre aqueles que indicaram, pode-se notar um predomínio de cursos de psicopedagogia. A pesquisa não tem como concluir se os professores que nada citaram não fizeram nenhum outro curso ou não quiseram responder à questão.

A seguir, são apresentadas as visões que todos esses agentes, supervisores, diretores, coordenadores e professores expressam acerca do papel do supervisor escolar e da ação supervisora que é realizada na rede municipal de São Paulo.

4.2 – O que pensam os diferentes profissionais sobre a ação supervisora

4.2.1 – Visão dos supervisores escolares sobre o próprio trabalho

A Tabela 17 aborda os aspectos que motivaram os supervisores a ingressarem nesse campo de atuação profissional, bem como suas expectativas iniciais e atuais em relação ao cargo que ocupam. Os dados foram obtidos a partir das seguintes questões

- 3.2. Como foi o seu ingresso no cargo de supervisor? Por que se interessou por esse cargo?
 3.3. Qual era sua expectativa quanto ao cargo de supervisor escolar nessa época?
 3.4. E atualmente como você vê o cargo de supervisor escolar?

Tabela 17: Ingresso no cargo e expectativas inicial e atual

Razões para o ingresso		Expectativas	
		Inicial	Atual
Ampliar raio de ação	04	Orientar as equipes técnicas (administrativa e pedagógica)	Percepção de dificuldades, empecilhos
Buscar outras experiências	01	Solucionar problemas das escolas	Falta de identidade do cargo
Seguir carreira	01	Trabalhar com escolas de diversos níveis	Excesso de exigências e burocracia
Interesse em assessoria pedagógica	01	Acompanhar cotidiano das escolas	Articulador de políticas públicas
			Sem resposta
TOTAL	07*	TOTAL	06

Obs.: *O total não se refere ao número de entrevistados (06), mas ao número de aspectos mencionados.

Os dados da Tabela 17 apontam que a razão principal dos supervisores entrevistados para o ingresso no cargo foi a ampliação de seu raio de ação. Esse item claramente se sobressai sobre os demais. Esse interesse do supervisor na ampliação do raio de ação pode ser compreendido em dois aspectos, o primeiro deles é o fato de a rede municipal possuir uma grande diversidade em seus níveis de ensino, sendo assim, um supervisor atua desde a educação infantil até o ensino médio, passando ainda pela educação de jovens e adultos e ensino profissionalizante. O segundo aspecto que pode ajudar a compreender esse interesse é a presença da supervisão em um órgão intermediário do sistema escolar que permite um contato mais próximo com os órgãos centrais da SME, ampliando assim o campo de visão sobre o que é discutido e planejado para a rede, gerando condições para uma visão de totalidade do processo educativo. Ao discutir o papel da supervisão e tratar dessa questão, Ferretti (2004) afirma que:

O especialista, em particular o supervisor, ao incorporar a realidade da escola e vivenciar o sistema central e seus problemas, instrumentalizando-se para a análise do sentido da realidade num processo de autoformatação, pode oferecer a contribuição de quem enxerga a questão em sua totalidade, favorecendo as ações na escola, ordenando a reflexão educativa em prol da transformação social que deseja. (Ferretti, 2004, p. 47)

Assim, pode-se associar a ampliação do raio de ação com a possibilidade de contribuir com as escolas, que é justamente o que apontam os dados da Tabela 9. Porém, ao se analisar as expectativas iniciais e atuais expressas pelos supervisores, pode-se notar que há uma série de fatores que dificultam a realização dessas expectativas. Isso fica evidenciado, por exemplo, nas seguintes respostas às entrevistas:

“Imaginava que o supervisor poderia ser a solução dos muitos problemas vividos pela escola na época. Foi puro engano.” (Sup. 2)

“Vejo que falta uma identidade para o cargo, o supervisor se vê cobrado nas questões pedagógicas e suas atuações são muito mais administrativas, justificada pela responsabilidade funcional que as questões administrativas impõe.” (Sup. 2)

“Tinha uma expectativa de uma atuação mais forte em relação ao acompanhamento às unidades escolares, ou seja, tinha a expectativa de

acompanhar mais de perto o dia-a-dia de uma escola, mas existem muitos fatores que dificultam esse objetivo.” (Sup. 5)

De acordo com tais afirmações percebe-se que, apesar da intenção inicial dos supervisores de “*ser um efetivo colaborador da escola*”, existem questões estruturais na rede de ensino que dificultam essa colaboração, se sobressaindo ainda, de acordo com as afirmações dos profissionais entrevistados, o excesso de exigências burocráticas presentes no sistema.

A Tabela 18, a seguir, trata da relação entre o número de unidades que cada supervisor possui em seu setor de atuação e a média de frequência de visitas realizadas às unidades. Os dados foram obtidos a partir das seguintes questões:

3.7. Com que frequência costuma visitar as escolas sob sua supervisão?
3.10. Quantas Unidades integram o seu setor de atuação? Você considera esse número de Unidades adequado para realização de um bom trabalho de Supervisão? Por quê?

Tabela 18: Número de unidades supervisionadas e frequência de visitas

Número de unidades atendidas		Frequência de visitas	
15 unidades	01	Mensal	06
12 unidades	02	Quinzenal (nas EMEFs)	01
09 unidades	03	Semanal (quando necessário)	06
TOTAL	06	TOTAL	13*

Obs.: *O total não se refere ao número de entrevistados (06), mas ao número de aspectos mencionados.

Metade dos supervisores entrevistados indicou que mantém sob sua responsabilidade nove unidades escolares em seus setores de atuação. Mesmo assim, há supervisores que indicaram contar com doze a quinze unidades. Neste ponto há uma importante ressalva a ser feita. A construção desse trabalho se deu justamente em um período de implementação de uma nova lei que reestrutura a carreira do magistério municipal e um de seus pontos foi a ampliação dos cargos de supervisor escolar conforme, já apontado neste trabalho. Desta forma, é muito provável que esse número de escolas por supervisor tenha sofrido alguma redução,

até porque esse era o objetivo principal ao ser atendida a solicitação de ampliação do módulo. Fazendo-se um cálculo médio através do número de unidades diretas e conveniadas é muito provável que cada supervisor da rede municipal tenha hoje em seu módulo de atuação algo em torno de quatro a cinco unidades diretas e cerca de duas a três unidades conveniadas o que deve perfazer um total de seis a sete unidades para cada supervisor, sem contar as salas de MOVA e algumas escolas particulares de educação infantil.

Enquanto isso, no item frequência de visitas, o que se nota é que os todos os supervisores apontaram mais de uma periodicidade média para a realização de suas visitas. Os dados indicam o predomínio de visitas mensais e semanais, mas, de acordo com a fala dos supervisores entrevistados o planejamento é sempre realizar visitas mensais, porém, sempre acaba ocorrendo situações que os obrigam, a ir semanalmente em determinadas unidades, conforme a observação do supervisor a seguir:

“Em média uma vez ao mês, no entanto, quando da decorrência de uma necessidade maior em uma determinada unidade, já cheguei, em 2007, a visitar uma EMEF semanalmente, enquanto que uma outra unidade recebeu minha visita bimestralmente, porém o que determinou a frequência maior da ação supervisora, foi, infelizmente, a decorrência de problemas, sendo que a frequência menor foi justamente pelo oposto.” (Sup. 5)

Pode-se observar que, ao mesmo tempo no qual o supervisor apontado reduziu seu intervalo de visitas em uma unidade, em função da ocorrência de certos problemas, acabou ampliando esse intervalo em outras unidades, o que dá uma certa dimensão de que um dos papéis que o supervisor vem exercendo é o de atuar na resolução de problemas na unidade escolar, certamente dificultando a execução de um trabalho planejado. É provável que a ampliação de módulo de supervisores e a conseqüente redução do número de escolas por supervisor, possibilite uma diminuição nesse intervalo de visitas realizadas, o que é absolutamente necessário para que o supervisor efetivamente se aproprie de toda a dinâmica que cerca a escola. Além disso é necessário que haja um equilíbrio de visitas entre as unidades, de modo que nenhuma unidade delas tenha a presença do supervisor em um grande intervalo de tempo.

A seguir, para focalizar a rotina de ação dos supervisores escolares, discutindo as ações que são executadas e vêm dando resultado, bem como as dificuldades encontradas, a Tabela 19 agrupa as respostas às seguintes questões:

- 3.5.** De modo geral, como você diria ou avaliaria que tem sido, desde então, sua atuação nas escolas que supervisiona? O que tem dado certo? O que você consegue fazer e ver retorno? E quais são as principais dificuldades que você enfrenta como supervisor?
- 3.6.** Fale-me um pouco sobre sua rotina de trabalho como supervisor. Por exemplo: descreva a sua rotina de trabalho nos últimos três dias.

Tabela 19: Atuação dos supervisores escolares

Rotina de trabalho		O que dá certo	Dificuldades
Visitas	05	Reuniões de setor, discussão e diálogo com a equipe das escolas	Excesso de questões e informações/número elevado de escolas
Plantão	04		03
Reuniões internas	04	Contribuições/Questões administrativas	Vistoria em escolas particulares – não há retorno
Despachos de expedientes	03		01
Elaboração de pareceres, relatórios sobre convênios	02	Organização de rotinas	Tarefas corriqueiras sem foco
Reuniões externas	02	Atuação nas questões emergenciais	01
Leitura de e-mails	01		Visitas a núcleos precários (MOVA)
Leitura de D.O.	01	Ir além da burocracia	Ansiedade
Atendimentos a diretores	01		01
Atribuição de aulas	01	Execução do projeto pedagógico	Falta de sistematização nas ações e nas visitas
			01
			Falta de continuidade pedagógica dos órgãos centrais
			01
			Falta de continuidade nas equipes técnicas das escolas
			01
TOTAL	24	TOTAL	08
		TOTAL	10

Obs.: O total não se refere ao número de entrevistados (06), mas ao número de aspectos mencionados.

A rotina de trabalho apontada na Tabela 19 indica a grande diversidade de tarefas executadas pelos supervisores. Um aspecto que chama a atenção é o fato de que algumas atividades rotineiras, que muito provavelmente devam ser

executadas por todos os supervisores, como leituras de Diário Oficial e e-mails não são apontados por todos o que leva a concluir que muitos não conseguem ver todos os movimentos que compõem o próprio trabalho. Em função da rotina, as atividades mais constantes vão ficando invisíveis para o próprio executor, e como são ações rotineiras acabam não recebendo importância ou destaque quando os profissionais se vêem em situação de falar sobre o próprio trabalho.

Quanto à diversidade de ações, alguns depoimentos dos supervisores entrevistados fornecem bem essa dimensão:

“Minha rotina tem sido muito diversificada nos últimos dias. Nos últimos três dias visitei o CEU que iniciou suas atividades recentemente e ainda não tem o mínimo de estrutura para funcionar, mas tem que funcionar. Participei de reuniões internas da Diretoria, fiz o plantão obrigatório, visitei uma unidade que pretende convênio com a prefeitura e atendi alguns diretores de escolas.” (Sup. 2)

“Minha rotina nos últimos três dias: despachei documentos (calendários, análise e avaliações do projeto de horário coletivo, análise de pontuação diferenciada dos professores que participaram dos projetos PIC e TOF, análise dos horários administrativos, análise dos horários dos professores de sala de leitura, informática educativa e educação física, análise da formação dos grupos das salas de apoio pedagógico, visita a uma unidade escolar, plantão da supervisão, reunião de supervisores e participação de uma reunião em SME sobre atribuição de aulas.” (Sup. 3)

Essa rotina de trabalho marcada pela multiplicidade de tarefas também é abordada por Silva Jr. (2007):

A multiplicidade das tarefas pelas quais responde habitualmente o supervisor é, em realidade e paradoxalmente, a razão maior de sua dificuldade em compartilhar com os demais educadores a grande tarefa da organização coletiva do trabalho na escola pública. (Silva Jr., 2007, p. 91)

Toda essa rotina executada pelo supervisor escolar em seu cotidiano de trabalho acaba por dificultar que esse profissional possa utilizar parte de seu tempo para atividades que visem o seu desenvolvimento profissional. Sobre essa questão, Godoy (2005), entende que:

Muitas vezes, no afã de atender as atividades de rotina e urgência, o supervisor deixa de lado as atividades de pausa, tais como: participação

em atividades de capacitação técnica e política, promovidas pelo seu sindicato, constituição de grupos de estudo entre seus pares para aprimorarem sua formação e discutirem sua prática. Dessa forma, as atividades de pausa se constituem em saídas para que esse profissional administre melhor sua rotina e as suas respectivas urgências, ao mesmo tempo, para que se fortaleça enquanto categoria, supere as deficiências originárias de sua formação para ter maior clareza de seu papel, encontrando mais sentido na sua ação e assim, construindo sua identidade de maneira mais implicada. (Godoy, 2005, p. 58)

Infelizmente, o que se nota é que a rotina de trabalho tem impedido a realização dessas atividades que visem o avanço e o aperfeiçoamento do trabalho do supervisor, tanto que nenhum supervisor assinalou entre as atividades realizadas, momentos de estudo e formação. Reiterando essa questão o texto de Franco (1994) afirma:

O trabalho do supervisor, principalmente nas escolas públicas, não se pode restringir às necessidades emergentes, que são muitas. É preciso que estejam garantidos tempo e espaço para o estudo e a reflexão de aspectos educacionais mais amplos. (Franco, 1994, p. 151)

Quanto às ações realizadas pelos supervisores que vêm dando resultados, a realização de reuniões e discussões com a equipe é apontada como um importante aspecto. Os auxílios às questões burocráticas da escola também são citados e há, ainda, referência à atuação nas questões emergenciais da escola. Além dessa preocupação com as reuniões, que mesmo assim são apontadas como momentos pontuais e não rotineiros, nota-se uma preocupação com as questões burocráticas, que novamente aqui é denominada pelos agentes pesquisados, como atividades administrativas. Assim, conforme o que apontam as respostas, essas questões burocráticas, muitas vezes, continuam sendo vistas de forma dissociada das atividades denominadas pedagógicas. Alguns depoimentos dos supervisores justificam essa preocupação com as atividades burocráticas em função da responsabilização funcional que a execução irregular dessas atividades pode ocasionar. As afirmações dos supervisores a seguir apresentadas, abordam essas oportunidades de reuniões com as equipes das escolas, bem como as preocupações com as atividades burocráticas:

“Acredito que, apesar de pontuais, houve momentos em que consegui conversar com os Coordenadores Pedagógicos e Diretores, no sentido de enfatizar a importância da integração da equipe técnica para um bom trabalho escolar como um todo. Momentos que considerei especialmente

interessantes foram os de reunião de setor onde tivemos oportunidade de discutir dificuldades e encaminhamentos possíveis para estas dificuldades com as equipes técnicas. Em algumas visitas onde acompanhamos programas como “Ler e Escrever” e “A Rede em Rede” e os resultados da “Prova São Paulo” quando conversamos com grupos de professores, Coordenadores Pedagógicos e Diretores sobre os resultados alcançados e planos de ação para sua superação. Mas, como mencionado, foram momentos pontuais de nossa atuação como Supervisora.” (Sup. 1)

“Tenho atuado mais nas questões administrativas, principalmente pelas razões já alegadas na questão anterior, acredito que minha contribuição tem sido positiva, pois nas minhas escolas a maioria dos diretores de escolas são iniciantes, ou seja, nunca dirigiram qualquer tipo de escola, não conhecem o mais simples procedimento técnico. Até o momento tem dado certo esse acompanhamento e a orientação dos diretores menos experientes, é o que mais tem dado retorno, pois percebo que estou sendo muito útil ao trabalho e aprendizagem desses diretores.” (Sup. 2)

“Tenho atuado mais nas questões emergenciais que vão surgindo e prestando orientações, em especial as administrativas que domino com mais propriedade e pelas quais há uma responsabilidade funcional envolvida do que nas questões pedagógicas que julgo as mais imprescindíveis. A mudança na organização da rotina das Unidades é uma das coisas que julgo que está dando certo, quando a Equipe se propõe a pensar sobre seu currículo (principalmente o Currículo oculto).” (Sup. 3)

As principais dificuldades encontradas em seu cotidiano de trabalho na supervisão foram também apresentadas pelos supervisores entrevistados. Nota-se pelos dados da Tabela 19 que o excesso de questões e informações tratadas, bem como o elevado número de escolas por supervisor é o que predomina na visão dos profissionais entrevistados. Porém, o que se pode ainda perceber é que, além desses, há uma série de outros aspectos apontados como dificultadores do trabalho do supervisor. Assim como não houve convergência nas atividades citadas, que integram a rotina de trabalho do supervisor percebe-se que também não houve convergência nas dificuldades apontadas, pois há oito diferentes tipos de dificuldades apontadas por 06 supervisores entrevistados.

Nas palavras dos próprios supervisores:

“Há uma grande quantidade de informações a serem por nós absorvidas e processadas. Algumas destas são essenciais e outras nem tanto, mas que precisamos tomar ciência.” (Sup. 1)

“A grande dificuldade que considero é a grande quantidade de escolas e também a diversidade de questões tratadas pela supervisão, que vai desde questões pedagógicas até apurações preliminares que são processos, além de autorização de funcionamento de escolas e convênios. (Sup. 2)

“A grande dificuldade que considero é a grande diversidade de escolas, a diversidade de questões tratadas pela supervisão e os diretores de escola que, não têm como foco o aluno. (Sup. 3)

Essa última afirmação apresentada pelo supervisor 3 merece maior atenção. É preciso que se analise, em todo esse processo, no qual as equipes das escolas e a supervisão estão envolvidos se de fato, todas essas informações, atividades e projetos realizados estão realmente chegando ao aluno. E não somente isso, é preciso verificar como essas atividades estão contribuindo ou não, para o desenvolvimento do projeto pedagógico da escola, pois toda e qualquer atividade que se realize na escola precisa ter como foco central o aluno e, infelizmente, isso nem sempre ocorre.

A Tabela 20, a seguir, trata das solicitações que são realizadas pelas unidades escolares aos supervisores, fora do período regular de visitas e das propostas dos supervisores escolares para alterações na ação supervisora. Os dados foram obtidos a partir das seguintes questões:

- 3.8.** Fora do período regular de visitas do supervisor escolar, diretores, coordenadores pedagógicos ou outro profissional da Unidade Escolar têm o hábito de solicitar algum tipo de ajuda/consulta/intervenção da supervisão? Em que tipo de situação isso costuma ocorrer? Quando foi a última vez que isso aconteceu? Conte como foi.
- 3.11.** Se você pudesse propor algumas alterações na ação supervisora do município de São Paulo, quais seriam elas? Quais as principais mudanças que você julga necessárias?

Tabela 20: Visão do supervisor sobre as demandas das escolas e propostas de alterações na ação supervisora

Demandas das unidades		Propostas de alterações na ação supervisora	
Consultas/dúvidas legais	04	Ampliação de módulo/redução de escolas por supervisor	04
Resolução de problemas funcionais	02	Maior atuação pedagógica	03
Falta de materiais	01	Melhores condições nas unidades	01
Intervenções junto à DRE	01	Dois supervisores por escola: 1 pedagógico e 1 administrativo	01
Problemas pedagógicos (inclusão)	01	Menos burocracia	01
Drogas/violência	01	Formar supervisores para atuar na formação das equipes	01
TOTAL	10	TOTAL	11

Obs.: O total não se refere ao número de entrevistados (06), mas ao número de aspectos mencionados.

Quanto ao tipo de demanda das unidades há um forte destaque para as consultas e dúvidas de ordem legal. O supervisor é claramente visto como aquele que detém o conhecimento sobre os aspectos legais que regem o ensino, embora toda a legislação esteja publicada em diário oficial e o acesso é aberto a todos os servidores. Mesmo assim, com esse acesso sendo aberto a todos, o que se nota, através das respostas dos supervisores entrevistados é que nem sempre esses textos legais são claros, o que muitas vezes acaba provocando a necessidade de consultas, por parte das equipes das escolas por esclarecimentos. Além disso, é muito provável que essas equipes entendam que a supervisão tenha mais facilidade para realizar consultas legais aos órgãos centrais da SME, por atuarem em um órgão intermediário do sistema. Alguns depoimentos evidenciam não somente essas constantes solicitações legais, mas também, as solicitações para que a supervisão atue na resolução de problemas:

“Sim, quando há dificuldade de entendimento da legislação ou de realizá-la na prática, por exemplo, em momentos de atribuição de aulas, organização de educação de jovens e adultos, ou quando a escola necessita de recursos e encontra dificuldade em ser prontamente atendida pela administração pública.” (Sup. 1)

“A solicitação por parte das unidades escolares é constante, quer seja por meio de telefone ou mesmo por meio de consulta através de memorando. Isto costuma ocorrer face as diversas dificuldades tanto no que diz respeito ao aspecto da aplicação da legislação quanto a adequação de especificidades de problemas de comunidade local atendida pela U.E.” (Sup. 5)

Ainda com referência a essas demandas, observa-se que não há nenhuma indicação de solicitação para que a supervisão auxilie ou oriente questões relativas ao projeto pedagógico ou mesmo ao planejamento de ensino dos professores.

A indicação de propostas para alterações na ação supervisora, também foi abordada junto ao grupo de supervisores entrevistados. De acordo com o apontado pelos supervisores participantes da pesquisa, a principal sugestão foi a ampliação do módulo de supervisão e a conseqüente redução de escolas por supervisor. Cumpre registrar, novamente, que esta pesquisa foi realizada justamente no momento em que a rede fazia essa ampliação do módulo de supervisores. Os depoimentos também indicaram, a solicitação de uma maior atuação pedagógica.

Houve até mesmo o depoimento de um supervisor que propôs que a escola deveria ter dois supervisores – um administrativo e um pedagógico. Essas indicações ficam evidenciadas nos depoimentos a seguir:

“Proporia ter dois tipos de supervisores: pedagógicos e administrativos. Julgo importante definir o campo de atuação, acredito que o supervisor deve atuar onde sente mais segurança.” (Sup. 2)

“A diminuição da quantidade de escolas por supervisor, o que acredito que o recém-aumento de módulo possa solucionar em parte. Se isso permitir um acompanhamento mais próximo, que já existiu com o GAAE – grupo de acompanhamento da ação educativa, que foi uma proposta de ação supervisora mais pedagógica do que administrativa o trabalho fica mais adequado ao meu ver. A ‘grande escola’ exige de nós uma visão holística da ação educativa, simultaneamente pedagógica, administrativa, de relações humanas, de direitos humanos, de ação política (não partidária) na comunidade.” (Sup. 4)

“Primeiramente alteração do módulo de supervisores, pois a atual quantidade de supervisores não permite uma atuação mais qualificada por parte do supervisor. Acredito também que seja necessário um redimensionamento da ação supervisora para que haja um melhor acompanhamento do projeto pedagógico da unidade educacional.” (Sup. 5)

Novamente aparecem colocações que tratam o pedagógico e o burocrático como atividades opostas dentro do espaço escolar, embora o depoimento do supervisor 4 apresentar um entendimento de que o supervisor tenha uma visão ampla de todo o processo que envolva a escola. Conforme já apontado neste trabalho, vários autores defendem essas atividades burocráticas e pedagógicas como convergentes, estando a serviço das atividades educacionais, como muito bem aponta Silva Jr. (2007):

Chegamos, assim, ao ponto central da relação trabalho pedagógico/trabalho administrativo. Sabemos já que o que dá sentido ao trabalho administrativo/supervisor em educação é o seu caráter de suporte ao trabalho pedagógico. Sabemos, também, por isso mesmo, ver o trabalho pedagógico como um determinante do trabalho administrativo. O que nos falta, para organizar melhor a confluência de nossas subjetividades, é considerar que o aspecto administrativo é também um componente do trabalho pedagógico. (Silva Jr, 2007, p. 105)

Retomando o depoimento do supervisor 2 que sugere a criação de dois tipos de supervisores, um administrativo e outro pedagógico, fica evidente que sua proposta é que cada um atue não apenas onde tenha mais segurança mas, também na execução das atividades que lhe agrada. Uma proposta que objetivasse essa separação não enxergaria as atividades escolares como um todo. Muramoto (2004), em seu trabalho, também aborda a questão de alguns supervisores preferirem uma à outra atividade:

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

Ainda tratando dessa questão e nesse mesmo sentido da integração das atividades burocráticas e pedagógicas, Godoy (2005), afirma que:

Pode-se perceber que apesar de vir tentando se desvencilhar de tarefas que lhe parecem mecânicas e inócuas, o supervisor ainda vive o conflito entre o administrativo e o pedagógico, não percebendo que essa ambigüidade é inexistente. O primeiro deve se caracterizar como um meio, se colocando a serviço do segundo, que deve se constituir em atividade fim, cabendo ao supervisor ser capaz de articulá-los na ordem correta para legitimar de forma mais efetiva sua ação. (Godoy, 2005, pp. 58-59)

Essa etapa do trabalho buscou apresentar a visão dos supervisores escolares sobre seu próprio trabalho. São identificadas, a seguir, as visões que diretores, coordenadores pedagógicos e professores expressam sobre ação supervisora e como tais agentes afirmam se relacionar com o supervisor e seu trabalho.

4.2.2 – Visão e relação dos diretores com a supervisão escolar

A Tabela 21, apresentada a seguir, trata da visão dos diretores sobre as visitas realizadas pelos supervisores em suas unidades, agrupando as respostas dadas às seguintes questões:

1. Com qual frequência o Supervisor Escolar visita sua Unidade? (considere uma média para os últimos dois anos):
 () semanalmente.
 () mensalmente.
 () semestralmente.
 () anualmente.
2. Qual a periodicidade de visitas que você considera ideal?
5. Quais foram os assuntos tratados pelo supervisor escolar em sua última visita?
8. A supervisão escolar costuma interagir com os professores e demais grupos de funcionários da escola? Em quais situações isso acontece? Com qual frequência isso ocorre em sua escola?

Tabela 21: Visão dos diretores sobre frequência de visitas, assuntos tratados e interação com demais agentes da escola pela supervisão

Frequência de visitas		Interação com demais agentes da escola	Assuntos tratados na última visita
Realizada	Ideal		
Mensal 03	Mensal 04	Raramente 04	Ponto docente 02
Semestral 02	Quinzenal 01	Sempre interage 01	Demanda/formação de sala 02
Não há média 01	Semanal 01	Não há interação 01	Vida escolar 01
	Anual 01		Avaliação dos servidores 01
			Verbas 01
			Paralisação de professores 01
			Informática 01
			Reuniões pedagógicas 01
			Estudo de documentos 01
TOTAL 06	TOTAL 07*	TOTAL 06	TOTAL 11*

Obs.: *O total não se refere ao número de diretores que responderam ao questionário (06), mas ao número de aspectos mencionados.

Os dados apresentados na Tabela 21 apontam para o predomínio de visitas mensais, tanto no aspecto das visitas efetivamente realizadas, quanto na periodicidade considerada ideal pelos diretores. Ainda sobre esse item que abordou a periodicidade de visitas ideal, há um diretor que apontou duas propostas, vinculadas ao perfil de atuação do supervisor junto à escola:

“Se for para se aliar a equipe escolar e buscar soluções para os problemas da educação: semanalmente. Se for para cobrar questões meramente burocráticas: anualmente.”

(Dir. 1)

É importante observar que, em determinadas situações, os intervalos entre as visitas são reduzidos, chegando a visitas semanais. Ao que parece, embora não haja qualquer normatização legal sobre o assunto, já parece consagrada a média de visitas mensal do supervisor à escola. É o sugerido na análise das afirmações de supervisores e diretores.

Quanto à integração dos supervisores com os demais agentes da escola, em suas visitas, os dados deixam claro que esses momentos raramente ocorrem. Há um diretor que citou acreditar que esta ausência de interação se dê principalmente pelas tarefas burocráticas que tomam praticamente todo o tempo:

“Raramente isso aconteceu, pois quando o supervisor vem até a escola, os problemas administrativos ocupam quase todo o tempo”. (Dir. 5)

A pesquisa buscou identificar também quais os assuntos tratados pelos supervisores em sua última visita. Os dados da Tabela 21 mostram uma diversidade de temas desenvolvidos, porém, nota-se que de fato há pouca interação com os demais agentes da escola. Por exemplo, há apenas uma citação de participação em reuniões pedagógicas e não há nenhuma citação de participação nas reuniões de horário coletivo, ou mesmo visitas às salas de aulas. As questões relativas às demandas da escola, juntamente com questões relativas ao ponto docente, aparecem em destaque. É importante lembrar que demanda é sempre um assunto recorrente na rede municipal, pelas razões já abordadas no Capítulo 1.

Os dados da Tabela 22, a seguir, apresentam o papel e a ação da supervisão e propostas que os diretores têm para alterações na ação supervisora. Esses dados foram obtidos a partir das seguintes questões:

- | |
|--|
| <p>7. Como você definiria o papel exercido pela supervisão escolar em sua unidade?</p> <p>9. Você teria alguma alteração a sugerir para a ação supervisora? Quais?</p> <p>13. Faça uma relação das ações que cabe a supervisão escolar executar na rotina cotidiana do trabalho.</p> |
|--|

Tabela 22: Visão dos diretores sobre contribuições, papel e ações da supervisão na escola e propostas de alterações na ação supervisora

Papel e ação da supervisão		Propostas de alterações na ação supervisora	
Acompanhamento burocrático	04	Maior interação com a equipe da escola	03
Cobrança/fiscalização	03	Não propôs alterações	02
Orientações gerais/legislação	03	Dar suporte à escola	01
Implantação da política de SME	01	Interagir mais com o pedagógico	01
Supervisores “parceiros”	01	Ser mais presente	01
Supervisores “tarefeiros”	01		
TOTAL	13	TOTAL	08

Obs.: O total não se refere ao número de diretores que responderam ao questionário (06), mas ao número de aspectos mencionados.

Três aspectos predominam, na visão dos diretores, sobre o papel e as ações da supervisão escolar: a questão burocrática, o papel fiscalizador e as orientações legais. Fica evidente, pelas respostas apresentadas, a visão técnica e fiscalizadora dos diretores em relação à supervisão. Novamente aparece, na visão dos diretores, a divisão entre o burocrático e pedagógico. Assim como para alguns supervisores, também para os diretores essas questões são vistas de forma dissociadas, conforme menciona o diretor cujo depoimento é transcrito a seguir, ao se referir ao papel exercido pela supervisão em sua unidade:

“Como forma de amparo pedagógico, totalmente ausente. Também tenho o conhecimento que o supervisor ou a supervisora estão envolvidos em muitas questões burocráticas nas dependências da Diretoria de Educação.”
(Dir. 1)

Pelo que se nota, a supervisão é vista como um recurso técnico, ao invés de ser encarada também como recurso político, indo além dessa visão. A esse respeito, Alonso (1999) afirma que:

A supervisão, assim concebida, vai muito além de um trabalho meramente técnico-pedagógico, como é entendido com frequência, uma vez que implica uma ação planejada e organizada a partir de objetivos muito claros, assumidos por todo o pessoal escolar, com vistas ao fortalecimento do grupo e ao seu posicionamento responsável frente ao trabalho educativo. Nesse sentido, a supervisão deixa de ser apenas um recurso meramente

técnico para se tornar um fator político, passando a se preocupar com sentido e os efeitos da ação que desencadeia mais que com os resultados imediatos do trabalho escolar. (Alonso, 1999, p. 175)

Quanto às propostas para alterações na ação supervisora, de acordo com os dados da Tabela 22, observa-se um destaque para a proposta de maior integração da supervisão com o restante da equipe da escola, o que se evidenciou nas respostas de alguns diretores:

“Acho que o supervisor deveria procurar interagir com os diversos setores da unidade, realizando as suas necessidades burocráticas, mas também, tentando se colocar como parte da equipe escolar.” (Dir. 4)

“A ação supervisora deveria ser mais presente no conjunto de ações da unidade, interagindo mais com os funcionários da unidade, aprimorando o vínculo com o conjunto da escola.” (Dir. 6)

As respostas apresentadas enfatizam a necessidade de uma maior atuação do supervisor junto aos demais agentes da escola, buscando uma interação com toda a dinâmica que a cerca. É provável que, ao ter menos escolas para acompanhar, o supervisor possa realizar um trabalho mais próximo aos demais agentes das unidades escolares. Porém, é preciso ter clareza de que somente esse fator não solucionará os problemas já apontados, pois toda mudança depende também do perfil de atuação do supervisor e das equipes das escolas.

A seguir, a Tabela 23 apresenta o levantamento quanto ao número de supervisores que cada unidade teve no período 2006-2007, conforme as respostas que foram dadas à seguinte pergunta:

6. Quantos supervisores escolares a escola teve nos últimos dois anos?
--

Tabela 23: Número de supervisores que as escolas investigadas tiveram nos últimos dois anos

Nº de supervisores nos últimos dois anos	Frequência
Cinco	02
Dez	01
Quatro	01
Três	01
Dois	01
TOTAL	06

O que se pode notar na Tabela 23 é que não há uniformidade entre as escolas em relação a essa informação. As respostas a essa questão, dadas pelos diretores, vão de dois a dez supervisores em um período de dois anos nas unidades pesquisadas, com uma média de quatro a cinco supervisores por escolas no período 2006/2007. Essa grande rotatividade de supervisores pode ser explicada pelo fato de esse período estar dentro do prazo de validade do concurso realizado em 2004. Por força desse concurso, a Prefeitura realizou diversas chamadas, o que produziu as alterações nos quadros das diretorias, e consequentemente trouxe alterações na atribuição dos setores de supervisão, pois cada supervisor concursado que chegava à Diretoria tinha a opção de escolher um setor vago ou um setor que estivesse com algum supervisor não efetivo, provocando as várias alterações no quadro. Não resta dúvida que essas constantes alterações criam dificuldades para as escolas, que ficam sem referência em relação a quem recorrer em seu cotidiano e não conseguem estabelecer um vínculo de identidade e trabalho, criando assim, uma relação muito fragmentada com a supervisão. Além disso, cada supervisor que chega a uma unidade, primeiro procura apropriar-se das questões que cercam a escola, para somente depois iniciar a construção de um trabalho.

A Tabela 24, a seguir, trata dos assuntos solicitados pelos diretores fora dos períodos regulares de visitas dos supervisores. Essas respostas foram obtidas a partir das seguintes questões:

- | |
|---|
| <p>10. Fora do período regular de visitas do supervisor escolar, você costuma solicitar algum tipo de ajuda/consulta/intervenção da supervisão? Com qual frequência isso tem ocorrido?</p> <p>11. Quais situações o levam a solicitar essas intervenções da supervisão escolar?</p> <p>12. Nessas oportunidades você afirmaria que as demandas de sua e escola têm sido resolvidas:</p> <p>() sempre.</p> <p>() algumas vezes.</p> <p>() raramente.</p> <p>() nunca.</p> <p>Explique por que:</p> |
|---|

Tabela 24: Solicitações efetuadas à supervisão e atendimento recebido segundo os diretores

Frequência de solicitações à supervisão		Assuntos tratados nessas solicitações		Atendimento recebido	
Sempre solicita	03	Orientações legais	06	Algumas vezes	03
Em casos de estrita necessidade	02	Autorizações em projetos	03	Sempre é atendido	02
Raramente	01	Procedimentos de trabalho	01	Não respondeu	01
TOTAL	06	TOTAL	10*	TOTAL	06

Obs.: *O total não se refere ao número de diretores que responderam ao questionário (06), mas ao número de aspectos mencionados.

Os dados da Tabela 24 indicam que os diretores quase sempre recorrem aos supervisores. Três deles indicaram que sempre efetuam solicitações, enquanto outros dois relataram que somente em caso de estrita necessidade o fazem. As orientações legais predominam nas solicitações quanto aos assuntos tratados (06 vezes mencionadas), seguidas das autorizações em projetos (03 vezes), que precisam ser homologados pela supervisão para serem validados. Ao se fazer uma relação entre as Tabelas 22 e 24, nota-se que há certa relação entre o papel e a ação supervisora e as solicitações efetuadas, isto é, ainda prevalece a figura de um supervisor que atua essencialmente nas questões legais da escola.

Deve-se acrescentar ainda que quando os diretores se referem ao atendimento recebido, observa-se uma divisão entre afirmar o atendimento recebido (03 vezes), negá-lo (02 vezes) e não responder à questão (01 diretor). Os depoimentos revelam isso:

“Algumas vezes não há respostas claras para as consultas.” (Dir. 4)

“Dependendo da situação não está ao alcance da atuação do supervisor.”
(Dir. 5)

“Sempre que solicito algo a supervisão se empenha para me auxiliar, intervindo ou solicitando o que for necessário, a fim de garantir o retorno do que for necessário.” (Dir. 6)

Os dados organizados na Tabela 25 são relativos ao papel do supervisor como mediador no processo de implantação, nas escolas, das políticas públicas de

educação. São extraídos da seguinte questão do questionário respondido pelos diretores:

16. Como você vê a ação da supervisão escolar nas implantações das políticas públicas de educação e nos projetos da Secretaria Municipal de Educação?

Tabela 25: Visão dos diretores sobre a relação da supervisão com a implantação das políticas públicas e projetos da SME

Relação da supervisão com as políticas públicas	
Papel de fiscalização	02
Supervisor apenas cumpre rotina	02
Falta de continuidade	01
Supervisão possui visão geral	01
Papel de apoio e orientação	01
TOTAL	07

Obs.: O total não se refere ao número de diretores que responderam ao questionário (06), mas ao número de aspectos mencionados.

Os dados apontados na Tabela 25 indicam que os diretores pesquisados percebem o supervisor como um agente fiscalizador e cumpridor de rotinas (04 vezes mencionados) nas questões relacionadas à implantação das políticas públicas e projetos da SME, embora, também tenham sido citados: o papel de apoio e orientação à escola (01 vez), a condição de esclarecimento do supervisor em decorrência de sua visão geral sobre o sistema escolar (01 vez), além da referência à descontinuidade sempre presente na supervisão escolar (01 vez).

Os depoimentos postos em destaque revelam isso:

“O supervisor é um ‘fiscal’ para que as políticas sejam implementadas, um ‘guardião’ das políticas públicas” (Dir. 4)

“O supervisor desenvolve uma ação de orientação, apoio, esclarecimento e também de cobrança.” (Dir. 6)

“Como um profissional com uma visão mais geral da educação em relação aos diretores, que na maioria das vezes atuam apenas em sua modalidade (CEI, EMEI, EMEF).” (Dir. 3)

A propósito da implantação de mudanças e novas políticas na rede de ensino pública, nota-se que, acompanhando as diversas experiências na educação brasileira ao longo dos anos é possível concluir que os projetos existentes na educação quase sempre são impostos pelos gestores do sistema, sem qualquer tipo de consulta às escolas, que acabam recebendo tudo já definido e formatado, cabendo a elas, buscar a realização prática desses projetos, justamente a etapa mais complexa. Como a supervisão é representante imediata desses gestores na escola, muito provavelmente acaba sendo associada a essa forma de implementar as políticas e projetos educacionais. Entretanto, sobre essa questão vale citar a afirmação de Santos (2004) que a supervisão pouco participa da elaboração dessas políticas. Para o autor:

A supervisão de ensino, como garantidora da implantação e da avaliação das políticas educacionais no seu aspecto meramente operacional, como ocorre hoje, não garante a perenidade das mesmas, pois essas são tratadas como tarefas a serem cumpridas, sem o comprometimento de viabilizá-la em longo prazo. (Santos, 2004, p. 12)

Ainda neste sentido, Albuquerque (1990, p. 116) entende que o supervisor “(...) participando da política educacional, facilitará a adequação entre o proposto e o real para as escolas.”

A Tabela 26, a seguir, trata especificamente da visão dos diretores sobre a presença da burocracia no espaço escolar e sua relação com o trabalho do supervisor. Os dados foram obtidos a partir das seguintes questões:

17. Você vê a presença da burocracia dentro do cotidiano escolar? () Sim () Não
 18. Partindo da resposta anterior você tem percebido interferência da burocracia escolar no trabalho dos supervisores escolares? Que tipo de interferência? Dê exemplos.

Tabela 26: Visão dos diretores sobre a presença da burocracia no cotidiano escolar e sua relação com o trabalho do supervisor

A burocracia no trabalho escolar		Interferência da burocracia na ação supervisora	
Excesso de burocracia/muitos documentos 06		Supervisores priorizam prazos e documentos	02
		Burocracia explica distância do supervisor	02
		Burocracia desumaniza as relações	01
		Não vê interferência	01
TOTAL	06	TOTAL	06

Neste ponto, volta-se novamente à discussão das questões burocráticas e pedagógicas na escola. De acordo com os dados da dessa tabela todos os diretores indicaram um excesso de questões burocráticas na escola e ao relacioná-las com o trabalho dos supervisores apontam que estes priorizam essas questões. Além disso, segundo parte desses diretores, a burocracia explica a distância do supervisor em relação à escola. No conjunto de depoimentos coletados com os diretores pesquisados, há um diretor que fez uma comparação com a rede estadual em sua resposta:

“O distanciamento do supervisor em relação às escolas, também se justifica pela característica burocrática do sistema.” (Dir. 4)

“Há tarefas para cumprir que o acompanhamento cotidiano se perde.” (Dir. 5)

“Como minha experiência é muito maior na rede estadual, a rede municipal me surpreendeu com a sua burocracia que é muito maior que a da rede estadual. Vivemos processos, relatórios etc.” (Dir. 1)

No capítulo 3 deste trabalho, com o apoio teórico de Weber, essa questão da burocracia no espaço escolar foi discutida, observando-se que a escola é uma organização burocrática e que uma rede de ensino, com as dimensões da rede municipal, jamais se estruturaria se não fosse assim. Também já foi abordada e defendida neste trabalho a idéia de que as atividades burocráticas e pedagógicas estão em consonância com o mesmo propósito que é o ensino. São ações complementares dentro do espaço escolar. O que as afirmações dos diretores parecem evidenciar é uma crítica ao excesso de burocracia, ou ao “*burocrático pelo burocrático*”, especialmente quando a escola se vê frente a solicitações de preenchimento de vários documentos para a mesma finalidade. O depoimento a seguir exemplifica isso:

“A burocracia é constante no cotidiano, é tão presente que se sobrepõe às outras ações, nos levando, muitas vezes, a preencher vários impressos para a mesma finalidade.” (Dir. 6)

4.2.3 – Visão e relação dos coordenadores pedagógicos com a supervisão escolar

Neste item do trabalho, a pesquisa buscou identificar a visão que os coordenadores pedagógicos têm sobre o trabalho desenvolvido pela supervisão. A Tabela 27, a seguir, traz a percepção dos coordenadores pesquisados sobre a frequência de visitas do supervisor à escola e seus contatos com o supervisor. Os dados foram obtidos a partir das seguintes questões:

1. Com qual frequência o Supervisor Escolar costuma visitar sua Unidade? (considere uma média para os últimos dois anos):
- () semanalmente.
 - () mensalmente.
 - () semestralmente.
 - () anualmente.
3. Em suas visitas, o supervisor escolar costuma se reunir com a coordenação pedagógica:
- () sempre.
 - () às vezes.
 - () raramente.
 - () nunca.

Tabela 27: Visão dos coordenadores pedagógicos sobre a frequência de visitas da supervisão à escola e contatos com a coordenação

Frequência de visitas		Frequência com que o supervisor se reúne com a coordenação	
Mensal	04	Às vezes	04
Bimestral	01	Raramente	01
Não respondeu	01	Nunca	01
TOTAL	06	TOTAL	06

Os dados reunidos na Tabela 27 indicam que a média de visitas predominante é a mensal, a mesma indicada pelos diretores. Embora a pesquisa esteja tratando de diretores e coordenadores da mesma escola, essa percepção de número de visitas pode variar de um agente para outro. Nem sempre, nessas visitas, o coordenador pedagógico se reúne com o supervisor, conforme demonstrado na segunda coluna da tabela. As respostas da maioria dos coordenadores indicaram que os supervisores só se reúnem algumas vezes com a coordenação. Apenas um

coordenador assinalou que isso nunca ocorre e nenhum dos 06 profissionais afirmou ser esse um fato a ocorrer sempre.

A seguir, a Tabela 28 sintetiza as informações referentes à visão dos coordenadores pedagógicos sobre a atuação e a influência da supervisão na escola, bem como traz as sugestões e propostas de alterações na ação supervisora. Esses dados foram obtidos a partir das seguintes questões:

4. Como você descreveria a atuação da supervisão escolar em sua Unidade?
 5. Você teria alguma alteração a propor em relação à ação supervisora? Quais?
 10. Que tipo de influência você acha que a supervisão escolar tem exercido no trabalho pedagógico de sua Unidade Escolar?

Tabela 28: Visão dos coordenadores pedagógicos sobre a atuação da supervisão, influência no trabalho pedagógico e propostas de alterações na ação supervisora

Atuação da supervisão na escola		Influência da supervisão no trabalho pedagógico		Propostas de alterações na ação supervisora	
Orientações/consultas	04	Somente administrativa/ atuação burocrática	03	Maior interesse nos projetos/ atuar no pedagógico	03
Conferência de documentos/ fiscalização	03	Cobrança de resultados	01	Não ser fiscal	02
Respeitosa	01	Aprovação de projetos	01	Ser colaborador	02
Pouco acompanhamento pedagógico	01	Interesse nos projetos da escola	01	Mais contato com os professores	02
				Orientação sistemática sobre legislação/vida funcional	02
				Sem resposta	01
TOTAL	09*	TOTAL	06	TOTAL	12*

Obs.: *O total não se refere ao número de coordenadores pedagógicos que responderam ao questionário (06), mas ao número de aspectos mencionados.

A leitura dos dados reunidos na Tabela 28 permite considerar que, na visão dos coordenadores pedagógicos pesquisados, apesar de predominar a visão de uma supervisão voltada para orientações e consultas, ainda há a presença de um

perfil de supervisão centrada na conferência de documentos e fiscalização, Essas são as visões predominantes ao se analisar a primeira coluna da Tabela 28. Esse perfil se estende às análises da segunda coluna, que se refere à influência exercida pelo supervisor sobre o trabalho pedagógico da unidade, onde metade dos coordenadores indicou que a supervisão exerce somente influência burocrática na escola. Novamente, a supervisão é percebida pelos agentes pesquisados num processo de dicotomia e separação entre as atividades burocráticas e as pedagógicas na escola. Os depoimentos selecionados e apresentados a seguir, exemplificam essa visão:

“No trabalho pedagógico, diretamente, nenhuma. Sua atuação está voltada mais para o administrativo. Mas acredito que muitas ações advindas da Diretoria, no plano pedagógico, têm o trabalho do supervisor como co-autor.” (C.P. 3)

“No ano de 2007 sua influência foi negativa, sua atuação foi extremamente burocrática.” (C.P. 4)

“Apenas na aprovação de projeto e emissão de certificado.” (C.P. 2)

“Esclarecimentos quanto à legislação, PEA.” (C.P. 5)

Esse perfil de atuação da supervisão apontado pelos coordenadores pesquisados acaba influenciando diretamente as propostas de alterações na ação supervisora, conforme pode ser verificado na terceira coluna da Tabela 28. Nota-se que predominam as solicitações para maior atuação do supervisor em relação aos *“aspectos pedagógicos do trabalho escolar”* e para que a supervisão deixe de exercer um *“papel fiscalizador”*, passando a ser um *“colaborador da unidade”*, conforme evidenciados nas seguintes respostas:

“Que o supervisor acompanhe o projeto pedagógico em reuniões mensais com o corpo docente e a equipe pedagógica. Que articule as necessidades básicas da unidade com os órgãos centrais. Que priorize as ações que referencie a qualidade educacional, estando presente nas reuniões pedagógicas da unidade e nos horários coletivos.” (C.P. 4)

“Mais sugestões para o desenvolvimento pedagógico, orientação e modelos nos quais possamos nos basear, maior contato com os professores.” (C.P. 5)

“Deve ser um colaborador e não um fiscal.” (C.P. 1)

A Tabela 29, a seguir, trata das possíveis solicitações efetuadas pelos coordenadores pedagógicos aos supervisores, fora do período regular de visitas. Esses dados foram obtidos a partir das seguintes questões:

7. Fora do período regular de visitas do supervisor escolar você e outros coordenadores pedagógicos que conhece têm o hábito de solicitar algum tipo de ajuda/consulta/intervenção da supervisão? Em que tipo de situação isso costuma ocorrer? Quando foi a última vez que isso aconteceu? Conte como foi. (utilize o verso se necessário).
8. Nessas oportunidades você afirmaria que os coordenadores vêm tendo suas demandas resolvidas:
- () sempre.
- () algumas vezes.
- () raramente.
- () nunca.
- Explique por que:

Tabela 29: Visão dos coordenadores pedagógicos quanto às solicitações efetuadas à supervisão e atendimento recebido

Solicitações efetuadas à supervisão		Atendimento recebido	
Dúvidas/questões legais	04	Algumas vezes	03
Orientação/aprovação de projeto pedagógico	02	Sempre é atendido	02
Somente durante as férias da diretora	01	Raramente	01
Problemas com a comunidade	01		
Não solicita	01		
TOTAL	09*	TOTAL	06

Obs.: *O total não se refere ao número de coordenadores pedagógicos que responderam ao questionário (06), mas ao número de aspectos mencionados.

Quando os dados apresentados na Tabela 29 são comparados aos da Tabela 28, nota-se uma grande semelhança entre a natureza das solicitações efetuadas à supervisão pelos coordenadores e o perfil de atuação da supervisão indicado na Tabela 28. Há um claro predomínio das solicitações de orientações legais nesses momentos em que os coordenadores recorrem à supervisão (04 menções), seguidas de orientações relativas à aprovação de projetos da escola.

Quanto ao atendimento recebido nessas ocasiões prevalece a indicação de que somente “algumas vezes” as solicitações dos profissionais foram atendidas. Neste item, novamente faz-se necessário esclarecer que as respostas objetivaram

informar se a solução para a questão apresentada foi atingida e não se o supervisor atendeu ao coordenador.

A seguir, os dados da Tabela 30, apresentam a visão dos coordenadores pedagógicos pesquisados sobre a relação da supervisão com as políticas públicas. São dados obtidos a partir da seguinte questão:

11. Como você vê a ação da supervisão escolar nas implantações das políticas públicas de educação e nos projetos da Secretaria Municipal de Educação?

Tabela 30: Visão dos coordenadores pedagógicos sobre a relação da supervisão com a implantação das políticas públicas e projetos de SME

Relação da supervisão com as políticas públicas	
Incorporam as ações da SME	02
Relação subjetiva/falta clareza nas informações	02
Supervisão influencia resultados	01
Ação supervisora é ponto de partida	01
TOTAL	06

A partir da leitura dos dados da Tabela 30 pode-se perceber que para os coordenadores pedagógicos pesquisados a supervisão acaba incorporando as ações da SME, reproduzindo nas escolas as determinações oriundas dos órgãos centrais da Secretaria. Além dessa visão, há também a afirmação da falta de clareza nas informações que chegam à escola sobre essas políticas devido à forma subjetiva como cada supervisor se relaciona com essas informações. Essa visão de que os projetos já vêm “fechados” da SME fica evidente na resposta do seguinte coordenador:

“A supervisão é o grupo que a SME conta para ter parceria na aprovação das mesmas. O grupo de supervisores é o primeiro a ser chamado, a ser convencido.” (C.P. 2)

Na visão desse coordenador percebe-se a idéia de que a supervisão também não participa da elaboração dessas políticas, caso contrário não precisaria ser

“convencida” sobre elas. Essa visão expressa pelos coordenadores, vem ao encontro das idéias que os diretores já expressaram; a supervisão pouco ou nada atua na formulação desses projetos, cabendo a ela somente acompanhar sua implementação.

Na Tabela 31, a seguir, são apresentados os dados relativos à visão dos coordenadores sobre a presença da burocracia no espaço escolar, bem como sua relação com o trabalho executado pelos supervisores. A tabela foi construída com informações extraídas das seguintes questões:

12. Você vê a presença da burocracia dentro do cotidiano escolar? () Sim () Não
 Explique:
 13. Partindo da resposta anterior você tem percebido interferência da burocracia escolar no trabalho dos supervisores escolares? Que tipo de interferência? Dê exemplos.

Tabela 31: Visão dos coordenadores pedagógicos sobre a presença da burocracia no cotidiano escolar e sua relação com o trabalho do supervisor

A burocracia no trabalho escolar		Interferência da burocracia na ação supervisora	
Excesso de burocracia/muitos documentos	05	Não percebe essa interferência	03
Cobrança de registros	01	Supervisão não articula legislação com bom senso	01
		Supervisão enfatiza mais o papel do que a prática	01
		Sem resposta	01
TOTAL	06	TOTAL	06

A leitura dos dados da Tabela 31 permite notar que os coordenadores, assim como os diretores, também afirmam haver um excesso de questões e atividades burocráticas na escola. Pelas respostas apresentadas, nenhum coordenador pedagógico afirmou perceber as atividades burocráticas como ações que agem em conjunto com as pedagógicas, ambas imbricadas no mesmo propósito: viabilizar o ensino. Ao contrário, as respostas trazem uma visão dicotômica dessas atividades. Algumas delas sugerem tanto um excesso de atividades burocráticas, quanto a separação dessas das demais ações da escola:

“As exigência burocráticas são tantas que o coordenador pedagógico não consegue fazer os acompanhamentos adequados junto aos alunos e professores, inclusive é difícil se reciclar.” (C.P. 2)

“Muitos documentos para preencher. Ex.: vamos enviar o documento “X” para o setor “Y”, temos que preencher o TID mais o livro carga (dois procedimentos para uma mesma finalidade) será que acham que não temos nada para fazer, ou está sobrando gente?” (C.P. 3)

“Sim, temos muitos formulários e questionários a serem preenchidos e respondidos.” (C.P. 5)

Quanto à interferência das questões burocráticas no trabalho do supervisor, metade dos coordenadores respondeu não percebê-la. Houve quem afirmasse que o supervisor *“não articula a legislação às atividades da escola com bom senso”* (C.P. 4) ou ainda que *“é mais importante estar tudo no papel”* (C.P. 6).

As afirmações dos coordenadores sobre o tema podem sugerir, assim como na análise às respostas dos diretores, que a crítica principal também seja a excessiva burocracia existente no sistema de ensino.

4.2.4 – Visão e relação dos professores com a supervisão escolar

Esta etapa do trabalho tem como objetivo analisar a visão dos professores pesquisados em relação às ações da supervisão escolar. A Tabela 32, a seguir, apresenta a frequência do contato dos professores com os supervisores em suas visitas às unidades escolares. Os dados foram obtidos a partir das seguintes questões:

1. Qual a frequência de seu contato com a supervisão escolar?
☐ frequentemente.
☐ algumas vezes.
☐ raramente.
☐ nunca teve qualquer tipo de contato
2. Caso tenha assinalado uma das três primeiras alternativas na questão anterior, conte como foi esse contato. Quais assuntos foram tratados

Tabela 32: Visão dos professores sobre a frequência do contato com a supervisão e os assuntos tratados

Frequência do contato		Assuntos tratados	
Raramente	09	Dúvidas funcionais/administrativas	07
Algumas vezes	06	Demanda por mais vagas	04
Com frequência	02	Projeto Pedagógico	03
Nunca	01	Problemas com alunos	03
		Problemas com quadro de professores	02
		Assuntos gerais da vida escolar	01
		Discussão sobre educação pública	01
		Problemas com conselho de escola	01
		Sem resposta	03
TOTAL	18	TOTAL	25*

Obs.: *O total não se refere ao número de professores que responderam ao questionário (18), mas ao número de aspectos mencionados.

Quanto à frequência do contato dos professores pesquisados com a supervisão, os dados da Tabela 32 permitem observar que metade dos professores assinalou que raramente possui contato com os supervisores e apenas dois assinalaram sempre ter esse contato. Essa pergunta inicial é fundamental em dois aspectos: o primeiro é fornecer uma dimensão da frequência com que o supervisor, em suas visitas, estabelece contato com os professores; o outro aspecto é que a partir dessa frequência de contato, que os professores farão a análise dos demais pontos abordados no questionário da pesquisa. Esse parâmetro também é importante porque muito provavelmente a frequência maior ou menor desse contato, determina o tipo de análise que o professor pode fazer sobre a ação supervisora desenvolvida na escola.

Assim, a análise dos dados relativos aos assuntos tratados nesses contatos, revela uma evidente dispersão nas respostas dos professores a essa questão, com o predomínio de referências às dúvidas sobre questões funcionais e administrativas (07 vezes mencionadas pelos professores). Fazendo-se um paralelo dos dados da Tabela 32 com o que foi apontado pelos diretores e coordenadores pedagógicos sobre o mesmo tema, pode-se concluir que não há diferenças significativas quanto à natureza dos assuntos tratados pela supervisão, mostrando que, nesse caso,

mesmo tendo menor contato com a supervisão, os professores participaram da discussão de assuntos semelhantes aos mencionados pelos demais agentes que possuem esses contatos mais constantes.

A Tabela 33, a seguir, indica como os professores vêem o papel da supervisão escolar e quais são suas propostas para alterações na ação supervisora. Esses dados foram obtidos a partir das seguintes questões:

3. Como você percebe o papel da supervisão escolar na rede municipal de ensino de São Paulo?
4. Você teria alguma alteração a propor para a ação supervisora? Quais?

Tabela 33: Visão dos professores sobre o papel da supervisão e propostas de alterações na ação supervisora

Papel da supervisão		Propostas de alterações na ação supervisora	
Burocracia, ajuda administrativa e legislação	07	Maior presença e participação na escola	08
Transmissão/imposição de políticas públicas	04	Maior contato com os professores	05
Fiscalização/ cobrança	03	Atuação sobre os alunos	02
Implantação de projetos SME	02	Diminuir número de escolas/ampliar número de supervisores	02
Suporte para projetos	01	Maior fiscalização	01
Intervenções junto à SME	01	Menor fiscalização	01
Sem resposta/ respostas vagas	08	Sem resposta	03
TOTAL	26	TOTAL	22

Obs.: O total não se refere ao número de professores que responderam ao questionário (18), mas ao número de aspectos mencionados.

A leitura dos dados da Tabela 33 aponta a visão de uma supervisão que atua principalmente nas questões legais e nas atividades burocráticas. Isso fica evidente, por exemplo, nos seguintes depoimentos postos em destaque:

“A supervisão é mudada constantemente, não dá para se ter um contato maior. A parte burocrática é que tem importância, não o trabalho desenvolvido nas escolas.” (Prof. 4)

“Geralmente só vem fiscalizar a parte burocrática, existe pouquíssimo contato com o professor.” (Prof. 5)

“Percebo que é realizada mais sobre um caráter técnico-administrativo do que pedagógico.” (Prof. 6)

“Somente nas visitas para verificar a documentação.” (Prof. 7)

“Percebo que existe um distanciamento muito grande, entre a supervisão e a escola.” (Prof. 9)

À medida que são feitas essas observações, os professores elegem como prioridade para suas propostas de alterações na ação supervisora, a maior presença e participação do supervisor na escola, seguida da solicitação de maior contato com os professores. Nota-se que mesmo indicando que a supervisão possui um papel voltado para questões legais e fiscalizadoras, os professores solicitam sua presença na escola. Há, inclusive, propostas para que o supervisor tenha um menor número de escolas em seu módulo de atuação, para poder fazer um acompanhamento mais próximo e freqüente em suas unidades. Evidentemente, essas propostas vêm acompanhadas da idéia de que a supervisão tenha uma atuação mais próxima ao grupo de professores, conforme sugerem os seguintes depoimentos dos professores:

“Que a supervisão fosse mais presente e atuasse nas escolas com o corpo docente.” (Prof. 4)

“Que tivesse mais presente na unidade e tivesse mais contato com os professores.” (Prof. 5)

“Acho que teria que atuar mais como um parceiro da comunidade escolar do que como um técnico/fiscal das instâncias superiores.” (Prof. 6)

“Sim, um maior contato direto com os professores e também alunos, vivenciando melhor a realidade escolar.” (Prof. 7)

“Contato mais amigável e direto com os profissionais da escola, tentando ouvi-los e ajudando a resolver seus problemas educacionais e não apenas fiscalizando e tratando de assuntos burocráticos.” (Prof. 15)

Essa visão expressa pelos professores precisa ser analisada pela seguinte perspectiva: o trabalho executado pelo professor, para ser realizado, necessita que toda a estrutura da rede escolar funcione. A esse respeito, autores como Muramoto (2004), por exemplo, entendem que:

Para que o trabalho didático-pedagógico de cada professor com seus alunos, em sala de aula, “dê certo”, todo um universo político-

organizacional tem que entrar em cena e, exercendo mediação, “dar conta do recado”: políticas educacionais coerentes com as necessidades da sociedade e das pessoas e coerentes com a natureza da educação escolar; estrutura, funcionamento e gestão de escolas e sistemas, em moldes dialogais, participativos, democráticos; estruturas de trabalho sobre o trabalho, promovendo a reflexão e reconstrução das concepções e das práticas; ações de formação continuada, politicamente articuladas ao exercício da profissão e às agências de ensino superior, pesquisa e extensão. (Muramoto, 2004, p. 22)

Essa mesma autora conclui esse raciocínio afirmando que:

Neste complexo contexto, formando à partir da relação escola/sociedade, repleto de sujeitos, fatores, e processos interrelacionais, é que se coloca a supervisão de ensino em nível de sistema, atuando no interescolar, para influir no intra-escolar. (Muramoto, 2004, p. 22)

Conclui-se pelas afirmações acima: para que o trabalho do professor possa ser efetivo em sala de aula existe um sistema complexo que precisa funcionar e, nesse contexto, certamente estão todas essas atividades que são definidas como “burocráticas ou técnicas” que, por estarem integradas dentro de um todo denominado Educação, também fazem parte do campo de ação do supervisor escolar.

Ainda analisando-se as respostas dos professores, pode-se notar que algumas afirmações sugerem que os mesmos vêem as atividades burocráticas e pedagógicas de forma dissociadas no espaço escolar, Isso fica evidente, quando, por exemplo, entre os depoimentos encontra-se a afirmação: “*a parte burocrática é que tem importância, não o trabalho desenvolvido nas escolas*” (Prof. 4).

A Tabela 34 reúne os dados relativos às eventuais solicitações dos professores à supervisão, bem como o atendimento recebido. Os dados foram obtidos a partir das seguintes questões:

- | |
|--|
| <p>5. Você e seus colegas professores já precisaram solicitar alguma ajuda/consulta/intervenção ao supervisor escolar? Quando foi a última vez que isso ocorreu? Descreva como isso aconteceu e o que foi solicitado.</p> <p>6. Nessas oportunidades em que você e/ou os demais professores recorrem ao Supervisor Escolar, você afirmaria que as demandas são resolvidas:</p> <p>() sempre.</p> <p>() em algumas oportunidades</p> <p>() raramente.</p> <p>() nunca.</p> <p>Explique por que:</p> |
|--|

Tabela 34: Visão dos professores sobre solicitações efetuadas à supervisão e atendimento recebido

Assuntos tratados nas solicitações		Atendimento recebido	
Não solicitou	06	Algumas vezes	06
Problemas com alunos	03	Sempre	04
Problemas funcionais	03	Sem resposta	08
Problemas no conselho de escola	02		
Quando a unidade estava sem diretor	01		
Problemas no horário coletivo	01		
Sem resposta	02		
TOTAL	18	TOTAL	18

A leitura desses dados permite observar que pouco mais da metade dos professores pesquisados indicaram ter feito solicitações à supervisão e neste montante há uma diversificação em relação aos temas tratados, que vão desde problemas com alunos, até questões funcionais, passando pela resolução de problemas no conselho de escola.

Quanto ao atendimento recebido apenas 10 professores responderam a essa questão e, entre eles, 06 indicaram que suas solicitações são atendidas “às vezes”. A presença de 08 questionários sem resposta não surpreende, tendo em vista os dados da Tabela 32, segundo os quais os professores raramente ou apenas algumas vezes têm contato com os supervisores.

A Tabela 35, a seguir, trata da visão dos professores sobre a relação da implementação das políticas públicas na escola com a mediação do trabalho da supervisão. Os dados foram obtidos a partir da seguinte pergunta:

8. Como você vê a ação da supervisão escolar na implantação das políticas públicas de educação e nos projetos da Secretaria Municipal de Educação?
--

Tabela 35: Visão dos professores sobre a relação da supervisão com a implantação das políticas públicas e projetos de SME

Relação da supervisão com a implementação das políticas públicas	
Supervisor segue a linha de SME	04
Muita cobrança/supervisão dita as regras	03
Deixa a desejar	01
Informações desencontradas	01
Sem resposta	09
TOTAL	18

O primeiro destaque a ser apontado na Tabela 35 é que, tal como indicam os dados da Tabela 34, também aqui, pelas mesmas razões, não surpreende o fato de que exatamente a metade dos professores entrevistados, não respondeu a questão. Quanto aos 09 professores que responderam à questão nota-se que a maioria (07) indicou que os supervisores seguem as determinações da SME e, para garantir a implementação de políticas e projetos realizam “cobranças e fiscalizações”. Essas questões ficam evidentes nos depoimentos selecionados como exemplos, apresentados a seguir:

“Há muita cobrança e pouco contato” (Prof. 3)

“Percebo que se empenham nessa implantação, no entanto o tom é mais de imposição do que de convencimento.” (Prof. 6)

“Acredito que tem pouca participação já que as decisões geralmente vêm de cima para baixo, para cumpri-las.” (Prof. 8)

“Apenas transmissor das políticas públicas.” (Prof. 13)

Analisando-se o que foi apontado pelos diretores e coordenadores pedagógicos nas tabelas anteriores que também trataram desse tema, nota-se que não há muita diferença entre o que foi apontado por esses profissionais e o que expressaram os professores. Pelo que foi apontado pode-se concluir que os professores também vêem a supervisão como reprodutora e fiscalizadora das

políticas educacionais propostas pela Secretaria da Educação, não possuindo, portanto, tal como os demais profissionais da rede de ensino, qualquer interferência sobre as mesmas.

A Tabela 36 apresenta a visão dos professores sobre a presença da burocracia no espaço escolar, e sua influência no trabalho do supervisor. As informações para compor esta tabela foram obtidas a partir das respostas dos professores às seguintes questões:

9. Você vê a presença da burocracia dentro do cotidiano escolar? () Sim () Não

Explique:

10. Partindo da resposta anterior, você tem percebido interferência da burocracia escolar no trabalho dos supervisores escolares? Que tipo de interferência? Dê exemplos.

Tabela 36: Visão dos professores sobre a presença da burocracia no cotidiano escolar e interferência no trabalho da supervisão

Burocracia no trabalho escolar		Influência da burocracia na ação supervisora	
Excesso de burocracia	10	Deixa de lado o pedagógico/processo escolar	05
Necessária	01	Supervisão fiscaliza	01
Burocracia ocorre devido a legislação	01	Supervisão intervém negativa e positivamente	01
Não percebe a burocracia na escola	01	Demora nas tramitações	01
Sem resposta	05	Muitas coisas ficam arquivadas	01
		Interferência em instância superior	01
		Não vê interferência	01
		Sem resposta	07
TOTAL	18	TOTAL	18

Este tema, de certa forma, já foi abordado pelos professores quando foram analisados os dados da Tabela 33, que sintetizava a visão dos professores sobre o papel da supervisão, revelando a prevalência da visão presente entre os profissionais docentes, de que as questões burocráticas dominam as ações da supervisão e o papel que desempenham nas escolas.

Os dados reunidos na Tabela 36 mostram que mais da metade dos professores pesquisados apontou um excesso de burocracia dentro do cotidiano escolar. Quando abordada a influência da burocracia no trabalho do supervisor, dos 13 professores que responderam à questão, a maior parte (10) indicou que “o supervisor vem deixando de lado as questões pedagógicas” em função das atividades burocráticas. Essa afirmação fica clara nos seguintes depoimentos tomados como exemplos:

“Devido à prestação de contas burocráticas acabam deixando de lado o pedagógico.” (Prof. 5)

“Como já disse, no ensejo de cumprir a implantação das políticas públicas e outras inspeções técnicas, perde o tempo de acompanhar o trabalho pedagógico das Unidades” (Prof. 6)

“Sim, os supervisores têm tanta tarefas para cumprir que não tem tempo para acompanhar o processo escolar em cada unidade.” (Prof. 13)

Apenas um professor apontou a burocracia como necessária ao afirmar que:

“Ela é necessária para encaminhar documentação de alunos e professores.” (Prof. 1)

Voltando à primeira coluna da Tabela 36, quando os professores apontam a presença da burocracia no espaço escolar, nota-se que há depoimentos que salientam o excesso de determinadas atividades que acabam resultando em procedimentos que poderiam ser simplificados:

“São muitos papéis que muitas vezes se perdem ou não são lidos.” (Prof. 2)

“Tudo que vamos realizar ou solicitar necessita estar impresso.” (Prof. 7)

Assim como na visão dos diretores e coordenadores, a leitura de todos esses dados da Tabela 36 sugere que os professores também vêem a burocracia de forma dissociada das demais atividades da escola. Também nos questionários respondidos pelos professores, não há nenhuma resposta que tenha apontando essa associação entre atividades burocráticas e pedagógicas. As respostas dos

professores indicam ainda uma crítica ao excesso das atividades burocráticas na escola.

4.2.5 – Visão dos supervisores e dos agentes da escola sobre o supervisor como membro da escola e termos definidores da supervisão escolar

Esta etapa do trabalho discute, na visão de todos os agentes pesquisados, a figura do supervisor escolar como um agente pertencente ou não à escola e os termos que utilizam para definir a supervisão escolar.

Para tanto, os dados reunidos na Tabela 37 foram construídos a partir das respostas dos supervisores, diretores, coordenadores e professores à seguinte questão:

Você considera o supervisor escolar um profissional pertencente à Unidade? ()SIM ()NÃO
Explique por que:

Tabela 37: Visão dos supervisores, diretores, coordenadores e professores sobre o supervisor como membro da escola

Na visão dos supervisores		Na visão dos diretores		Na visão dos coordenadores		Na visão dos professores	
Sim	02	Sim	02	Sim	04	Sim	07
Não	02	Não	04	Não	02	Não	11
Em algumas situações	02						
TOTAL	06	TOTAL	06	TOTAL	06	TOTAL	18

De início, a leitura da Tabela 37 permite observar que não há consenso entre os agentes pesquisados: entre os supervisores há um equilíbrio nas opiniões; diretores e professores, em sua maioria, entendem que o supervisor não é um profissional pertencente à unidade; enquanto a maioria dos coordenadores considera o supervisor um membro da escola.

Essa divergência de opiniões sobre o supervisor ser ou não um membro da escola reafirma a ambivalência existente no papel do supervisor escolar. Ao mesmo

tempo em que se pretende como um parceiro da escola, participante da construção de seu projeto, também precisa executar a supervisão de sistema, fazendo a verificação e o acompanhamento de todos os trabalhos desenvolvidos pela escola, bem como mediando as exigências e decisões dos gestores centrais do sistema escolar. Isso certamente acaba conduzindo a essas visões que, ora compreendem o supervisor como um membro integrante da escola, ora o definem como um profissional não pertencente à escola.

Tal ambivalência, presente no papel do supervisor escolar, também vai aparecer na leitura da Tabela 38, a seguir, que aponta os termos definidores para a supervisão escolar, indicados por todos os agentes que participaram da pesquisa. Esses dados foram obtidos a partir da seguinte questão:

Escreva algumas palavras que você relaciona com o termo “supervisão escolar”:

Tabela 38: Termos definidores da ação supervisora apontados pelos supervisores, diretores, coordenadores e professores

Supervisores		Diretores		Coordenadores		Professores	
Apoio/assessoria/ suporte	05	Apoio/orientação/ parceria	05	Parceria/apoio/ presença/ esclarecimentos	05	Apoio/suporte/parceria/ cooperação/ mediação	11
Parceria	04	Base legal/ legislação	04	Dirigir	03	Orientação	07
Guardião da legislação	01	Pouca visão	01	Fiscalizar/ verificar	02	Inspeção/cobrança/ fiscalização/ controle	07
Confiança	01	Especialização	01	Atuar/intervir/ autorizar	03	Gerenciador	04
Mais uma peça na engrenagem	01	Visão geral	01	Visita	01	Supervisionar	04
Paixão pela educação	01	Burocracia	01	Legislação	01	Análise de papéis/ burocracia	02
Monitorar/ acompanhar	01	Coordenação	01	Burocracia	01	Visita	01
Resolver conflitos	01	Fiscalização	01	Rigidez	01	Imposição	01
				Ausência	01	Avaliação	01
				Figura controversa	01	Insegurança	01
				Alienação	01	Arrogância	01
TOTAL	15	TOTAL	16	TOTAL	20	TOTAL	40

Obs.: O total não se refere ao número de agentes pesquisados, (06) para supervisores, diretores e coordenadores e (18) para professores, mas ao número de termos mencionados.

Os dados agrupados na Tabela 38 permitem algumas considerações, partindo-se do pressuposto de que alguns termos apontados podem remeter à imagem de um supervisor voltado para o exercício de um papel fiscalizador e de inspeção, enquanto outros termos remetem a um supervisor que executa um trabalho de apoio, assessoria e parceria com a escola. No bloco que envolve diretores, coordenadores e professores, nota-se que há um relativo equilíbrio na indicação desses termos. Evidentemente que alguns dos termos apontados podem sugerir, tanto um quanto outro papel a ser executado pelo supervisor.

Ao se analisar os termos definidores, indicados pelos próprios supervisores, há o claro predomínio de termos que apontam para uma supervisão mais próxima de um papel de parceria com a escola, do que de um papel fiscalizador. Evidentemente que o supervisor, por exercer a supervisão de sistema, nunca vai deixar de tratar as questões legais e normativas, realizar verificação de documentos, emitir pareceres sobre determinadas situações, enfim, atividades que, a princípio, podem ser taxadas de fiscalizadoras. Porém, os termos definidores da supervisão, que os próprios supervisores utilizam, indicam a intenção de estabelecer uma conciliação entre esse papel e o de um supervisor a serviço do assessoramento e apoio à escola. Basta citar, por exemplo, que a palavra parceria foi indicada por quatro dos seis supervisores entrevistados, e mesmo aqueles que não a mencionaram, usaram expressões como: “apoio, assessoria, suporte.” Mesmo o supervisor que apontou como termo definidor ser o “*guardião da legislação*” fez o seguinte esclarecimento:

“Eu o definiria como um “guardião da legislação” no sentido de buscar concretizar, da melhor forma possível, o que a legislação determina para o bom funcionamento do sistema escolar em busca da construção da cidadania da população a qual atende.” (Sup. 1)

O supervisor precisa ter essa habilidade de se colocar dentro desses dois eixos de ação, exercendo sim um papel de verificação e acompanhamento, mas sempre buscando fazer com que essas ações contribuam para o avanço e desenvolvimento da escola, por mais contraditório que isso possa parecer.

A análise dos termos definidores, sugerem que a ambivalência do papel da supervisão entre ser um agente do sistema e um assessor da escola, está mais presente nos termos apontados pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores, do que em relação aos termos apontados pelos supervisores. Embora

os termos definidores apontados pelos supervisores não apresentarem com tanta ênfase essa ambivalência, ela fica clara na análise geral dos depoimentos. É importante observar, ainda, que exercer um papel de agente do sistema no período atual, marcado pela crescente autonomia da escola, torna-se ainda mais complexo.

4.3 – O que dizem os documentos elaborados pela supervisão escolar

Esta etapa do trabalho tem o propósito de aprofundar os dados obtidos nas entrevistas realizadas com os supervisores e nos questionários respondidos pelos diretores, coordenadores pedagógicos e professores. A pesquisa realizou um levantamento do principal documento elaborado pelo supervisor em suas visitas às unidades escolares: os Termos de Visita. Para isso, realizou-se um levantamento de todos os Termos de Visita redigidos durante o ano de 2007, em três das seis unidades escolares alvos deste trabalho de pesquisa. Para manter a representatividade dos tipos de unidades escolares foram pesquisados os Termos de Visita de um CEI, uma EMEI e uma EMEF.

É importante observar que o Termo de Visita é um documento oficial, redigido pelo supervisor escolar ao término de cada uma de suas visitas às escolas, buscando relatar todas as ações desenvolvidas, orientações e determinações apresentadas e assuntos tratados durante sua visita à unidade escolar. Esses Termos de Visita não possuem um padrão ou mesmo um modelo definido podendo-se encontrar, portanto, Termos de Visita com as mais diversas linhas de elaboração. De toda forma, mesmo não havendo um modelo único, todos os Termos de Visita, a princípio, devem conter os assuntos tratados. Os termos são assinados pelo supervisor e pelo profissional da escola que o recebeu, geralmente, o diretor, o assistente de direção ou, em alguns casos, o coordenador pedagógico. Cada unidade possui um livro próprio para o registro desses Termos.

Com a inclusão desses documentos no campo de pesquisa tornou-se possível ampliar o raio de análise da ação supervisora. Somando-se os Termos de Visita das três unidades pesquisadas, foram encontrados termos preenchidos por oito supervisores diferentes e nenhum desses oito foram integrantes do grupo que participou das entrevistas realizadas.

A seguir, os dados da Tabela 39 apresentam a quantidade de visitas que cada unidade recebeu e o número de supervisores que estiveram à frente da unidade no ano de 2007.

Tabela 39: Frequência de visitas realizadas e número de supervisores por unidade em 2007

Tipo de Unidade	Número de supervisores em 2007	Total de visitas realizadas em 2007
1 – CEI	03	06
2 – EMEI	02	08
3 – EMEF	03	15

Essa rotatividade de supervisores apontada na Tabela 39 foi discutida com a análise da Tabela 23, quando foi apontada a questão dos ingressos decorrentes do último concurso para supervisor escolar como fator provocador dessa mudança, pois cada nova escolha e ingresso o quadro acaba sofrendo alterações.

A leitura dos dados da Tabela 39 permite observar o desequilíbrio do número de visitas nas unidades pesquisadas, nota-se que a EMEF recebeu mais do que o dobro de visitas que o CEI. O quadro está coerente com o informado pelos supervisores nas entrevistas realizadas. Conforme apresentado na Tabela 18, os períodos de visitas nem sempre obedecem a uma regularidade, pois, de acordo com o relatado pelos supervisores, quando uma unidade apresenta mais demandas a serem resolvidas, a tendência é que o intervalo de tempo entre uma visita e outra seja reduzido. Nessa mesma Tabela 18 há, inclusive, um supervisor que aponta que o intervalo de visitas nas EMEFs é quinzenal, mas houve depoimento de supervisores que já precisaram visitar determinada EMEF semanalmente. Obviamente que não é uma regra as EMEFs apresentarem maiores demandas em relação aos outros tipos de unidades. É perfeitamente possível que determinada EMEI ou CEI apresente alguma situação que requeira um acompanhamento mais próximo e freqüente do supervisor, porém, a dinâmica da EMEF contribui para que esse tipo de unidade quase sempre apresente maiores demandas a serem resolvidas em relação às outras. Vários problemas são próprios das condições de

trabalho da EMEF: maior quantidade de alunos atendidos (quase sempre uma EMEF possui mais alunos que uma EMEI e mais ainda com relação ao CEI); o quadro de professores e funcionários é maior (consequência do maior número de alunos); o relacionamento com a comunidade é mais intenso (também pela mesma razão); a estrutura organizacional mais complexa (por exemplo, um CEI ou uma EMEI não lidam com notas, conselho de classe, lauda de concluintes, emissão de certificados e históricos escolares, entre outros – uma prova dessa questão é o fato de o cargo de secretário de escola na rede municipal de São Paulo existir somente nas EMEFs). Assim, possuindo um universo de atendimento mais amplo, evidentemente que uma EMEF tende a ter maiores possibilidades de ocorrências em relação aos outros tipos de unidades.

Apesar dessa justificativa, isso não quer dizer que as demais unidades devam ser deixadas em segundo plano. Concordar com essa situação seria afirmar que essas unidades possuem importância menor, o que não é real. Além disso, seria admitir também que o supervisor somente atua em situações emergenciais, onde as demandas requerem urgência de atuação, situação essa que deve ser combatida, afinal a supervisão escolar deve atuar de forma planejada, buscando a construção de um trabalho sistemático com as escolas.

A seguir, os dados da Tabela 40, apresentam uma síntese dos temas registrados pelos supervisores em seus termos de visita durante o ano de 2007 nas 03 unidades escolares pesquisadas. Os assuntos registrados estão subdivididos de acordo com o tipo de unidade pesquisada.

Tabela 40: Temas registrados pelos supervisores nos termos de visita em 2007

Temas registrados no CEI		Temas registrados na EMEI		Temas registrados na EMEF	
Demanda por mais vagas	03	Elaboração e informações	03	Participação no horário coletivo/eventos/intervalo com os professores	05
Horário dos servidores	02	Reformas	02	Verificação de documentos	05
Orientações sobre reuniões	02	Demanda	02	Demanda por mais vagas	04
Orientações sobre APM e censo escolar	01	Problemas/situações de alunos	02	Denúncia/reclamações	04
Reformas	01	Designação de professor de informática educativa	02	Problemas/situações de alunos	03
Calendário escolar	01	Denúncia/reclamações	01	Horário coletivo/projetos - verificação de registros	03
Problemas/situações de alunos	01	Calendário escolar	01	Orientações legais	02
		Baixa de bens	01	APM/outros documentos	02
		Segurança do prédio	01	Elaboração de projetos	02
		Problemas de professores	01	Calendário escolar	01
				Participação em conselho de escola	01
				Horário dos servidores	01
				Acúmulo de cargo	01
TOTAL	11	TOTAL	16	TOTAL	34

A leitura dos dados da Tabela 40 leva a algumas considerações. Inicialmente pode-se notar a relação entre o volume de assuntos tratados e a quantidade de visitas realizadas em cada uma dessas unidades. Conforme já afirmado, as EMEFs não só possuem um porte maior, como também contam com uma dinâmica diferente das outras unidades. Observa-se, porém, que muitos temas abordados pelos supervisores em suas visitas, acabam se repetindo nas 03 unidades. Um que sempre está entre os mais abordados pelos supervisores é a questão do atendimento à demanda por mais vagas para alunos; esse tema aparece nas três unidades pesquisadas, o que encontra justificativa por ser uma questão ainda não totalmente resolvida na rede municipal, pois, na educação infantil, especialmente nos CEIs, há um enorme déficit de vagas, conforme já discutido no capítulo 1 deste

trabalho. Em algumas EMEFs, como esta que participou da pesquisa, no ano de 2007 existiam estudos para a alteração de três turnos diurnos para dois em 2008, razão pela qual o supervisor abordou esse tema em diversas visitas.

Quanto ao contato do supervisor com os professores, não se observou nenhum registro no CEI e na EMEI. O que há registrado nessas unidades são apenas orientações e esclarecimentos fornecidos aos coordenadores pedagógicos e diretores sobre a realização de reuniões, elaboração e registro dos projetos de horário coletivo. Somente na EMEF existe registro da participação do supervisor no horário coletivo, no intervalo dos professores e em um evento realizado pela escola, evidenciando que na média houve pouca interação dos supervisores com os demais agentes. Mesmo na EMEF onde constou essa participação, somente cinco registros em quinze visitas realizadas foram encontrados. Ainda nessa mesma EMEF há o registro da presença do supervisor em uma reunião de conselho de escola. Os eventuais problemas ou situações de alunos aparecem registrados em todas as unidades pesquisadas, com maior incidência na EMEF. Há também, nesse tipo de unidade, várias ocorrências envolvendo denúncias e reclamações de pais, o que novamente vem evidenciar a complexidade da dinâmica vivida por esse tipo de unidade.

Para encerrar este capítulo cumpre destacar que este trabalho de pesquisa apresentou a visão de uma parcela dos supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos e professores sobre a ação supervisora da rede municipal de São Paulo. Ou seja, ele se constitui em uma “fotografia” de como o grupo de profissionais selecionados como sujeitos desta pesquisa percebe a ação supervisora e o papel do supervisor escolar da rede municipal de São Paulo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de pesquisa aqui relatado buscou identificar qual o papel do supervisor escolar e como se desenvolve sua ação supervisora nas escolas da rede municipal de São Paulo. Para isso, a pesquisa trouxe não somente a visão dos próprios supervisores, mas também a visão dos demais agentes que atuam na escola – diretores, coordenadores pedagógicos e professores – além de trabalhar com os documentos redigidos pelos supervisores escolares em suas visitas às unidades.

Este trabalho de pesquisa, conforme já afirmado ao final do Capítulo 4, constitui-se em uma “fotografia” de como o grupo selecionado para a pesquisa vê a ação supervisora realizada na rede municipal de São Paulo.

Alguns aspectos levantados na pesquisa merecem uma consideração final. A análise da frequência de visitas do supervisor à escola, por exemplo, sugere que não há um planejamento regular de tais visitas, ou se houver, ele não consegue ser cumprido. Os depoimentos dos agentes participantes da pesquisa e o estudo dos Termos de Visita revelam isso. Ao que parece, até existe a intenção de cumprir certa periodicidade média de visitas, porém, vários fatores que acontecem no cotidiano do trabalho nas escolas acabam impedindo que essa média ocorra, pois o que pode ser notado, é que quase sempre alguma situação emergencial acaba exigindo a presença do supervisor à unidade, fazendo com que, em contrapartida, outras unidades acabem tendo um longo espaço de tempo sem a visita do supervisor. Isso tudo indica que, na prática, vem sendo realizado um trabalho de ações supervisoras voltado para urgências, com pouco planejamento.

É importante observar que o processo de ampliação do módulo de supervisores, em andamento justamente no momento da conclusão deste trabalho, talvez provoque uma redução no intervalo de visitas dos supervisores às escolas. Isso permitirá que os mesmos passem a atuar de forma mais planejada, pois a média mensal de visitas, consagrada pela maioria, é insuficiente e não atende às necessidades das escolas, como expressam os agentes consultados. Com esta média, um supervisor visitará uma escola cerca de oito a nove vezes durante o ano, o que parece ser pouco para permitir que o supervisor se integre à dinâmica da

escola. Somente a ocorrência de problemas não pode justificar um período de visitas menor, isso dificulta e impede um trabalho planejado e sistemático. Como afirmam os supervisores entrevistados, a escola e o supervisor estarão o tempo todo “*trabalhando em cima das emergências*”. Essa rotina de trabalho, impossibilita a construção de um projeto e faz com que o profissional trabalhe sem parar o dia todo, e esteja sempre com a sensação de que nada fez, por não conseguir observar a construção de um trabalho com mais continuidade.

Um outro problema que emerge da pesquisa realizada refere-se à grande rotatividade de supervisores na escola. Se um diretor, que permanece oito horas na escola, ao chegar em uma nova unidade precisará de um tempo razoável para conhecer por completo o perfil de toda a escola em que passou a atuar, pode-se imaginar as dificuldades enfrentadas por um supervisor que realiza visitas periódicas (e espaçadas) à escola. Essa rotatividade que a pesquisa apontou precisa ser evitada porque ela é extremamente prejudicial para a escola e para os supervisores. Segundo os supervisores e demais agentes escolares pesquisados, os concursos são necessários e precisam continuar, pois representam uma conquista que precisa ser preservada. A esse respeito, cumpre registrar que a rede municipal é extremamente avançada neste ponto, pois todos os seus cargos, (de professor, de coordenador pedagógico, de diretor e de supervisor escolar) são preenchidos por concurso, o que é, sem dúvida, a forma mais justa de provê-los no serviço público. Porém, as datas de realização desses concursos, bem como o ingresso precisam ser planejados de modo a se evitar as constantes alterações no quadro da educação, de que se queixam os sujeitos investigados. Uma escola não pode ter três, quatro supervisores ao longo de um ano.

Os tipos de solicitações que as escolas levam aos supervisores deixam claro o perfil de supervisão que é visto por esses agentes. Nesse aspecto nota-se uma semelhança muito grande nos depoimentos de diretores, coordenadores e professores. O que predomina nos assuntos tratados quando recorrem ao supervisor são as consultas legais e as aprovações de projetos, deixando claro que enxergam no supervisor um perfil de profissional que detém o conhecimento legal e que emite autorizações para diversos atos e projetos executados pela escola. Nenhum dos agentes lotados nas escolas indicou procurar o supervisor para solicitar orientações

sobre o projeto pedagógico ou ao plano de ensino. Parece que vêem o supervisor completamente dissociado dessas questões.

Ao associarmos esse fato com os assuntos tratados pela supervisão, em suas visitas às unidades escolares, notamos que, quase sempre, há pouca interação do supervisor com os demais agentes da escola, inclusive com os professores. Seu contato limita-se ao Diretor, ou quando muito, ao assistente de direção. Até mesmo os coordenadores pedagógicos não têm contato com o supervisor em todas as suas visitas. Essa ausência de interação com os demais agentes da escola precisa ser agregada a outras questões, principalmente ao que se constata nos registros encontrados nos Termos de Visita redigidos pelos supervisores. Nota-se uma grande gama de assuntos tratados nestas visitas às unidades escolares e pelo próprio depoimento de todos os supervisores pesquisados, a clara intenção em ajudar a escola e suas equipes. Fica nítido que há algo na estrutura das escolas e do próprio sistema escolar que dificulta essa interação. A rotina de trabalho indicada pelos supervisores em seus depoimentos, também não é pequena e nela fica evidente o excesso e a diversidade das ações pelas quais o supervisor é responsável, restando pouco ou nenhum tempo para sua formação, fazendo com que esses profissionais atuem predominantemente em cima das necessidades imediatas da escola.

Todo esse quadro também gera insatisfação para o supervisor escolar, pois todos os supervisores pesquisados afirmaram ter encontrado dificuldades no exercício do cargo, contrariando suas expectativas iniciais à época do ingresso no cargo.

Em função desse quadro apresentado, as propostas de alterações na ação supervisora acabam convergentes entre supervisores, diretores, coordenadores e professores. Todos sugerem o maior envolvimento do supervisor com as ações pedagógicas. Além disso, também há a solicitação de que o supervisor tenha maior interação com os demais agentes escolares: coordenadores pedagógicos e professores.

Para analisar essa questão é preciso, antes, fazer uma retomada dos aspectos relativos à burocracia no espaço escolar, sobre os quais são necessárias algumas considerações. A primeira consiste em reafirmar a idéia de que as

atividades burocráticas e pedagógicas existentes na escola integram os esforços para viabilizar o eixo vital da escola: o processo ensino-aprendizagem.

A segunda consideração liga-se às reflexões sobre como esta burocracia está presente no trabalho escolar. Esta pesquisa defende (conforme propõe Weber, 1976) que os processos burocráticos são absolutamente necessários no espaço escolar por ser essa uma organização burocrática, ou seja, sem a burocracia o funcionamento do próprio sistema estaria comprometido. Porém, o que se observou ao longo desse trabalho é que grande parte dos agentes pesquisados apontou que há um excesso delas na escola, dificultando a execução geral de todo o trabalho. Essa ênfase em posturas e atitudes burocráticas vem desviando a escola de sua finalidade básica: o pedagógico.

É importante reiterar que essa posição não conflita com o defendido por Weber, muito menos trata a burocracia de forma menos importante. É preciso diferenciar na escola, a burocracia necessária da burocracia excessiva. O que parece ocorrer hoje nas escolas é uma burocracia excessiva. Evidentemente não se reduzirá esse excesso de uma hora para outra, mas é preciso que se pense urgentemente nesse assunto.

Além de tudo isso vale lembrar ainda a responsabilização funcional que a execução irregular de determinadas questões burocráticas podem ocasionar ao servidor. Ao término do questionário de pesquisa havia um campo para que o agente pesquisado, caso quisesse, acrescentasse suas observações finais. Somando-se todos os agentes sujeitos da pesquisa (36), poucos fizeram acréscimos às respostas (12), porém, não se pode deixar de registrar a afirmação de um diretor, que ao ser perguntado se gostaria de fazer mais alguma observação respondeu:

“Gostaria sim, no entanto, tenho que entregar, o PDDE, PTRF, adiantamento bancário, o leve leite, uniforme, TEG, bolsa família, bens patrimoniais... etc...etc....” (Dir. 4).

A título de esclarecimento, PDDE e PTRF são prestações de contas e o TEG é o transporte escolar gratuito. Com essa afirmação, pode-se colocar aqui uma interrogação: quando esse diretor acompanha o trabalho executado por seus coordenadores pedagógicos e professores? Por esse depoimento do diretor pode-se supor, por exemplo, que não é só o supervisor que não acompanha o processo pedagógico na escola.

Essas dimensões acabam sendo coerentes com o que os diferentes sujeitos da pesquisa apontam como propostas de alterações para a ação supervisora: uma maior atuação pedagógica, além de mais interação com os demais agentes da escola. Neste sentido, há que se retomar aqui a epígrafe deste trabalho: a idéia de um trabalho de natureza coletiva como princípio democrático e a proposta de relativização das funções e a valorização das pessoas dos trabalhadores a orientar a ação dos diferentes agentes escolares, incluindo o supervisor.

Sobre a implementação de políticas públicas, a pesquisa deixa evidente que a supervisão atua somente no sentido de garantir sua execução nas escolas, ou seja, não há qualquer participação dos supervisores em sua formulação. Esse é um fator negativo, principalmente ao considerar que no ensino público, existem muitos projetos que são descontinuados a cada mudança de gestão. A supervisão, por integrar um corpo de servidores efetivos, que permanecerá em seus cargos independente do partido do poder, teria um papel fundamental, se efetivamente participasse das discussões e elaborações dos projetos que são implementados na rede.

Por fim, confirma-se aqui a hipótese inicial do trabalho de que o supervisor não vem conseguindo realizar plenamente sua ação supervisora, especialmente no que se refere às questões pedagógicas e de formação, principalmente em função de dificuldades oriundas da própria estrutura do sistema escolar e do funcionamento de suas unidades, que contribuem para a incompreensão da função supervisora, especialmente em razão do pouco ou nenhum contato que os diversos agentes escolares têm com a supervisão escolar.

Quanto à ambivalência do papel do supervisor escolar e das atribuições que o colocam, ao mesmo tempo, como “agente do sistema” e como “parceiro e assessor da escola”, vale observar, finalmente, que ela está presente: nas reflexões e estudos acadêmicos, nos textos legais, na própria história dessa função dentro do sistema escolar e nas visões dos supervisores, diretores, coordenadores e professores pesquisados.

Assim, confirma-se aqui que a supervisão ainda é um campo que precisa de muitos estudos, principalmente essa ação supervisora que é praticada na rede de ensino municipal da cidade de São Paulo: a de um agente de sistema. Neste

sentido, esse trabalho buscou oferecer mais uma contribuição para esses estudos, deixando aqui, novas questões a serem pesquisadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, Helena Machado de Paula. 1990. *Supervisão educacional e autonomia para educar*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

_____. 2002. A escola como ambiente educativo. In: *Jornal APASE Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo*, São Paulo, v. 13, n. 104, separata, pp. 5-8.

ALMEIDA, J. R. P. 1989. *História da instrução pública no Brasil (1500-1889)*. Brasília/São Paulo, INEP/PUC-SP.

ALONSO, Myrtes. 2006. A supervisão e o desenvolvimento profissional do professor. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, pp. 167-181.

APPLE, M. W. 1995. Controlando o trabalho docente. In: APPLE, M. W. 1995. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre-RS: Artes Médicas, pp. 31-52.

APPLE, M. W. 1999. Se avaliar o professor é a resposta, qual é a pergunta? In: VEIGA, Ilma P.A. & CUNHA, M. Izabel (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas-SP: Papirus, pp. 67-80.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. 1994. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto/Portugal: Porto.

BORGES, Neusa Maria Mendes. 1999. *A coordenação pedagógica nas escolas municipais de ensino fundamental de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BRASIL. 1969. Conselho Federal de Educação. Parecer 252/69.

BRASIL. 1968. Lei Federal n. 5540/68. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

BRASIL. 1971. Lei Federal n. 5692/71. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRASIL. 1996. Lei Federal n. 9394/96. Fixa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

BRASIL. 2006. Lei Federal n. 11.274/06. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

BRASIL UNESCO. 2004. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo: Moderna.

CARVALHO, M. P. 2003. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. In: ZAGO, N. CARVALHO, M. P. e VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa*:

perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: D. P. & A, pp. 207-222.

CNTE. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. 2003. *Retrato da Escola 3. A realidade sem retoques da educação no Brasil* (Relatório de pesquisa sobre a situação dos trabalhadores (as) da educação básica – Abril de 2003). Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/pdf/pesquisa_retrato_da_escola_3.pdf (Acesso em 30 de junho de 2008).

FERNANDES, Marileusa Moreira. 2007. A opção da supervisão diante da ambivalência. In: SILVA JR., Celestino Alves da, RANGEL, Mary (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. 13ª Edição. Campinas-SP: Papirus, pp. 111-121.

FERRARO, A. R. 2004. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, Álvaro e HERNÁNDEZ GIL, Carlos. (Orgs.). *Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural*. Porto Alegre-RS: Artmed, p. 48-65.

FERREIRINHO, Viviane C. 2004. *Começar de novo: Práticas de socialização do professor em início de carreira*. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/SP.

FERREIRINHO, Viviane C. 2007. *Rupturas e recomeços: trajetórias de professores*. Tese (Relatório de Qualificação – Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC/SP.

FERRETTI, Jane Shirley Escodro. 2004. O papel da supervisão no ensino municipal. In: *Revista APASE Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo*, São Paulo, Ano III, nº 03, pp. 47-49.

FISCHMANN, Roseli. 1982. *Estrutura administrativa da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo (um estudo de fatores condicionantes)*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

FRANCO, Maria Inês Sani. 1994. O trabalho solidário na supervisão escolar. In: *Série Idéias*, São Paulo, nº 24, pp. 143-152.

FREITAS, H.C.L. de 2002. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. In: *Educação & Sociedade*. Campinas-SP: Cedes, v. 23, n.80 (Especial: Políticas públicas para educação: olhares diversos sobre o período 1995-2002), pp. 137-168.

GARCIA, Marisa. 1995. *Coordenação Pedagógica: ação, interação, transformação*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GIMENO SACRISTÁN, J. 2000. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Tradutor: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed.

GIMENO SACRISTÁN, J., PÉREZ GÓMEZ, A. I. 2000. *Compreender e transformar o ensino*. Tradutor: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed.

GIOVANNI, Luciana Maria. 1998. *Análise documental nas pesquisas em educação*. Araraquara-SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP.

_____. 1998. Sobre procedimentos para organização e análise de dados. In: Relatório Parcial de Pesquisa (Fapesp e CNPq): *Desenvolvimento profissional docente e transformações na escola*. Araraquara: UNESP-FCLAr.

_____. 2006. A entrevista nas pesquisas em educação. Palestra proferida como parte dos Seminários de Pesquisa: “*Sociedade, representações, intelectuais: abordagens metodológicas*”. Araraquara-SP: Grupo de Estudos e Pesquisas *Cultura e Educação* – UNESP /FCL-Ar.

GODOY, Lucia Helena Franco de. 2005. *As representações sociais dos supervisores escolares da rede municipal de São Paulo*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GOODE, W. J. e HATT, P. K. 1975. *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Nacional.

HUBERMAN, M. 1992. O ciclo da vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. 1992. *Vida dos professores*. Porto-Pt: Porto, pp. 31-62.

HUBERMAN, M. 1992. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Vida de professores*. Porto-Pt: Porto, pp. 31-62.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.E.D. de. 1986. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

MEDEIROS, Luciene, ROSA, Solange. 1985. *Supervisão educacional: possibilidades e limites*. São Paulo: Cortez.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. 2002. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: INEP/EdUFSCar/Comped.

MURAMOTO, Helenice Maria Sbrogio. 1994. Ação, reflexão/diálogo: O caminhar transformador. In: *Série Idéias*, São Paulo, nº 24, pp. 133-142.

_____. 2004. Supervisão de ensino, em nível de sistema: reflexão sobre ação e renovação de práticas. In: *Revista APASE Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo*, São Paulo, Ano III, nº 03, pp. 21-23.

NOGUEIRA, Martha Guanaes. 1989. *Supervisão Educacional – a questão política*. São Paulo: Loyola.

PAIVA, Edil V.de PAIXÃO, Lea Pinheiro. 2007. O PABAE e a supervisão escolar. In: SILVA JR., Celestino Alves da, RANGEL, Mary (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. 13ª Edição. Campinas-SP: Papirus, pp. 91-109.

RANGEL, Mary. 2006. Supervisão: do sonho à ação – uma prática em transformação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, pp. 69-96.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. 1998. *Um gosto amargo de escola: relações entre currículo, ensino e fracasso escolar*. São Paulo: EDUC

SANTOS, Alfredo Sérgio Ribas dos. 2004. Supervisão de ensino como função: uma proposta. In: *Revista APASE Sindicato de Supervisores do Magistério no Estado de São Paulo*, São Paulo, Ano III, nº 03, pp. 12-13.

SÃO PAULO. Conselho Municipal de Educação. 2000. Indicação CME nº. 01/2000 – Aprovada em 05/10/2000 – Ação supervisora e o papel do supervisor escolar.

SÃO PAULO (Município). 1975. Decreto nº. 12.115 de 29/07/1975. Dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 8.209, de 4 de março de 1975. e dá outras providências.

SÃO PAULO (Município). 2001. Decreto nº. 41.588 de 28/12/2001. Transfere os Centros de Educação Infantil da rede direta da Secretaria Municipal de Assistência Social - SAS para a Secretaria Municipal de Educação - SME, e dá outras providências.

SÃO PAULO (Município). 2003. Decreto nº. 43.052 de 04/04/2003. Cria os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs.

SÃO PAULO (Município). 2004. Decreto nº. 44.389 de 18/02/2004. Dispõe sobre a criação de Centros de Educação e Cultura Indígena.

SÃO PAULO (Município). 2004. Decreto nº. 44.557 de 01/04/04. Dispõe sobre a obrigatoriedade do controle de frequência dos alunos da Rede Municipal de Ensino.

SÃO PAULO (Município). 2005. Decreto nº. 45.787 de 23/03/2005. Dispõe sobre a transferência das Coordenadorias de Educação das Subprefeituras que especifica para a Secretaria Municipal de Educação.

SÃO PAULO (Município). 1959. Lei nº. 5.607 de 03/06/1959. Cria na Secretaria da Educação e Cultura, o Departamento do Ensino Primário, e dá outras providências.

SÃO PAULO (Município). 1967. Lei nº. 7.037 de 13/06/1967. Dispõe sobre criação do Departamento Municipal de Ensino, do Departamento de Assistência Escolar, e dá outras providências.

SÃO PAULO (Município). 1972. Lei nº. 7.693 de 06/01/1972. Dispõe sobre organização, estrutura e funcionamento do Departamento Municipal de Ensino, e dá outras providências.

SÃO PAULO (Município). 1975. Lei nº. 8.209 de 04/03/1975. Organiza o Quadro do Ensino Municipal, institui a carreira do Magistério Municipal e dá outras providências.

SÃO PAULO (Município). 1978. Lei nº. 8.694 de 31/03/1978. Altera o quadro de pessoal da Secretaria Municipal de Educação, e dá outras providências.

SÃO PAULO (Município). 1981. Lei nº. 9.265 de 28/05/1981. Dispõe sobre alteração no Quadro do Ensino Municipal, e dá outras providências.

SÃO PAULO (Município). 1985. Lei nº. 9.874 de 18/01/1985. Reestrutura a Carreira do Magistério Municipal, institui a evolução funcional, e dá outras providências.

SÃO PAULO (Município). 1987. Lei nº. 10.332 de 03/07/1987. Dispõe sobre a transformação de cargos de Orientador Pedagógico de 1º. Grau em Supervisor de Ensino de 1º. e 2º. Graus, e dá outras providências.

SÃO PAULO (Município). 1992. Lei nº. 11.229 de 26/06/1992. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal, e dá outras providências.

SÃO PAULO (Município). 2007. Lei nº. 14.660 de 26/12/2007. Dispõe sobre alterações das Leis nº. 11.229, de 26/06/1992, nº. 11.434 de 12/11/1993 e legislação subsequente, reorganiza o Quadro dos Profissionais de Educação, com as respectivas carreiras, criado

pela Lei nº. 11.434, de 1993, e consolida o Estatuto dos Profissionais da Educação Municipal.

SÃO PAULO (Município). 2007. *Manual de Normas e Procedimentos*. Secretaria Municipal de Educação.

SÃO PAULO (Município). 2002. Portaria Intersecretarial nº. 06 de 20/12/2002. Estrutura organizacional básica das subprefeituras.

SÃO PAULO (Município). 1981. Portaria SME nº. 5.090 de 26/05/1981. Baixa diretrizes para a ação do supervisor regional de educação da rede municipal de ensino.

SÃO PAULO (Município). 1996. Portaria SME nº. 1.632 de 15/04/1996. Estabelece diretrizes da ação supervisora do sistema municipal de ensino seus níveis de competência.

SÃO PAULO (Município). 2007. Portaria SME nº 5.403 de 16/11/2007. Reorganiza o Programa Ler e Escrever - Prioridade nas EMEFs e nas EMEEs.

SÃO PAULO (Município). 2008. Portaria SME nº 1.016 de 14/02/2008. Fixa módulo de supervisor escolar nas Diretorias Regionais de Educação.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação/DOT – Memória Técnica Documental. S/D. *Encontro – Histórico do ensino municipal*.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação/DOT – Memória Técnica Documental. S/D. *Ensino Municipal de São Paulo: uma visão histórica*.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação/DOT – Memória Técnica Documental. 2000. *Histórico do ensino municipal*.

SÃO PAULO (Município). SME-ATP/Centro de Informática. 2008. *Sistema de Informações Gerais*. Secretaria Municipal de Educação

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Planejamento. 2008. Infocidade. Disponível em <http://sempla.prefeitura.sp.gov.br/infocidade/index.php?cat=7&titulo=demografia> (Acesso em 20 de junho de 2008).

SAVIANI, Dermeval. 2006. A supervisão educacional em perspectiva histórica: da função à profissão pela mediação da idéia. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, pp. 13-38.

SAVIANI, Nereide. 1981. *Função técnica e função política do supervisor em educação*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SELLTIZ, C. e outros. 1967. *Métodos de Pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU/EDUSP.

SILVA JR., Celestino Alves da. 1984. *Supervisão da Educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva*. São Paulo: Edições Loyola.

_____. 2006. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, pp. 223-233.

_____. 2007. Organização do trabalho pedagógico na escola: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: SILVA JR., Celestino Alves, RANGEL, Mary (orgs.). *Nove olhares sobre a supervisão*. 13ª Edição. Campinas: Papirus, pp. 91-109.

SHIROMA, E. O., MORAES, M. C. & EVANGELISTA, O. 2002. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A.

SPOSITO, Marília Pontes. 1992. *O Povo vai à escola – a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo*. 2ª ed. São Paulo: Loyola.

TANURI, L. 2000. *História da formação de professores*. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro/Campinas: ANPEd-UERJ/A. Associados, n. 14, maio-agosto/2000, p. 61-88.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. 2000. Saberes, tempo e aprendizagem no magistério. *Educação e Sociedade*. Campinas: Unicamp/Cortez/Associados, v. 21, n. 73, dezembro/2000.

TARDIF, M. 2002. *Saberes docentes e formação profissional*. Rio de Janeiro: Vozes.

TRONNOLONE, Miriam. 2003. *A gestão de creche no município de São Paulo: diretores em contexto*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VEIGA, Ilma .P.A. 1999. Formação de professores e os programas especiais de complementação pedagógica. In: VEIGA, I.P.A. e CUNHA, M. I. da (Orgs.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas-SP.: Papirus, p.173-196.

VUNESP. 2003. Concursos de acesso e ingresso para provimento efetivo de cargos vagos da classe III – Diretor de Escola e Supervisor Escolar da carreira do magistério municipal – Edital de abertura de inscrições e instruções especiais.

WEBER, Max. 1976. Os fundamentos da organização burocrática: uma construção do tipo ideal. In: E. Campos (org.). *Sociologia da Burocracia*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, pp. 15-28.

ZAGO, N. 2003. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N. CARVALHO, M. P. e VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: D. P. & A, pp. 287-309.

ANEXOS

ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM SUPERVISORES ESCOLARES

Introdução

Sou aluno do curso de Mestrado da PUC-SP no programa em Educação: História, Política, Sociedade. Estou desenvolvendo um trabalho de pesquisa sobre a Supervisão Escolar na rede municipal de São Paulo e por isso, preciso de sua contribuição.

Se você concordar em participar desse trabalho de pesquisa, esclareço, desde já, que fica garantido o total anonimato dos profissionais entrevistados, bem como das instituições por ventura mencionadas.

Obrigado.

Ailton Santos Vieira

Data: _____

Local da entrevista: _____

Horário de início da entrevista: _____

I - DADOS PESSOAIS

Idade: _____ Sexo: _____

Local de residência:

() no mesmo bairro da DE em que atua.

() em bairro distante.

() em bairro próximo.

II – FORMAÇÃO

Ensino Médio: _____

Escola: _____

Local: _____

() pública () privada

() regular () supletivo

Ensino Superior:

Curso: _____

Local: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() pública () privada

Outros Cursos após a graduação (três últimos):

Nome do curso: _____

Instituição: _____

Local: _____

Ano de conclusão: _____

Nome do curso: _____

Instituição: _____

Local: _____

Ano de conclusão: _____

Nome do curso: _____

Instituição: _____

Local: _____

Ano de conclusão: _____

III – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL

3.1. Fale-me sobre sua experiência na educação:

- Tempo de experiência no magistério?
- Em que áreas e níveis de ensino atuou nesse período?
- Tempo no cargo de Supervisor Escolar?
- Tempo na Carreira do magistério municipal de São Paulo?

3.2. Como foi o seu ingresso no cargo de supervisor? Por que se interessou por esse cargo?

3.3. Qual era sua expectativa quanto ao cargo de supervisor escolar nessa época?

3.4. E atualmente como você vê o cargo de supervisor escolar?

3.5. De modo geral, como você diria ou avaliaria que tem sido, desde então, sua atuação nas escolas que supervisiona? O que tem dado certo? O que você consegue fazer e ver retorno? E quais são as principais dificuldades que você enfrenta como supervisor?

3.6. Fale-me um pouco sobre sua rotina de trabalho como supervisor. Por exemplo: descreva a sua rotina de trabalho nos últimos três dias.

3.7. Com que frequência costuma visitar as escolas sob sua supervisão?

3.8. Fora do período regular de visitas do supervisor escolar diretores, coordenadores pedagógicos ou outro profissional da Unidade Escolar têm o hábito de solicitar algum tipo de ajuda/consulta/intervenção da supervisão? Em que tipo de situação isso costuma ocorrer? Quando foi a última vez que isso aconteceu? Conte como foi.

3.9. E tem sido possível atendê-los em suas demandas?

3.10. Quantas Unidades integram o seu setor de atuação? Você considera esse número de Unidades adequado para realização de um bom trabalho de Supervisão? Por quê?

3.11. Se você pudesse propor algumas alterações na ação supervisora do município de São Paulo, quais seriam elas? Quais as principais mudanças que você julga necessárias?

3.12. Pela sua experiência no cargo de supervisor escolar, você diria que um supervisor se sente ou é considerado um membro integrante da equipe escolar das Unidades que supervisiona?

3.13. Como você definiria o cargo de supervisor escolar? Que palavras você relacionaria com o termo “supervisão escolar”?

3.14. Gostaria de acrescentar outras informações ou idéias que você considera importantes e sobre as quais não conversamos?

ENCERRAMENTO: Mais uma vez agradeço sua disponibilidade em participar da entrevista.

Horário de término da entrevista: _____

ANEXO 2

QUESTIONÁRIO – DIRETORES DE ESCOLA

INTRODUÇÃO

Sou aluno do curso de Mestrado da PUC-SP no programa em Educação: História, Política, Sociedade. Estou desenvolvendo um trabalho de pesquisa sobre a Supervisão Escolar na rede municipal de São Paulo e por isso, preciso de sua contribuição.

Se você concordar em participar desse trabalho de pesquisa, esclareço, desde já, que fica garantido o total anonimato dos profissionais que responderem a esse questionário bem como o nome das instituições.

Obrigado.

Ailton Santos Vieira

I - DADOS PESSOAIS:

Idade: _____ Sexo: _____

Estado civil: _____ Filhos: _____

Local de residência:

() no mesmo bairro da escola em que atua.

() em bairro distante.

() em bairro próximo.

II – FORMAÇÃO:

Ensino Médio:

Escola: _____

Local: _____

() pública () privada

() regular () supletivo

Ensino Superior:

Curso: _____

Local: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() pública () privada

Outros Cursos após a graduação (assinale os três últimos):

Nome do curso: _____

Instituição: _____

Local: _____

Ano de conclusão: _____

Nome do curso: _____

Instituição: _____

Local: _____

Ano de conclusão: _____

Nome do curso: _____

Instituição: _____

Local: _____

Ano de conclusão: _____

III – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Tempo no magistério: _____ anos

Áreas e séries de atuação nesse período:

Tempo no cargo de Diretor de Escola: _____ anos.

Tempo na carreira do magistério municipal de São Paulo. _____ anos.

IV – A SUPERVISÃO ESCOLAR:

1. Com qual frequência o Supervisor Escolar visita sua Unidade? (considere uma média para os últimos dois anos):

- ☐ semanalmente.
- ☐ mensalmente.
- ☐ semestralmente.
- ☐ anualmente.

2. Qual a periodicidade de visitas que você considera ideal?

3. Como você classificaria a atuação da supervisão escolar nas visitas realizadas em sua Unidade:

- ☐ sempre contribui para o desenvolvimento dos trabalhos.
- ☐ algumas vezes contribui para o desenvolvimento dos trabalhos.
- ☐ pouco contribui para o desenvolvimento dos trabalhos.
- ☐ nunca contribui para o desenvolvimento dos trabalhos.

Explique por que:

4. Considerando os assuntos de uma forma geral, como você classificaria os temas tratados pelo supervisor escolar em suas visitas.

- ☐ temas predominantemente administrativos.
- ☐ temas predominantemente pedagógicos.
- ☐ temas administrativos e pedagógicos na mesma proporção.

5. Quais foram os assuntos tratados pelo supervisor escolar em sua última visita? (utilize o verso se necessário).

6. Quantos supervisores escolares a escola teve nos últimos dois anos?

7. Como você definiria o papel exercido pela supervisão escolar em sua Unidade? (utilize o verso se necessário).

8. A supervisão escolar costuma interagir com os professores e demais grupos de funcionários da escola? Em quais situações isso acontece? Com qual frequência isso ocorre em sua escola?

9. Você teria alguma alteração a sugerir para a ação supervisora? Quais?

10. Fora do período regular de visitas do supervisor escolar, você costuma solicitar algum tipo de ajuda/consulta/intervenção da supervisão? Com qual frequência isso tem ocorrido?

11. Quais situações o levam a solicitar essas intervenções da supervisão escolar?

12. Nessas oportunidades você afirmaria que as demandas de sua e escola têm sido resolvidas:

- () sempre.
() algumas vezes.
() raramente.
() nunca.

Explique por que:

13. Faça uma relação das ações que cabe a supervisão escolar executar na rotina cotidiana do trabalho. (utilize o verso se necessário).

14. Você considera o supervisor escolar como um profissional pertencente à escola?() SIM () NÃO
Explique por que:

15. Que tipo de influência a supervisão escolar tem exercido em sua e escola?

16. Como você vê a ação da supervisão escolar nas implantações das políticas públicas de educação e nos projetos da Secretaria Municipal de Educação?

17. Você vê a presença da burocracia dentro do cotidiano escolar? () Sim () Não
Explique:

18. Partindo da resposta anterior você tem percebido interferência da burocracia escolar no trabalho dos supervisores escolares? Que tipo de interferência? Dê exemplos.

19. Escreva algumas palavras que você relacionaria com o termo “supervisão escolar”:

20. Gostaria de acrescentar alguma informação ou idéia sobre a qual você não pode escrever nos outros itens? Utilize as linhas a seguir (utilize o verso se necessário).

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO – COORDENADORES PEDAGÓGICOS

INTRODUÇÃO

Sou aluno do curso de Mestrado da PUC-SP no programa em Educação: História, Política, Sociedade. Estou desenvolvendo um trabalho de pesquisa sobre a Supervisão Escolar na rede municipal de São Paulo e por isso, preciso de sua contribuição.

Se você concordar em participar desse trabalho de pesquisa, esclareço, desde já, que fica garantido o total anonimato dos profissionais que responderem a esse questionário, bem como o nome das instituições.

Obrigado.

Ailton Santos Vieira

I - DADOS PESSOAIS:

Idade: _____ Sexo: _____

Estado civil: _____ Filhos: _____

Local de residência:

☐ no mesmo bairro da escola em que atua.

☐ em bairro distante.

☐ em bairro próximo.

II – FORMAÇÃO:

Ensino Médio: _____

Escola: _____

Local: _____

☐ pública ☐ privada

☐ regular ☐ supletivo

Ensino Superior:

Curso: _____

Local: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

☐ presencial ☐ à distância

☐ pública ☐ privada

Outros Cursos após a graduação (assinale os três últimos):

Nome do curso: _____

Instituição: _____

Local: _____

Ano de conclusão: _____

Nome do curso: _____

Instituição: _____

Local: _____

Ano de conclusão: _____

Nome do curso: _____

Instituição: _____

Local: _____

Ano de conclusão: _____

III – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Tempo no magistério: _____ anos

Áreas e séries de atuação nesse período:

Tempo no cargo de Coordenador Pedagógico: _____ anos.

Tempo na carreira do magistério municipal de São Paulo. _____ anos

IV – A SUPERVISÃO ESCOLAR:

1. Com qual frequência o Supervisor Escolar costuma visitar sua Unidade? (considere uma média para os últimos dois anos):

- ☐ semanalmente.
☐ mensalmente.
☐ semestralmente.
☐ anualmente.

2. Quantos supervisores escolares sua escola teve nos últimos dois anos?

3. Em suas visitas, o supervisor escolar costuma se reunir com a coordenação pedagógica:

- ☐ sempre.
☐ às vezes.
☐ raramente.
☐ nunca.

4. Como você descreveria a atuação da supervisão escolar em sua Unidade?

5. Você teria alguma alteração a propor em relação à ação supervisora? Quais?

6. Como você classificaria a atuação da supervisão escolar nas visitas realizadas em sua Unidade:

- ☐ sempre contribui para o desenvolvimento dos trabalhos.
☐ algumas vezes contribui para o desenvolvimento dos trabalhos.
☐ pouco contribui para o desenvolvimento dos trabalhos.
☐ nunca contribui para o desenvolvimento dos trabalhos.

Explique por que:

7. Fora do período regular de visitas do supervisor escolar você e outros coordenadores pedagógicos que conhece têm o hábito de solicitar algum tipo de ajuda/consulta/intervenção da supervisão? Em que tipo de situação isso costuma ocorrer? Quando foi a última vez que isso aconteceu? Conte como foi. (utilize o verso se necessário).

8. Nessas oportunidades você afirmaria que os coordenadores vêm tendo suas demandas resolvidas:

- ☐ sempre.
☐ algumas vezes.
☐ raramente.

() nunca.

Explique por que:

9. Você considera o supervisor escolar como um profissional pertencente à Unidade? Explique por que.

10. Que tipo de influência você acha que a supervisão escolar tem exercido no trabalho pedagógico de sua Unidade Escolar?

11. Como você vê a ação da supervisão escolar nas implantações das políticas públicas de educação e nos projetos da Secretaria Municipal de Educação?

12. Você vê a presença da burocracia dentro do cotidiano escolar? () Sim () Não

Explique:

13. Partindo da resposta anterior você tem percebido interferência da burocracia escolar no trabalho dos supervisores escolares? Que tipo de interferência? Dê exemplos.

14. Escreva algumas palavras que você relacionaria com o termo “supervisão escolar”:

15. Gostaria de acrescentar alguma informação ou idéia sobre a qual você não pode escrever nos outros itens? Utilize as linhas a seguir (utilize o verso se necessário).

ANEXO 4

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES

INTRODUÇÃO

Sou aluno do curso de Mestrado da PUC-SP no programa em Educação: História, Política, Sociedade. Estou desenvolvendo um trabalho de pesquisa sobre a Supervisão Escolar na rede municipal de São Paulo e por isso, preciso de sua contribuição.

Se você concordar em participar desse trabalho de pesquisa, esclareço, desde já, que fica garantido o total anonimato dos profissionais que responderem a esse questionário bem como o nome das instituições.

Obrigado

Ailton Santos Vieira

I - DADOS PESSOAIS:

Idade: _____ Sexo: _____

Estado civil: _____ Filhos: _____

Local de residência:

() no mesmo bairro da escola em que atua.

() em bairro distante.

() em bairro próximo.

II – FORMAÇÃO:

Ensino Médio:

Escola: _____

Local: _____

() pública () privada

() regular () supletivo

Ensino Superior:

Curso: _____

Local: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

() presencial () à distância

() pública () privada

Outros Cursos após a graduação (assinale os três últimos):

Nome do curso: _____

Instituição: _____

Local: _____

Ano de conclusão: _____

Nome do curso: _____

Instituição: _____

Local: _____

Ano de conclusão: _____

Nome do curso: _____

Instituição: _____

Local: _____

Ano de conclusão: _____

III – EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL:

Tempo no magistério: _____ anos

Áreas e séries de atuação nesse período:

Tempo na carreira do magistério municipal de São Paulo. _____ anos.

Você já exerceu algum cargo técnico na educação (Diretor de Escola, Coordenador Pedagógico, Assistente de Direção, Supervisor Escolar)? () SIM () NÃO

Onde e quando? _____

IV – A SUPERVISÃO ESCOLAR:

1. Qual a frequência de seu contato com a supervisão escolar?

- ☐ frequentemente.
☐ algumas vezes.
☐ raramente.
☐ nunca teve qualquer tipo de contato

2. Caso tenha assinalado uma das três primeiras alternativas na questão anterior, conte como foi esse contato. Quais assuntos foram tratados?

3. Como você percebe o papel da supervisão escolar na rede municipal de ensino de São Paulo?

4. Você teria alguma alteração a propor para a ação supervisora? Quais?

5. Você e seus colegas professores já precisaram solicitar alguma ajuda/consulta/intervenção ao supervisor escolar? Quando foi a última vez que isso ocorreu? Descreva como isso aconteceu e o que foi solicitado.

6. Nessas oportunidades em que você e/ou os demais professores recorrem ao Supervisor Escolar, você afirmaria que as demandas são resolvidas:

- ☐ sempre.
☐ em algumas oportunidades
☐ raramente.
☐ nunca.

Explique por que:

7. Você considera o supervisor escolar um profissional pertencente à Unidade? ()SIM ()NÃO
Explique por que:

8. Como você vê a ação da supervisão escolar na implantação das políticas públicas de educação e nos projetos da Secretaria Municipal de Educação?

9. Você vê a presença da burocracia dentro do cotidiano escolar? () Sim () Não
Explique:

10. Partindo da resposta anterior você tem percebido interferência da burocracia escolar no trabalho dos supervisores escolares? Que tipo de interferência? Dê exemplos.

11. Escreva algumas palavras que você relaciona com o termo “supervisão escolar”:

12. Gostaria de acrescentar alguma informação ou idéia sobre a qual você não pode escrever nos outros itens?
Utilize as linhas a seguir (utilize o verso se necessário).

ANEXO 5

ROTEIRO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS

Documento Analisado: Termos de Visitas

Unidades pesquisadas: EMEF/EMEI/CEI

Período pesquisado: 2007

Roteiro de análise:

- Conteúdo.
- Periodicidade
- Assuntos Registrados
- Frequência às reuniões pedagógicas/horários coletivos
- Participação em conselhos de escola.
- Outros encaminhamentos.